Zardel Jacobo Cúpich
Silvia Laura Vargas López
Lady Meléndez Rodríguez
AUTORAS COMPILADORAS

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN VIII

UNED
UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN VIII

DR. JOSÉ NARRO ROBLES
Rector

DRA. PATRICIA D. DÁVILA ARANDA
Directora

DR. IGNACIO PEÑALOSA CASTRO
Secretario General Académico

DR. CLAUDIO ANTONIO CARPIO RAMÍREZ
Secretario de Desarrollo y Relaciones Institucionales

DR. RAYMUNDO MONTOYA AYALA
Secretario de Planeación y Cuerpos Colegiados

CP REINA ISABEL FERRER TRUJILLO
Secretaria Administrativa

MC JOSÉ JAIME ÁVILA VALDIVIESO
Coordinador Editorial

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN VIII

AUTORAS COMPILADORAS
Zardel Jacobo Cúpich
Silvia Laura Vargas López
Lady Meléndez Rodríguez

2012

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN VIII

Primera edición: septiembre del 2012

D.R. © 2012 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 978-607-02-3656-3

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

Impreso y hecho en México

CONFERENCISTAS MAGISTRALES

Pilar Arnaiz
España

Alfredo Flores
México

Zardel Jacobo
México

Lady Meléndez
Costa Rica

ÍNDICE DE AUTORES

Alicia Rivera Morales
Allan Rocha Damasceno
Ana Iglesias Rodríguez
Ana Lucía Alcívar Núñez
Ana Patricia Vázquez Chaves
Angélica Fontana Hernández
Brasilena Pinto
Claudio Muñoz Ibaceta
Cristiane Correia Taveira
Damaris Morales Flores
Dolly Vargas García
Elizabeth Donoso O.
Elizabeth Mandujano Baeza
Ermila Luna Vara
Ernesto Gallo Álvarez
Fabiola Soto Villaseñor
Gerardo Ortiz Moncada
Gisela Paula Da Silva Faitanin
Héctor Ortiz Véliz
Hernán Ahumada Aldoney
Jaime Valenzuela S.
Johanna Castro
Julieta Alicia Alvarado Affantranger
Lady Meléndez Rodríguez
Leticia Rodríguez Segura
Linda Madriz
Lisete Maria Massulini Pigatto
Lucia Filgueiras Da Silva Monteiro
M. Cecilia Barría Navarro
Ma. I Calvo Álvarez
Marcela Betancourt Sáez
Marcela Santander
Marcos Javier Vargas López
María Cecilia Armijos Villacís
María Cristina G. Gutiérrez R
María de Jesús González Martínez
María del Carmen Sánchez Pérez
María Gabriela Marín Arias
Mario A. Mandrujano Valdés
Martha Huerta Cruz
Maybel Quirós
Mayra Santoveña Arredondo
Melania Aragón
Miguel Angel Garcia Bordas

Norelly Soto Builes
Olimpia Esther Hernández Cervantes
Patricia Muñoz Ledo Rábago
Paula Riquelme Bravo
Rubén Vidal Espinoza
Sandra Elisa Osorio Gonnet
Silvia Chávez Venegas
Silvia Laura Vargas López
Teodoro Acevedo Gama
Thalita Araújo
Theresinha Guimarães Miranda
Valdelúcia Alves Da Costa
Valentín Ferrusca Mérida
Valeria Rey Figueroa
Vanessa De Aguiar Menezes
Vera Regina Pereira Ferraz
Wanda Lúcia Borsato Da Silva
Ximena Damm Muñoz
Yanida Rodríguez Rengifo

Índice

Prólogo I
Prefacio VII

Conferencias magistrales
Cómo avanzar para que la educación inclusiva llegue a todos *1*
Pilar Arnaiz Sánchez

Diagnóstico vs ética del sujeto en la discapacidad *21*
Alfredo Flores Vidales

¿De qué ética hablamos, de la inclusión o de la diferencia? *47*
Zardel Jacobo Cúpich

El panorama latinoamericano de las prácticas educativas inclusivas *67*
Lady Meléndez Rodríguez

Temática 1
Consideraciones éticas de las políticas educativas y culturales en las prácticas cotidianas de integración / inclusión **93**
Necessidades especiais de aprendizagem: organização política e ações ético-educacionais *95*
Wanda Lúcia Borsato da Silva

Políticas, práticas de formação e educação inclusiva: Concepções do curso de pedagogia da Universidade Federal Fluminense/Brasil *109*
Gisela Paula da Silva Faitanin y Valdelúcia Alves da Costa

Desconstruindo mitos – compensar? Regenerar? Recuperar a visão? *125*
Lucia Maria Filgueiras da Silva Monteiro

Del referente práctico al referente teórico, y del referente técnico al referente comprensivo *141*
Ernesto Gallo Álvarez

Análisis de la cultura escolar en un centro preferente de integración *149*
Ana Iglesias Rodríguez y Mª.I Calvo Álvarez

Atención a la diversidad, ¿tarea de todos o de algunos…? *161*
Sandra Elisa Osorio Gonnet

Territorios escolares y formación docente una deriva investigativa en contextos sociales y culturales para incluir/nos *173*
Valeria Rey Figueroa, Claudio Muñoz Ibaceta, Marcela Santander, Hernán Ahumada Aldoney

¿Cuándo desaparecen los programas de integración educativa?: el caso de la educación superior *189*
Leticia Rodríguez Segura y Valentín Ferrusca Mérida

Concepciones sobre integración e inclusión que subyacen a las experiencias significativas de atención de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales en Colombia *203*
Norelly Soto Builes

Temática 2
Propuestas y nuevos enfoques de transformación de las prácticas **217**
Concepción de la discapacidad desde la cosmovisión de una comunidad indígena Cabécar *219*
Melania Aragón, Johanna Castro, Linda Madriz

Construcción democrática del conocimiento Un real desafío para la integración escolar *237*
Marcela Betancourt Sáez

Escuela, práctica pedagógica y diversidad *247*
Ximena Damm Muñoz, M. Cecilia Barría Navarro, Damaris Morales Flores, Paula Riquelme Bravo

La atención a la diversidad: el caso del Proyecto UNA Educación de Calidad de la Universidad Nacional de Costa Rica *263*
Angélica Fontana Hernández

Avance del proyecto "Construyendo centros educativos inclusivos" en el circuito escolar 10 de la Dirección Regional de Educación de San José, Costa Rica *281*
María Gabriela Marín Arias y Lady Meléndez Rodríguez

Facilitación de la lectoescritura a partir del análisis de los fonemas en niños bilingües *293*
Gerardo Ortiz Moncada y Silvia Chávez Venegas, Elizabeth Mandujano Baeza

Educação de crianças cegas: a bengala como mediador pedagógico no desenvolvimento cognitivo e na inclusão escolar *303*
Vera Regina Pereira Ferraz, Valdelúcia Alves, Allan Rocha Damasceno

A disciplina "Língua Brasileira de Sinais" Do curso de licenciatura em música da facesa *317*
Brasilena Pinto y Thalita Araújo

¿Exclusión educativa o deserción escolar? ¿Cómo potenciar redes de apoyo para mantenerse con éxito dentro del sistema educativo y mejorar la calidad de vida? En dos colegios del sur de la capital de San José, Costa Rica *333*
Maybel Quirós

Los resultados de la investigación educativa como herramienta para la toma de conciencia y la promoción de prácticas inclusivas en la población estudiantil con discapacidad de Costa Rica *349*
Vázquez Chaves Ana Patricia

Temática 3
Experiencias sobre procesos de integración/inclusión: escuela, familia, comunidad, redes de apoyo, arte, deporte y trabajo **365**

Incidencias de una intervención desde el enfoque del terapeuta tutor, realizada en el entorno natural de siete niños/as con patologías neurológicas dentro del primer año de vida orientada a desarrollar competencias en la madre en relación a su hijo *367*
Ana Lucía Alcívar Núñez y María Cecilia Armijos Villacís

Experiencias de inclusión educativa con el uso de la computadora como herramienta didáctica, en niños y jóvenes con sordera *383*
Julieta Alicia Alvarado Affantranger y María Cristina G. Gutiérrez R

Inclusão de alunos com deficiência em turmas comuns da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro *399*
Cristiane Correia Taveira

O projeto pedagógico e a educação inclusiva: a organização da escola pública brasileira à luz da teoria crítica 415
Allan Rocha Damasceno y Valdelúcia Alves Da Costa

Experiencia colaborativa en el marco de las políticas públicas de integración educativa *429*
Elizabeth Donoso O., Ximena Damm M., Jaime Valenzuela S., Claudio Muñoz I

A construção da autonomia da pessoa com déficit intelectual: o processo de aquisição da leitura e da escrita *441*
Vanessa de Aguiar Menezes y Allan Rocha Damasceno

A inclusão do aluno com deficiência na escola regular:
a contribuição do Atendimento Educacional Especializado - AEE 455
Theresinha Guimarães Miranda y Miguel Angel Garcia Bordas

A gestão do projeto alegria através das práticas pedagógicas no processo inclusivo *467*
Lisete Maria Massulini Pigatto

Efectos de la integración escolar de alumnos con discapacidad en el docente de aula regular *481*
Yanida Rodríguez Rengifo

Diversidad en la universidad: re significando los procesos de enseñanza-aprendizaje *497*
Marcos Javier Vargas López y Silvia Laura Vargas López

Temática 4
¿Y de la ética qué? **513**
¿Y la formación de docentes investigadores en Educación Especial? *515*
Teodoro Acevedo Gama, Olimpia Esther Hernández Cervantes
y María de Jesús González Martínez

La ética en la atención a la diversidad. Cuando el trastorno por déficit de atención se presenta en la praxis del docente *529*
Martha Huerta Cruz

Visiones del acompañamiento en Educación Especial Morelos *545*
Ermila Luna Vara y Mayra Santoveña Arredondo

Inserción en el mercado laboral regular de personas con discapacidad intelectual: una exigencia ética *563*
Héctor Ortiz Véliz y Rubén Vidal Espinoza

¿Y la ética y los valores en la evaluación? *579*
Alicia Rivera Morales

Ética institucional en la atención temprana de población infantil con alteraciones del desarrollo *597*
María del Carmen Sánchez Pérez, Mario A. Mandrujano Valdés,
Patricia Muñoz Ledo Rábago y Fabiola Soto Villaseñor

Pensar por sí mismo y la ética *617*
Dolly Vargas García

PRÓLOGO

En noviembre de 2008 se llevó a cabo el V Encuentro Internacional de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración e Inclusión Educativa (RIIE), en la Ciudad de México, con la intención de reunir a estudiosos e interesados en la reflexión acerca de las implicaciones de animarse a dar un salto hacia la inclusión, en países que –en promedio- habíamos tardado unos 20 años tratando de comprender y llevar a la práctica la integración educativa; de allí que su consigna y epígrafe principal rezara "Pensar (se) la Inclusión".

En ese escenario multitudinario y cargado de preguntas, respuestas, inquietudes e ideas acerca de lo que podía ser mejor para la atención educativa dirigida a estudiantes con necesidades especiales asociadas a alguna discapacidad, cobijados por la majestuosidad del Distrito Federal, los convocados aguardábamos el acto consuetudinario de la Red mediante el que se elige la sede del siguiente encuentro académico, que de manera bianual se asienta allende las fronteras mejicanas.

Cuando la organización se realiza en México, es usual se cuente con una cantidad considerable de miembros en la organización y que su trayectoria haya dado muestra de aportes significativos al cumplimiento de sus objetivos. Pero no era mi caso, no había tenido oportunidad de convivir el tiempo suficiente con la Red como para lograrlo; por lo que no esperaba que mi país estuviera entre los posibles candidatos, sin contar que Silvia Laura Vargas, quien vive en México desde hace muchos años y ha acompañado a la Red desde su nacimiento, y una servidora éramos las únicas costarricenses en la lista de participantes.

Entonces, escuchar la nominación de Costa Rica entre las propuestas fue una grata sorpresa, aunque a partir de ese momento barajaba en mi mente los muchos retos y escasas posibilidades de asumir semejante responsabilidad. Pero, quienes trabajamos en Educación Especial reiteradamente nos encontramos en situaciones similares y son siempre la confianza que inspira la buena compañía y la esperanza inscripta en el desafío la saeta de nuestra razón de ser, por lo que ni siquiera intenté negarme a estar entre las alternativas.

Pronto la algarabía dejó ver que el apoyo hacia mi país era prácticamente unánime y su elección fue inmediata, como inmediatos fueron los ofrecimientos de colaboración que la distancia podía permitir por parte de los miembros más experimentados en el tema de la organización de encuentros de investigadores; lo que en ese momento agradecí y agradeceré por siempre.

No tenía la menor duda de que al regresar a Costa Rica el equipo profesional del Programa de Educación Especial de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) me acompañaría en esta aventura de manera incondicional, pero vivíamos una coyuntura particular. La Universidad se encontraba en período electoral, lo que significaba que la decisión del Rector vigente en el momento de la solicitud no necesariamente sería asumida por el nuevo jerarca, además de que proponíamos la organización de un evento de altísimo costo justo cuando empezaban a sentirse las crudas consecuencias de la recesión mundial del 2008-2009. Por lo que alcanzar la autorización universitaria para la inversión requerida, contra la improbable inscripción de los convidados de América Latina por las mismas razones económicas, era definitivamente un albur.

El señor Luis Guillermo Carpio, Vicerrector de entonces y Rector después, da al Programa de Educación Especial su mayor voto de confianza aprobando el presupuesto calculado para la realización del VI Encuentro, que ascendía a $43,000.00 (US), además de ofrecer el aporte de las oficinas de Mercadeo, Contratación y Suministros, Relaciones Externas, Dirección de Tecnología, Seguridad y Editorial entre otras, con el fin de asegurar el éxito de la organización del evento en la medida de sus posibilidades. De la misma manera, la señora Ida Fallas, directora de entonces de la Escuela de Ciencias de la Educación, puso a nuestra disposición cuanto le fue posible a pesar de las condiciones de austeridad que vivíamos entonces.

A pesar de la cooperación anunciada y cumplida, el personal del Programa, que se reduce a cinco personas, resultaba insuficiente para salir avante con la tarea logística y ni qué decir de la empresa académica y económica que teníamos por delante. Lo que nos llevó a acudir a nuestros colegas formadores de Educación Especial de otras universidades, quienes reconocieron la relevancia del VI Encuentro y el beneficio que éste podría traer a todos los espacios nacionales de formación docente en el campo, con lo que conseguimos la invaluable participación de la Universidad Nacional, Universidad Latina-Heredia, Universidad Católica y Universidad de Costa Rica; relevancia que también convocó al Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC) y al Colegio de Licenciados y Profesores (COLYPRO). Cada una de las instituciones mencionadas asumió un rol insustituible en la coordinación y desarrollo de la actividad.

Por otra parte, en sus países, los miembros de la Red hacían hasta lo imposible por conformar una delegación suficiente en cantidad y con una calidad académica digna del evento, en circunstancias que extremaban las dificultades económicas y hasta anímicas de los potenciales participantes de toda América Latina. A lo que se sumó, sin precedentes, el terremoto de febrero de 2009 en Chile, que puso en grave riesgo su intervención en el VI Encuentro y despertó la zozobra del resto de la organización por el bienestar de los hermanos chilenos; en el mismo instante en el que Carlos Skiar, miembro de la Red y conferencista principal anunciaba su imposibilidad de participar debido a un significativo problema de salud.

Un nuevo acontecimiento vino a agregarse a nuestras dificultades. La UNED emitía el lineamiento de que el evento no podría llevarse a cabo en los meses acostumbrados por la Red, que eran septiembre y octubre. La reprogramación para julio o agosto 2010 traía problemas para varios de los países, por lo que la fecha establecida quedó para finales de mayo, acortando a un año las posibilidades de organización; cita que casi alcanzábamos con no más de 70 inscripciones a nuestro haber, lo que hasta el momento representaba un fracaso económico total y nuestra pérdida de credibilidad ante las autoridades universitarias.

Fue así que, cabalgando con problemas y preocupaciones, en estrecha coordinación con los demás miembros de la Red y con base en las reflexiones que suponían una continuidad del evento anterior,

decidimos titular al VI Encuentro Internacional de Educación Inclusiva: "¿Y de la ética, qué?", con el firme propósito de que en su transcurrir académico lográramos respuestas a los cuestionamientos que señalaban a los múltiples y variopintos decretos que sobre educación inclusiva existían y escasamente se acataban en cada uno de nuestros países; amén de cualquier otro aporte al conocimiento siempre bien recibido acerca del tema.

Sobre esa propuesta conceptual empezábamos todos a marchar y a valorar los aportes que conferencistas, dialoguistas, ponentes y talleristas hacían llegar a nuestras manos, cuando una nueva demanda se dejaba ver. Las universidades y entidades colaboradoras y encargadas de patrocinar la venida de los principales expositores, debían organizar actividades adicionales con los patrocinados, que pudieran llegar a estudiantes, educadores y otros interesados que no estaban en capacidad de asistir a nuestro congreso. Lo que nos obligaba además a organizar un precongreso, con múltiples requerimientos, que no estaban en nuestros planes iniciales.

El precongreso salió adelante una semana antes del VI Encuentro. Conferencistas y ponentes de la talla de Hans Schmidtke de Alemania, Pilar Arnaiz de España, Carolina Soler y Libia Vélez de Colombia, así como Patricia Brogna de Argentina, se encargaron de esta tarea con gran suceso, sin dejar de lado sus funciones en el marco del VI Encuentro y alentando la participación de nuevos allegados a este evento.

Llegó el gran día de la inauguración y, sorpresivamente, contra todos los pronósticos, asistentes de distintos países se agolpaban en el puesto de inscripciones. Para las 9 a.m., hora de inicio en el magno auditorio del Hotel San José Palacio, ni Gabriela Marín, coordinadora académica, ni Linda Madriz, coordinadora administrativa, ni una servidora, en mi condición de coordinadora general, lo podíamos creer; 380 participantes de diversa procedencia latinoamericana, incluso de la golpeada Chile, se hacían espacio frente al plató y las finanzas se holgaban en beneficio de todos.

Para cuando el señor Rector de la UNED, con actitud de orgullo y aprobación daba por inaugurado el VI Encuentro, nuestra tranquilidad había vuelto y así nos dimos a la tarea de velar porque el resto de las acciones se cumplieran según lo planeado. No faltaron los imprevistos, que entre otras cosas ameritaban gastos no cuantificados,

ni uno que otro quejumbroso. Pero la calidad de conferencistas, ponentes, talleristas e involucrados en las mesas de diálogo no sólo dieron sostenibilidad a la calidad de la oferta sino que superaron las expectativas predispuestas.

Luis Fernando Astorga, Zardel Jacobo –presidenta de la Red RIIE-, Benjamín Mayer, Alfredo Flores, Pilar Arnaiz, Luis López, Norelly Soto, Juan David Lopera, Beatriz Miranda, Valdelúcia Alves, Rosita Edler, Claudio Muñoz y demás conferencistas, ponentes y dialoguistas tuvieron a su cargo el sostenimiento de la columna vertebral del encuentro, que giró sobre los ejes temáticos: Derechos humanos: inclusión educativa y social de personas jóvenes y adultas con discapacidad, Recursos de apoyo y ayudas técnicas a favor de la inclusión, Políticas públicas para evitar la exclusión, Planes y proyectos hacia la inclusión educativa y social.

Y los excelentes talleristas asumieron el eje correspondiente a: De la integración a la inclusión: actitudes y experiencias en transición, llevándonos a ver, mediante su diversa dedicación, las evidencias que en la práctica no dejan duda de lo que en la realidad se vive en cada país con respecto a la integración en algunos casos, o a la inclusión educativa en otros.

Muchos fueron los conocimientos recibidos y otro tanto las inquietudes pendientes de atención para un próximo encuentro, entre las que es insoslayable destacar que:

- Existen diferencias significativas con respecto al estado de la educación inclusiva entre los distintos países de la región latinoamericana
- La reflexión relacionada con la educación inclusiva trasciende a la condición de discapacidad y abarca a diversos grupos humanos en condición de vulnerabilidad, y
- Las formas de apoyo aun no alcanzan niveles estructurales que permitan verdaderas transformaciones hacia la educación inclusiva en América Latina.

Al respecto, como una acción paralela de la Red, en la persona de su presidenta Zardel Jacobo, se propuso a los participantes el desarrollo de una investigación de carácter intercultural que nos ofrezca en un futuro cercano la posibilidad de conocer, con mayor objetividad, las

condiciones y niveles en que se vive la educación inclusiva en nuestra región. Algunos acogieron dicha propuesta y quedamos a la espera de que los recursos disponibles en cada país permitan a los investigadores cumplir con sus propósitos y a la Red disponer del diagnóstico regional esperado.

Como podrán sopesar, los aprendizajes logrados mediante el VI Encuentro Internacional de Inclusión Educativa: ¿Y de la Ética, qué?, fueron muchos, variados, pero sobre todo inquietantes y promotores de nueva investigación.

En fin, no nos queda más que disfrutar de la enorme satisfacción del deber cumplido a pesar de todo y hacer el mayor de los reconocimientos a todas y todos quienes dieron lo mejor de sí para que el crecimiento personal y profesional de cada uno fuera posible.

¡Gracias, de todo corazón!

Dra. Lady Meléndez R.
Encargada de Programa de Educación Especial UNED-Costa Rica
Coordinadora General del VI Encuentro Internacional de Inclusión Educativa: ¿Y de la Ética, qué?

PREFACIO

Hemos denominado a nuestro VI Encuentro Internacional de la RIIE: ¿Y DE LA ÉTICA, QUÉ? Este nombre viene en continuidad con el V Encuentro realizado en noviembre de 2008 en México cuyo título fue: PENSAR-SE LA INCLUSIÓN.

Quisimos hacer un alto en el camino y pensar de nuevo la integración y la inclusión. ¿Qué ha sido de la Integración o de la Inclusión?, ¿qué hemos heredado?, ¿de qué nos hacemos cargo? Hablar de integración o de inclusión: ¿implica un porvenir, un futuro por llegar? O quizá sea un planteamiento del presente, actual que sin embargo anticipa un futuro anunciado desde lo ya sido.

En palabras de Heidegger, de quien tomamos la consigna del pensar de nuevo todo, nos trastoca nuestra idea de temporalidad y de historia:

> …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.
>
> ...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[1].

¿Querrá decir que los paradigmas de integración e inclusión no son nuevos proyectos, lo que está por venir, sino que anuncian en el presente una discriminación y exclusión fundante, ***ya sida*** y proyectada como futuro en el ***es***, el presente, ***lo sido***[2]***?***

1 Heidegger, M.; *Qué Significa Pensar*, Edit. Nova B. A., 1964, p. 39.

2 Heidegger, *M.; LOGICA Lecciones de M. Heidegger*, (semestre, verano 1934) en el legado de Helene Weiss. Textos y Documentos, Anthropos, España, 1991.

La integración y la inclusión anuncian un sentido de revertir la discriminación; sin embargo, ¿veladamente no mantienen una separación enmascarada? En el incluir al otro y hacerlo pasar de la frontera en la que estaba al medio normativo social no manifiesta, en su negación de diferencia (afirmar sus derechos), la aseveración misma de la discapacidad como diferencia? un *no semejante* al cual se le ofrece incorporarse al medio normativo. Algunos planteamientos señalan el respeto y la tolerancia a la diferencia. En ciertas evaluaciones se muestra una tolerancia expresada como: a) indiferencia, hacer que una presencia se torne una ausencia, como si no estuviera, o b) concesión, aquiescencia, anuencia, consentimiento, asentimiento, que constata el lugar preponderante de uno que es el que aprueba la presencia del otro. Hay un dispositivo de poder implícito de desigualdad, con ello se reitera la posición de desventaja del otro que espera la benevolencia y aceptación del estar y compartir el lugar con los otros. Sería lo que marca Guillaume[3] como el fondo discriminatorio velado. Si en una mesa de dos cuyo objetivo es alcanzar acuerdos, alguien define e impone el término de la inclusión, no será más una mesa entre iguales. Uno ha definido la presencia del otro, ha concedido que se incluya, se integre al estatuto normativo, aunque lo normativo, para su definición, requiere su par antitético lo a-normal. Sin embargo, por el hecho de integrar o incluir pareciera eliminarse y revertir el sentido de lo anormal, lo fuera de, aunque ese fuera de ya está dentro de, y sin embargo conserva en el fondo el sentido inalterable de discapacidad.

¿No resulta paradójico un desenlace de la propuesta de integración o inclusión en su combate a la exclusión una pretensión de indemnización por la historia de invalidez?

Las evaluaciones internacionales y nacionales, expuestas contundentemente en el trabajo de Lady Meléndez en este volumen, muestran en las prácticas educativas la poca eficacia del combate a la discriminación y exclusión.

En 1948 la ONU, en su famoso artículo primero declaró: "*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*".

3 Guillaume, M.; *Introducción*, en Baudrillard, J.; y Guillaume*; Figuras de la Alteridad*, Edit. La huella del otro, Taurus, Alfaguara, México, 2000.

PENSEMOS:

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 algunos?, ¿o para muchos?
2) Si todos los seres humanos están dotados de razón y conciencia, ¿qué ocurre con aquellos sujetos cuya razón y conciencia resulta comprometida desde algunos discursos?, ¿En qué condición existencial quedan otras personas?
3) ¿Porqué se pone como "deber" el comportarse fraternalmente los unos con los otros?, ¿cómo se logra este deber?, ¿de qué tipo de deber es?
4) ¿Será que los seres humanos transgredimos constantemente el comportamiento fraternal? El Mal, si es que tiene figura, se encuentra en el eterno retorno del Crimen de Caín. Quizá no se trata de la muerte física sino de una muerte simbólica, que se expresa en las figuras de separación, exclusión, discriminación y diferenciación de unos versus otros que la humanidad no ha parado de gestar.

Antes de producir nuevos proyectos prometedores, quizá se trate más bien de recuperar la historia, de revisar la relación del hombre con el tiempo, con su historia y con ello quizá transformar su temporalidad.

Partamos, no del sujeto individual instaurado en la modernidad (sujeto de atributos como la razón, el desarrollo, el progreso y la libertad), sino del sujeto en relación. *La relación con el otro es sociedad*, no hay manera de estar fuera del mundo, sin los otros. El pequeño salvaje del Aveyron mostró, como dijo Itard, los efectos de la privación cultural, la interrupción humana, la carencia del lazo social. Itard intentó revertir los efectos a través de un imperativo pedagógico y quizá descuidó lo esencial, insistir en el lazo espiritual antes que en la adquisición de *conocimientos*. El origen del ser humano, su constitución no puede ser sino en el ***entre-otros***, del ser entre otros y el alcanzar su ***ser-separado*** (su individuación), es ya más que el ***ser-Uno*** puesto que le preexiste el ***entre-otros***. ...este ***ser entre dos es lo humano, lo espiritual***[4].

4 Heidegger, M.; "La época de la imagen del mundo", en *Caminos del Bosque*, Alianza Editorial, 1998, p. 70.

Así entonces la gestación del individuo requiere la premisa de la gestión social del prójimo. Somos sujetos en la medida que estamos sujetados al llamado del otro, somos y estamos articulados en una semiótica cultural que nos convoca a ser respondientes a nuestro universo cultural presente.

Por ello resulta prioritario indagar bajo qué semiótica se han erigido los procesos de subjetivación y cuáles han sido las formas de subjetividad históricas. Si se trata de los procesos relacionales, de cómo se han regulado los intercambios entre los hombres, de sus formas, delimitaciones, fronteras, implícitamente tendremos que enfocarnos en las modalidades en los que cada cultura va generando sus propios mecanismos de separación que sirven para posicionar a los sujetos como parte de la cultura, o ajenos a ella, a reconocerlos como semejantes, los unos, y diferenciarlos de los otros. Cómo es entonces que en la historia del estar entre los humanos, se constata la reiteración de separación entre ***unos*** y los ***otros***.

En el caso de la de la discapacidad quizá la búsqueda de su origen nos permita indagar si no fue producida en alguna temporalidad histórica. ¿Qué sentidos y significados imperaron en las relaciones entre los hombres para conformarla?

Este abrirse a la historia es por sobretodo un acto de subversión, una insubordinación, una negación a estar subordinados. Nos referimos a interrogar nuestras formas de pensar, es decir los saberes que se nos han transmitido. Para el caso del saber de la discapacidad, la forma como la vemos y pensamos hace referencia a un modo de verla socialmente aceptado, una visión sobre ella que se plantea como natural, un asunto de la biología, genética, o un acontecimiento a manera de un accidente que marca una desgracia, un acontecimiento que hace padecer al sujeto y a sus allegados.

Ante este saber, requerimos de un encuentro reflexivo con el pasado, es decir, una disposición abierta a recibir críticamente el legado de este saber y sus efectos de intervención en la experiencia histórica y una actitud a no dar por sentado y seguro el conocimiento heredado[5]. Como señala Arendt, no puede uno librarse completamente de la visión de mundo en la que se encuentra, sin embargo se tiene que realizar

5 Ver tesis de doctorado: Jacobo, Z. "*La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad. De la Historia a las prácticas vigentes*". División de Posgrado en Pedagogía, FFyL-UNAM, Abril, 2010

un esfuerzo por cuestionar y arriesgar otros caminos por poco seguros que parezcan.

Para el caso particular de la atención a la diversidad, la tendencia más progresista implica generar respuestas a un mundo plural caracterizado por la heterogeneidad. Desde nuestra perspectiva la heterogeneidad requiere ser enfocada desde la diferencia, una diferencia que no se disuelva en los discursos de igualdad o equidad. Se trata de reconocer justamente las dimensiones de la diferencia, de explicitarla, comprenderla, investigarla y hacerla converger con el sentido originario de la educación. A cada diferencia le corresponde una posibilidad de vida dentro del mundo plural que posiblemente está por construirse. Un mundo plural relacional que exhorta al acercamiento de las diferencias e intentar construir con ellos todos los sentidos y formas posibles de su estar en el mundo entre ellos, entre otros y con nosotros.

Por estos planteamientos es que quisimos convocar un diálogo con la ética. El VI Encuentro Internacional de la RIIE incitamos una pregunta: ¿Y de la Ética qué? Nuestro pensar lo dirigimos a la ética. Y si el pensar nos condujo a lo relacional, en este encuentro estamos aquí no para analizar o discutir teorías sobre la moral o la ética; sino para colocar como centro y camino a la ética entendida como la máxima significación posible de lo humano como el principio de lealtad al prójimo[6]; como ley y principio del lenguaje, como lo humano demasiado humano. Porque la palabra pertenece al orden de la moral antes de pertenecer al de la teoría. Porque la existencia precede a la inteligencia. Porque la primacía de la relación contiene una semiótica de recepción. ¿Cómo recibimos?, ¿cómo nos reciben? En toda relación hay oposición así sea con uno mismo.

La fraternidad es concordia y discordia. La relación no muestra un conflicto entre dos individuos, sino en cada sujeto, un conflicto entre dos actitudes opuestas y complementarias. Por ello no puede haber reciprocidad en la relación sin que también encontremos oposición. Al mismo tiempo se requiere de la premisa de la ley del prójimo, de custodiarlo, preservarlo para asegurar la trascendencia, si no del yo en su individuación, sí de la humanidad.

Apostamos a esta fraternidad paradojal, a direccionar hacia una ética de la fraternidad desde una ***relación disimétrica***, una diferencia/

6 Bataille, G.; *El Erotismo*; Tusquets Editores, España, 1988, pag. 254.

alteridad irreductible en donde mantengamos la ***caritas,*** este ocuparse y hacerse responsable de, con y por el otro. En palabras de Levinas: "*Sí esa es la situación. No hay reciprocidad. No esperemos gratuidad. La caritas que es recíproca no es Caritas*" [7].

La fraternidad entonces, no puede esperar que el otro sea recíproco, no esperemos gratuidad ni gratitud. Requiere estar abierto más bien a que nos pase algo del encuentro con el otro; ser atravesados; estar dispuestos al encuentro posible; a otras formas de relación, otras formas de ser y de habitar el mundo. Estar abierto a la alteridad. Nos convoca a preservar, conservar y custodiar la diferencia/alteridad.

Llamamos a custodiar:

a) las palabras de las manos y cuerpo de los sordos, salvaguardar su código, su lengua;
b) los ojos del cuerpo, los oídos del cuerpo, los sonidos del silencio, la mirada invisible de los ciegos, su código de instauración y formas de habitar el mundo;
c) las luces de las miradas, las irradiaciones del faro simbólico, la generación de imágenes y representaciones alternas que generan las personas en condiciones de compromiso neuromotor;
d) las formas inéditas del existir en el mundo sin el imperio de la inteligencia, sino el de la existencia, esas relaciones inéditas por explorar en las personas prejuiciosamente denominadas con "discapacidad intelectual";
e) los mundos relacionales por descubrir en los denominados síndromes, o bien en la deconstrucción del autismo, del TDAH, etc.
f) Iniciemos cuanto antes este diálogo, esta apertura, este ir al encuentro y custodia de la primacía del otro, que nuestros encuentros, saberes, decires y haceres se den bajo la premisa fundamental de la lealtad al prójimo.

Un diálogo diverso y plural representado en cada uno de los autores que participan en este nuestro Octavo volumen de la colección Sujeto, Educación Especial e Integración. Cada dos años la RIIE organiza un Encuentro, cada dos años los integrantes del comité académico nos enfrentamos a la tarea de revisar los trabajos que envían múltiples

7 Levinas, *La Huella del Otro*, op cit. p. 114-115.

autores de diversos lugares, con experiencias muy ricas, y de alta calidad que es lo que conforma nuestras mesas de trabajo. Cada dos años son más y más los que participan activamente en los encuentros con experiencias enriquecedoras de este diálogo permanente en el que convertimos nuestros espacios académicos. Y, después del Encuentro, cada dos años el comité debe afrontar una tarea aún más ardua, aún más difícil, entre todas las contribuciones escoger aquellas que sean parte del volumen escrito. Es una tarea difícil, quizá hasta un poco ingrata, pues los trabajos que no se publican no quedan fuera por su calidad, sino por la simple razón de la limitación que implica la edición impresa del volumen, porque los criterios deben ajustarse aún más, porque se intentan dar voz (en este caso papel y tinta) a las aportaciones que abonen la discusión, sin olvidar que esto siempre implica oposición, encuentro y desencuentros.

Así, presentamos a nuestros queridos lectores, este octavo volumen, el cual reúne entre sus páginas: 4 conferencias magistrales, y 35 ponencias de las cuatro temáticas del VI Encuentro:

- Temática 1: Consideraciones éticas de las políticas educativas y culturales en las prácticas cotidianas de integración / inclusión
- Temática 2: Propuestas y nuevos enfoques de transformación de las prácticas
- Temática 3: Experiencias sobre procesos de integración/ inclusión: escuela, familia, comunidad, redes de apoyo, arte, deporte y trabajo.
- Temática 4: ¿Y de la ética qué?

Los trabajos reunidos en este libro son responsabilidad de 67 autores de 8 países: Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, España, México, Venezuela. Como es habitual no hay una temática única, ni siquiera dentro de cada apartado hay trabajos sobre intervención temprana, sobre educación escolar en los diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria) y en este volumen nos da mucho gusto presentar algunas experiencias en las universidades, tanto en las políticas de integración e inclusión, como en experiencias documentadas, adaptaciones curriculares, etc. Hay reflexiones, análisis de las prácticas, experiencias cotidianas, investigaciones formales. La ética impregna casi todos los trabajos, el

respeto al otro y sus diferencias son el eje central de las reflexiones. Sabemos que los diferentes lectores, desde sus diferentes ópticas y formaciones encontrarán en todos los trabajos un interlocutor digno, que les permita formularse preguntas y cuestionamientos más allá de los que habitualmente en nuestra práctica educativa nos encontramos día a día.

Gracias a los autores por su aportación, gracias a nuestros fieles lectores por darle sentido a este arduo trabajo año con año.

Dra. Zardel Jacobo Cúpich
Mtra. Silvia Laura Vargas López

Pilar Arnaiz Sánchez*

CÓMO AVANZAR PARA QUE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA LLEGUE A TODOS

Introducción

El movimiento de la inclusión surge en el ámbito de la Educación Especial a finales del pasado siglo con la finalidad de combatir las situaciones de exclusión en las que estaban siendo escolarizados numerosos alumnos con necesidades educativas especiales, a pesar de la puesta en marcha de la integración escolar. Esta circunstancia exige, entre otros, un nuevo planteamiento del concepto de necesidades educativas especiales, y la necesidad de reconocer que las dificultades que experimentan algunos alumnos en el sistema educativo son el resultado de determinados enfoques organizativos y de formas de enseñar que se llevan a cabo en los centros.

El interés que han suscitado estos temas está provocando en la actualidad la revisión de numerosos sistemas educativos con la finalidad de hacer posible que la educación llegue a todos en contextos regulares y no segregados. Con este fin se ha fomentado el nacimiento y la defensa de la denominada educación inclusiva, que cuestiona el pensamiento existente sobre las necesidades educativas especiales y establece una fuerte crítica hacia las prácticas de la educación general.

La educación inclusiva adquiere su carta de identidad en la Declaración de Salamanca (1994) donde se establece la necesidad y la urgencia de que la enseñanza llegue a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales en el marco de la escuela regular. Progresivamente, el movimiento de la inclusión ha

* Universidad de Murcia (España)

ido extendiéndose a la educación regular, configurándose como un enfoque educativo que puede ayudar al desarrollo de la educación en el siglo XXI. Estamos ante un proceso cuyo principal objetivo es la educación para todos, y cuyas propuestas van dirigidas a dar las respuestas apropiadas a un amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en la educación formal como no formal. La inclusión busca cómo transformar los sistemas educativos con el fin de responder a la diversidad del alumnado, proceso en el que toda la sociedad está comprometida.

El presente trabajo, teniendo en cuenta otros realizados con anterioridad (Arnaiz, 2008; 2009), pone de manifiesto la necesidad de derribar barreras que impiden que una educación de calidad llegue a todos en las aulas regulares.

1. El reto de la educación inclusiva en el siglo XXI

En los últimos años, muchos padres, educadores, estudiantes, investigadores y observadores han llegado a la misma conclusión: las escuelas tradicionales no funcionan para todos los estudiantes. De ahí que la búsqueda de una educación que dé respuesta a las necesidades de todos los alumnos se contemple como un proyecto cultural colectivo creíble, respetuoso con las diferencias, compensador, capaz de potenciar las posibilidades personales de cada niño o joven, y que suponga un reto sin precedentes en la historia de la educación.

Hablar de “escuela para todos” lleva necesariamente al concepto de educación inclusiva. El término inclusión ha sido adoptado en un contexto internacional (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido…) con la intención de dar un paso adelante con respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador. A lo largo de la década de los 90 pudimos asistir al crecimiento de la idea de transformar la escuela en una escuela abierta para todos. Muchas son sus denominaciones: inclusión, escuela inclusiva, integración total, inclusión plena… Todos estos términos mantienen una idea común: responder a las necesidades de todos los alumnos, con independencia de su naturaleza o grado de necesidad que presentan, y hacer posible que cada estudiante pueda asistir a la escuela regular de su barrio junto a sus hermanos y amigos.

Podemos afirmar que en los últimos veinticinco años las prácticas de la integración escolar se han planteado el reto de atender en la

escuela ordinaria a los alumnos que requerían una respuesta diferenciada y por pretender que, con los recursos necesarios, pudieran alcanzar los objetivos establecidos con carácter general. Otro tema es que lo hayan conseguido. Por este motivo, en la actualidad el debate está centrado en la educación inclusiva, que implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan discapacidad. Significa que sean capaces de desarrollar sus capacidades en el trabajo y en la vida diaria en las mismas instituciones junto a sus hermanos y compañeros.

Por consiguiente, la educación inclusiva es algo más que un conjunto de acciones o estrategias educativas; es ante todo, un conjunto de actitudes, valores y creencias): "la educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica (sería algo que contravendría los derechos humanos). En segundo lugar, es una actitud. Un conjunto de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado puesto que incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que excluir, su antónimo, significa mantener fuera, apartar, expulsar" (Arnaiz, 2003, 150).

Armstrong (1999, 76) aporta una definición que recoge la filosofía o principios de la educación inclusiva: Es "un sistema de educación que reconoce el derecho a todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas, capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje." Es darle, por tanto, la bienvenida a la heterogeneidad, a la vez que una defensa por una educación para todos de igual calidad, se sobreentiende. Otros como Booth y Ainscow (1998, 2) definen la inclusión como "el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el curriculum académico, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que reduce su exclusión de los mismos".

Trabajar por una escuela inclusiva significa asumir el compromiso de que todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa

se han propuesto colaborar en la consecución del éxito en el aprendizaje, a través de una organización particular de la escuela y de un currículum responsable. “El paso hacia la educación inclusiva exige cambios en el centro en respuesta a la diversidad de los alumnos. Cambios que afectan a la organización global del centro, al currículo tanto en su contenido como en la forma de impartirlo, a las actividades que se llevan a cabo en el aula, al apoyo para el aprendizaje y para el desarrollo profesional” (Wolger, 2003, 133).

En lo que respecta al trabajo en el aula, desde la educación inclusiva se aboga por fomentar las interacciones entre iguales, creando grupos de alumnos de composición heterogénea, del mismo modo que se considera pertinente una visión de la interacción profesor-alumno en la que el primer elemento de este binomio desempeñe, principalmente, un papel de mediador entre el segundo (alumno) y los contenidos de aprendizaje.

Centrando la atención en la figura del profesor, cabe señalar la configuración de un nuevo rol profesional, que junto con lo señalado anteriormente, huya de los perfiles tecnológicos que lo convierten en un profesional técnico y ejecutor de programas educativos proyectados sobre una concepción homogénea del alumnado. Por el contrario, nos encontramos con un nuevo profesor crítico y reflexivo que, desde la valoración de la diversidad del alumnado como fuente de enriquecimiento, indaga sobre su propia práctica tratando de crear entornos óptimos para enseñar a aprender a todos sus alumnos. Este proceso de reflexión sobre la práctica educativa también debe estar presidido por la colaboración y coordinación de todo el profesorado.

Para llevar a cabo todas estas tareas y tomar las decisiones curriculares y organizativas, se precisan apoyos tanto internos como externos, que desde un estatus de colaboración interprofesional, se centren en las propuestas curriculares comunes de centro y aula, y estén dirigidos no sólo a los alumnos sino fundamentalmente al profesorado y a la escuela en su conjunto, con el fin de conseguir la mejora de la educación en su propósito de dispensar una respuesta adecuada a la diversidad.

La UNESCO (2007) planteó en el año 2000 un programa de acciones y su sistema de seguimiento, denominado “Educación para todos”, dirigido a hacer posible que en el año 2015 la educación para todos sea una realidad. Los seis objetivos que establece para conseguirlo son:

1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente en los niños y jóvenes más vulnerables y desfavorecidos.
2) Velar para que en el 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, que se encuentren en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad, y la terminen.
3) Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje para la vida diaria.
4) Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos a un 50%, en particular de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente.
5) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocido y mensurable, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.
6) Y paridad e igualdad entre sexos.

Como se puede observar, la educación inclusiva pretende el aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, haciendo un especial hincapié en aquellos estudiantes que son vulnerables a la marginación y a la exclusión.

Se requieren, en consecuencia, escuelas que se aparten del aprendizaje memorístico y que enfaticen aspectos prácticos basados en la experiencia y en el aprendizaje activo y cooperativo (Arnaiz, Guirao, Linares, 2003). Entre ellos cabría destacar, en opinión de la UNESCO (2003), la necesidad de superar obstáculos en los centros cuando deciden iniciar procesos de cambio que conducen hacia planteamientos más inclusivos. Procesos que deberían estar incardinados en los proyectos educativos como parte de la misión de los centros, y estar liderados por un grupo fuertemente comprometido con el cambio. Otras acciones imprescindibles serían el apoyo al profesorado, el establecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles y acordes a las habilidades e intereses de una población tan heterogénea como

la que hoy en día está escolarizada en los centros, y la formación de toda la comunidad educativa.

Se trata, en definitiva, de garantizar que la transición hacia la educación inclusiva no sea considerada como un cambio técnico o un mero cambio arquitectónico sino como un movimiento con una clara dirección filosófica que asegure actividades educativas con enfoques comprehensivos que consideren las necesidades de los grupos normalmente marginados y excluidos. En este sentido es necesaria la construcción de políticas gubernamentales y de sistemas organizativos en pro de la educación inclusiva, la definición y el desarrollo de indicadores para la inclusión, así como la diseminación de informaciones e ideas que estimulen el diálogo acerca de la diversidad y el derecho a una educación para todos en el siglo XXI.

2. Construyendo hacia escuelas inclusivas

En opinión de la UNESCO (2005), la pobreza, la etnicidad, la religión, la discapacidad, el género o la pertenencia a un grupo minoritario puede limitar el acceso a la educación o producir procesos de marginalización en la misma. Sin embargo, las consecuencias culturales, sociales y económicas de estos factores no son siempre las mismas sino que dependen de las decisiones que rigen la política educativa y del funcionamiento de los centros. Así, por ejemplo, una enseñanza de baja calidad, una débil organización de la escuela o un curriculum irrelevante pueden contribuir a aumentar la marginación y la exclusión (Arnaiz, 2005).

La consolidación de una escuela y una educación comprensiva no ha de reducirse a cambios cuantitativos en los elementos del currículo escolar (disminución de contenidos, sustitutivos de objetivos) o a la emisión de derechos reguladores. Por el contrario, cualquier cambio debe tener un carácter holístico y ser llevado a cabo conectando escuelas, entornos, e instituciones políticas y económicas, como se ha puesto de manifiesto en los proyectos de mejora de las escuelas urbanas (Ainscow y West, 2008). Ha de implicar cambios cualitativos en la concepción de la educación, en el modelo curricular y en la organización escolar.

Asimismo, es necesario un liderazgo eficaz y que la escuela sea entendida como una comunidad de acogida (Villa y Thousand, 1995),

como una comunidad de aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2007; Elboj y otros (2002). Dentro de estos parámetros, Fullan (2001) indica cinco componentes para que el cambio sea posible: finalidad moral, comprensión del proceso de cambio, establecimiento de relaciones, creación y comunicación de saber y crear coherencia. Se trataría de trabajar para la mejora de la escuela desde una estructura cooperativa bajo la que los docentes coordinan sus esfuerzos y trabajan por un fin común, desarrollando un enfoque global de la dirección escolar y de la atención a la diversidad que promueva nuevos significados sobre la diversidad, revisión de las prácticas en las escuelas y una mayor relación entre las escuelas y la comunidad. Dichos cambios suponen una tarea de toda la comunidad educativa, que realizará las adaptaciones precisas para responder a los principios de comprensividad y de atención a la diversidad de cada centro educativo.

Puede inferirse de lo expresado que la atención a la diversidad es una tarea institucional que compete a la comunidad educativa, con la finalidad de dar la respuesta más adecuada a los alumnos escolarizados en el centro. Estamos hablando de grupos de profesores que buscan de forma cooperativa dar respuestas a la diversidad del alumnado a través de la reflexión de su propia acción. De igual forma no debemos olvidar que avanzar hacia sistemas educativos inclusivos requiere un cambio fundamental en la forma de pensar (Skrtic, 1991), abandonar el modelo del déficit y avanzar hacia el denominado “paradigma organizativo” que rechaza las explicaciones del fracaso escolar, centradas exclusivamente en determinados niños y de sus familias, para considerar también las barreras para la participación y el aprendizaje presentes en los sistemas escolares y que se convierten en importantes obstáculos para muchos estudiantes (Ainscow, 2001; Booth y Ainscow, 2002).

Cuando un centro o un grupo de centros se plantea este objetivo, hemos de tener en cuenta que está abriendo un espacio de reflexión y auto-evaluación, que va a dar la posibilidad de romper las dinámicas habituales y de encontrar otras posibilidades pasadas por alto que seguro van a hacer evolucionar la práctica profesional de los implicados. Una organización se conoce realmente cuando se intenta cambiarla. Para ello es necesario que se despliegue todo un dispositivo de trabajo que incluya la observación en las aulas para ver el trabajo que

realiza el profesorado y las respuestas que da al alumnado; conlleva ahondar sobre las percepciones de los planes de enseñanza y aprendizaje existentes en el centro.

Se trata de entrar en una dinámica de trabajo en la que se produzcan ciertas interrupciones en el trabajo habitual, que fomenten la reflexión, la creatividad y la acción, haciendo "conocido lo desconocido" (Ainscow y Howes, 2008, 62); de establecer un espacio de revisión del pensamiento y la práctica que permitan identificar los obstáculos, elaborar un plan de acción, aplicarlo y ver sus resultados.

Cualquier tipo de cambio en la escuela puede traducirse o ser entendido desde dos perspectivas: aquella en la que los profesores acaban por perder el origen de donde ha surgido el cambio; u otra bien distinta, en la que en mi opinión deberíamos situarnos, en la que el centro se sumerge en una continua reflexión sobre el cambio, estableciendo un diálogo permanente entre su realidad, su cultura y lo que se le propone, todo lo cual le lleva a una dinámica de renovación y de mejora. Los profesores pueden inscribirse, entonces, en un proceso de revisión continua en el que y por medio del que se establece un continuo diálogo sobre su realidad escolar. La escuela se convierte así en un lugar privilegiado de cambio que posibilita diversas estrategias de renovación centradas en sí mismas, basadas en la teoría de la innovación educativa, tal como lo indican diversos estudios y experiencias.

Una posible dinámica de trabajo, inspirada en la filosofía de las escuelas eficaces (Davis y Thomas, 1992; Reynolds y otros, 1997), que debe acompañar cualquier trabajo de mejora escolar en un centro, nos propone los siguientes pasos:

1) *Consolidación del grupo de trabajo*: Se trata de crear un ambiente favorable y distendido en los primeros momentos de funcionamiento, con el fin de formar un grupo de trabajo que pueda trabajar de forma colaborativa. En esta andadura tiene que quedar claro que esta dinámica de trabajo debe permitir el análisis, la revisión, la crítica conjunta y la mejora de los aspectos organizativos y curriculares.
2) *Diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas*: Se trata de exponer las dificultades existentes en el centro con el fin de realizar el diagnóstico de la situación existente en el mismo.

3) *Búsqueda de soluciones*: Una vez planteados los distintos problemas y analizadas las causas/situaciones que los determinan hay que buscar las soluciones más adecuadas a corto y largo plazo, a través de preguntas tales como: ¿qué educación queremos?, ¿quién la decide?, ¿qué papel corresponde al centro, profesores y comunidad educativa en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación?
4) *Elaboración del plan de acción, preparación de su puesta en práctica y desarrollo colaborativo del mismo*: Una vez valoradas, debatidas y aunadas las diversas soluciones por parte de todo el grupo, se decide abordar un plan de acción que contribuya a transformar la práctica de manera progresiva.
5) *Evaluación de la experiencia*: Debe realizarse a lo largo de la misma mediante un proceso de retroalimentación continua y al final de la misma.

Otras variables que también guardan relación con las prácticas inclusivas son la conducta de los alumnos, el número de estudiantes por aula, el potencial de aprendizaje del alumno y el tipo de ayuda especializada que se presta fuera y dentro del aula.

A modo de resumen cabe indicar que si los centros quieren funcionar como verdaderos entornos inclusivos necesitan:

- revisar el contenido del curriculum;
- replantearse la utilización de los espacios y de los tiempos según los intereses;
- motivar al alumnado y reflexionar sobre sus necesidades;
- partir de los conocimientos previos y de tópicos generativos que den sentido a la práctica y al trabajo en el aula;
- trabajar con proyectos amplios, abiertos y flexibles que impliquen la colaboración del profesorado;
- y organizar el centro de manera que se favorezca la autonomía y el trabajo cooperativo entre los alumnos.

En consecuencia, la organización flexible de espacios, de tiempos, el agrupamiento de alumnos, la reducción de la ratio, así como el empleo de una diversidad de estrategias metodológicas (medidas de refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, apoyos complementarios,

técnicas de aprendizaje cooperativo) y de evaluación en la programación de aula contribuirá a mejorar el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, sus habilidades sociales y su integración social. Cuando todos estos factores funcionan, se observa que el absentismo y el abandono de los estudios disminuyen, y que el índice de fracaso escolar es menor. A su vez, y desde un punto de vista más académico, se observa una mejora en la adquisición de conocimientos en las diferentes áreas curriculares, sobre todo en Matemáticas y Lengua.

Hasta ahora se vienen presentando procesos que facilitan el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos, así como dinámicas de trabajo que ayuden a los centros a establecer procesos de mejora escolar y, como consecuencia de los mismos, el desarrollo de buenas prácticas. Pero, como nos indican algunos autores (Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2009), establecer qué son buenas prácticas es ciertamente arriesgado, ya que si se hace, se establece una línea divisoria que siempre deja fuera a alguna de las partes. Cada proceso de mejora escolar debe ser establecido según el contexto, el profesorado, las características del alumnado… Variables tales como el liderazgo ejercido o no y en qué dirección, las características de la colaboración establecida o no en el centro, de las familias, del entorno pueden llevar a unos resultados u otros. Así se puede dar el caso de que lo desarrollado en un centro dé unos resultados muy buenos y aplicado a otro centro dé unos resultados no tan buenos. Cada realidad tiene sus propias características, lo que demanda planes de acción diferenciados. Ejemplos de ello pueden ser encontrados en Parrilla y otros (2002), Berruezo (2006), Arnaiz (2007), Ainscow y West (2008), Macarulla y Saiz (2009), entre otros.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003, 2005), tras los estudios realizados en diversos países europeos, sugiere siete grupos de factores que parecen ser eficaces para generar buenas prácticas desde el planteamiento de la educación inclusiva:

1) *Enseñanza cooperativa*: El profesorado necesita apoyo de y para la colaboración con diversos colegas del centro y profesionales de fuera de él.
2) *Aprendizaje cooperativo*: La tutoría en grupo es efectiva en aspectos cognitivos, sociales y emocionales. Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente en un sistema de

agrupamiento flexible y bien planificado, se benefician del aprendizaje conjunto.

3) *Solución cooperativa de conflictos*: Una herramienta eficaz para los profesores que necesitan ayuda para la inclusión de alumnos con problemas de comportamiento a la hora de reducir la cantidad y la intensidad de las interrupciones durante las clases es abordar este comportamiento indebido de forma sistemática. Se ha comprobado la eficacia de elaborar normas claras, acordadas con todos los alumnos (además de los incentivos adecuados).
4) *Agrupamiento heterogéneo*: Cuando se trata con la diversidad de alumnos en el aula es necesario realizar agrupamientos heterogéneos y aplicar estrategias pedagógicas más personalizadas.
5) *Enseñanza eficaz*: Las adaptaciones mencionadas anteriormente deberían aplicarse dentro de un enfoque general donde la educación se base en la evaluación y en las altas expectativas. Todos los alumnos –incluyendo los que tienen necesidades educativas especiales- muestran mejoras en su aprendizaje con un control y una programación y evaluación sistemáticos de su trabajo. El currículum se puede variar según las necesidades individuales.
6) *Sistema de aulas de referencia*: En algunos centros la organización de los grupos ha cambiado drásticamente: los alumnos permanecen en un área común consistente en dos o tres aulas donde se les imparten casi todas las materias. Un pequeño grupo de profesores es responsable de su educación en estas aulas de referencia.
7) *Formas alternativas de enseñanza*: Para apoyar la inclusión del alumnado con necesidades especiales se han aplicado varios modelos basados en las *estrategias de aprendizaje* en los pasados años. Estos programas pretenden enseñar a los alumnos cómo aprender y resolver problemas. Además, se puede asegurar que cuanta más responsabilidad se les dé a los alumnos sobre su propio aprendizaje, mayor será el éxito de la inclusión, especialmente, en la educación secundaria.

En síntesis, cabe indicar que para avanzar hacia la consecución de buenas prácticas cada centro tendrá que analizar su realidad, planificar su plan de mejora, definir las estrategias que pueden impulsar este cambio y evaluar lo realizado. El éxito o el fracaso de una experiencia reside no tanto en patrones establecidos desde posiciones y modelos externos, sino en cómo se plantee el proceso a desarrollar, el liderazgo y la colaboración que se ejerza para ello. De esta forma, el cambio puede ser vivido como una oportunidad para la mejora o como una amenaza.

3. Aulas inclusivas y buenas prácticas

Al igual que hemos comentado que la implementación del proyecto de la educación inclusiva requiere de un profundo proceso de transformación y de reforma de la cultura de las instituciones escolares, hemos de sostener esta misma línea argumentativa en lo que respecta al contexto más concreto de las aulas insertadas en ellas. Aspirar a la consecución de aulas inclusivas exige un importante esfuerzo al tener que plantearse las dinámicas que suelen desarrollarse en ellas, con el fin de propiciar un importante cambio de rumbo que lleve a una nueva conceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la línea de lo argumentado anteriormente, así como a la adopción de estrategias metodológicas y organizativas (estrategias educativas) capaces de obrar el giro hacia esta nueva orientación.

Asumir la diversidad del alumnado de un aula requiere optar por una respuesta educativa uniforme para todos los alumnos; más bien, hemos de apostar por una diversificación de la misma que trate de ajustarse a las características de todos ellos. Supone invertir esfuerzos en el reto que representa la personalización de la enseñanza, verdadero indicador de calidad del sistema educativo y elemento clave en la viabilidad de nuestro anhelo por la plena inclusión socioeducativa de todos los alumnos, con lo que ello representa (escolarización en el aula ordinaria, participación de las mismas experiencias de aprendizaje...). Esta idea de personalización de la enseñanza, junto con la escolarización en el aula ordinaria de todos los alumnos y la adopción de una estructura cooperativa del aprendizaje, es una de las condiciones básicas apuntadas por Pujolàs (2001) para una educación de

calidad para todos. Este mismo autor, en otra de sus obras, reafirma la importancia de la personalización como condición ineludible para hacer posible una escuela para todos, hasta tal punto que sostiene que "para que una escuela sea realmente para todos, no tiene más remedio que dirigirse personalmente a cada uno de los que forman parte de ella, y responder a las necesidades específicas, personales, de cada cual" (Pujolàs, 2003, 46).

En esta línea de trabajo se revela crucial la propuesta de una *Enseñanza Multinivel* (Giangreco, 1999; Stainback, Stainback y Moravec, 1999), como uno de los recursos existentes para aspirar a la personalización de la enseñanza. Mediante este enfoque metodológico se "posibilita que cada alumno encuentre, durante el desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular" (Arnaiz, 2003, 211). Representa, por lo tanto, una profunda transformación de la práctica docente, tanto en lo que respecta a las labores de planificación, como en lo relativo a las actividades de enseñanza y aprendizaje a implementar en el aula. La asunción de este enfoque multinivel ha de afectar a los distintos elementos que componen una unidad didáctica. Ha de influir en la formulación de los objetivos y contenidos de dicha unidad, en las actividades propuestas, en los criterios de evaluación, así como en los principios y estrategias metodológicas a adoptar de cara a hacer posible la implementación de la unidad.

Siguiendo de nuevo a Pujolàs (2001), podemos diferenciar cuatro importantes fases para el desarrollo de una unidad didáctica desde esta perspectiva multinivel. En primer lugar, debemos identificar aquellos contenidos fundamentales que han de aprender los alumnos a lo largo de la unidad didáctica, si bien estos contenidos pueden hacer referencia a la consecución de distintos objetivos para cada alumno.

En segundo lugar, podríamos agrupar dos fases que harían referencia tanto a la determinación de las estrategias de enseñanza a emplear por el profesor, como a las estrategias de aprendizaje a desarrollar por parte del alumnado. En cuanto a las primeras, se trata de que el profesorado presente la información y las tareas de manera diversificada para que pueda garantizar su comprensión por parte de todos los alumnos. De este modo, habrá de tener en cuenta sus conocimientos previos, así como sus principales canales de percepción de la información (visual, auditivo,...), entre otros aspectos; de la misma

forma, las actividades deberán estar diseñadas de modo que se aproximen al nivel de competencia de los alumnos. En lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, se ha de procurar que cada alumno pueda desarrollar las tareas previstas de la forma más acorde a sus competencias y características, por lo que habrá de contemplar distintos tipos de práctica o ejecución para alcanzar los objetivos previstos (expresión oral, manipulativa, etc.), así como distintos tiempos. En resumidas cuentas, han de permitir diferentes posibilidades de ejecución y expresión.

Y, finalmente, se han de emplear diversas estrategias de evaluación de forma coherente con las distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas. Puesto que el objetivo fundamental que guía este enfoque metodológico en la elaboración de unidades didácticas es conseguir que cada alumno pueda aspirar al máximo de sus posibilidades, las diferentes actividades y formas de participación del alumnado deben ser valoradas de igual modo.

Dentro de esta concepción, planificación y construcción multinivel de los procesos de enseñanza-aprendizaje, podemos integrar multitud de estrategias metodológicas y organizativas capaces de conseguir su viabilidad, y cuya elección va a depender de cada contexto concreto de aprendizaje. No obstante, resulta evidente que hacer posible esta concepción multinivel de la enseñanza exige, además de un gran esfuerzo de programación por parte del profesorado, la adopción de una nueva organización del aprendizaje en el aula. Así pues, junto con este nuevo enfoque educativo, entra en escena un nuevo invitado, hasta cierto punto obligado; nos estamos refiriendo a la apuesta por una *estructura cooperativa del aprendizaje*, completando, de este modo, la tríada apuntada por Pujolàs: inclusión de todos los alumnos en el aula ordinaria, enseñanza personalizada y estructura cooperativa del aprendizaje. “El aprendizaje cooperativo constituye una excelente estrategia de aprendizaje facilitadota de la enseñanza en el aula para la atención a la diversidad. La razón hay que buscarla en las características de este tipo de técnicas, que permiten trabajar con grupos heterogéneos, estructurar las tareas mediante actividades multinivel, y la colaboración de todo el grupo que requiere que cada uno de sus componentes dé lo mejor de sí mismo” (Arnaiz, 2003, 213).

Son abundantes los trabajos que han puesto de manifiesto la eficacia y la idoneidad de la estructura de aprendizaje cooperativo en

aras de la inclusión de todos los alumnos en el aula ordinaria (Johnson y Johnson, 1994; Pujolàs, 2003; Slavin, 1996). Estos mismos estudios han demostrado su importancia en la mejora de la aceptación mutua y en el rendimiento escolar de los grupos heterogéneos que forman parte del grupo-clase. A su vez, se ha comprobado que promueve en los alumnos con necesidades educativas especiales, el aumento de la autoestima y el incremento del interés por las tareas de aprendizaje.

A pesar de todo, en las escuelas se viene utilizando, como norma general, una organización del trabajo que choca frontalmente con esta estructura cooperativa. "La escuela ha potenciado, tradicionalmente, actividades que primaban el trabajo individual y competitivo, que se basaban en una organización igualitaria del trabajo escolar: idéntica tarea realizada por todos los alumnos en igualdad de condiciones y en un mismo tiempo [...]. Este modelo de escuela no puede no puede atender a alumnos diversos, sino que surge de la uniformidad inexistente de capacidades, intereses o ritmos de aprendizaje" (Sánchez Palomino y Torres González, 2002, 178).

En esta cita quedan recogidas las tres formas de interactuar en el aprendizaje: competir, trabajar individualmente o cooperar (Johnson y Johnson, 1994). No cabe duda que la competición entra en contradicción con la idea de comunidad que hemos tratado de describir y que resulta necesaria instaurar en los centros y, por ende, en las aulas inclusivas. Posiblemente sean los dictados y la inercia de unas sociedades tremendamente competitivas las que llevan a la implantación de estas dinámicas competitivas de aprendizaje. Esto es una realidad que difícilmente podemos obviar; no obstante, hemos de hacer un esfuerzo por evitar que este ambiente de ultracompetitividad e individualismo extremo cale en los niveles más básicos de la enseñanza, como es el caso de la educación obligatoria. No queremos con esto ignorar la importancia y el valor que el factor de competición tiene para el desarrollo del individuo, ya que es un elemento motivador que le impulsa hacia la consecución de metas superiores. Por ello, nos sumamos al planteamiento realizado por Serrano y González-Herrero (1996, 8), desde el que se defiende que "la organización escolar debe potenciar al máximo la cooperación con los demás y la competición consigo mismo, es decir, cooperar para aprender cada vez más, dentro de las posibilidades propias que vengan determinadas por las capacidades

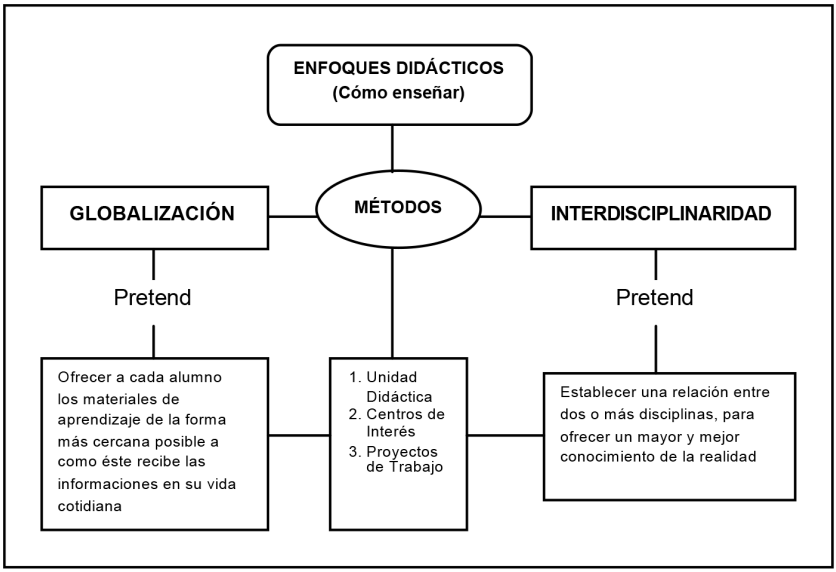
individuales, o lo que es lo mismo, cooperación interindividual y competición intraindividual".

Por lo tanto, y a la vista de todo lo expuesto, podemos hablar de tres grandes estructuras de aprendizaje, entendidas éstas como la relación de todo el conjunto de elementos que tienen lugar en el aula a lo largo de un proceso de enseñanza-aprendizaje: estructura competitiva, individualista y cooperativa. A su vez, en cada una de estas estructuras es posible diferenciar tres subestructuras básicas (Marchesi, Echeita y Martín, 1990): la estructura de la actividad (clase magistral, trabajos en grupos reducidos o individualmente, etc.); la estructura de la recompensa (versa sobre la forma de recompensar a los alumnos: notas, alabanzas individuales o grupales, etc.); y la estructura de la autoridad (que establece el responsable de decidir lo que hay que hacer, así como la forma de hacerlo).

Igualmente, y para finalizar con esta panorámica de algunas de las líneas directrices necesarias para encarar procesos de enseñanza-aprendizaje que faciliten la inclusión socioeducativa de todos los alumnos, haremos hincapié sobre la necesidad de instaurar *planteamientos educativos globalizador*es, como contraposición a la visión tan departamentalizada y disciplinar que impera en la enseñanza, principalmente en la Secundaria. Si bien principios como los de globalización e interdisciplinaridad no resultan totalmente equivalentes, los tomaremos como los referentes que han de abanderar la nueva organización de los contenidos de aprendizaje en la enseñanza. En el cuadro que mostramos a continuación, pueden apreciarse algunos de los matices diferenciales de ambos principios, así como la propuesta de una serie de modalidades organizativas al amparo de ellos:

Como queda reflejado en el cuadro, estamos ante un nuevo enfoque didáctico que aúna toda una serie de métodos presididos por los principios de globalización e interdisciplinaridad. "La interdisciplinaridad se entiende como la enseñanza que pretende abordar y estructurar, de forma ordenada y simultánea, contenidos y disciplinas diversas, orientándose a la integración y globalización de los conocimientos. Es, por tanto, el resultado de una 'nueva pedagogía', que se opone al conocimiento fragmentado en parcelas, en la que la comprensión de una situación problemática por parte del alumno es la que reclama la integración de los conocimientos y no la supuesta estructura lógica de la

realidad, establecida por las disciplinas científicas. La complejidad de los fenómenos educativos exige análisis multidimensionales, con el fin de evitar percepciones limitadas o restrictivas de la realidad estudiada" (Gallego Ortega y Salvador Mata, 2002, 225).



Mapa conceptual de los enfoques didácticos (Gallego Ortega y Salvador Mata, 2002, 223)

Por su parte, la globalización, pese a que posee una gran afinidad con el principio de interdisciplinaridad (hasta el punto que podemos hablar, incluso, de una globalización como interdisciplinaridad), adquiere su principal seña de identidad en el hecho de mostrar los materiales de aprendizaje de la forma más parecida a como se recibe la información en la vida cotidiana. Viene a representar, por lo tanto, una de las fórmulas más indicadas y eficaces para la construcción y consecución de aprendizajes significativos y funcionales. Así pues, la globalización va más allá de la mera fusión de las distintas áreas curriculares al abrigo de un centro de interés o núcleo temático.

Del principio de globalización podemos destacar los siguientes aspectos más relevantes, que dan muestra de esta organización interdisciplinar de los contenidos de aprendizaje, así como de la sintonía existente con el aprendizaje significativo:

- Se toma la realidad como punto de partida para el aprendizaje.
- Las distintas áreas de conocimiento se utilizan para un estudio más profundo del objeto de aprendizaje.
- Flexibilización en la manera de tratar los contenidos.

Una opción metodológica que asume esta perspectiva globalizadora es la de los "Proyectos de Trabajo" o "Trabajo por Proyectos", organizados alrededor de una pequeña o gran investigación, donde se conjugan las diferentes capacidades, intereses y motivaciones personales con los diferentes ritmos y procesos de desarrollo de los alumnos. Dentro de estos proyectos reside una gran diversidad de actividades encaminadas a la resolución de un problema, mediante las que los alumnos desarrollan habilidades de muy diversa naturaleza (buscar, seleccionar, organizar y relacionar información; habilidades y secuencias de acción útiles para su desarrollo personal y social; etc.). Sus principales características o aspectos más relevantes son (Jiménez y Vilà, 1999, 314-315):

- Responsabiliza y propicia la motivación del alumnado a través de su participación en la toma de decisiones, convirtiéndolo en protagonista de todo el proceso.
- Como consecuencia de ello, el profesor asume un papel de mediador, conductor u orientador en el proceso de aprendizaje.
- Al partir de la realidad global del alumno, y no tanto de la lógica de la disciplina, facilita el establecimiento de relaciones o vínculos significativos entre los nuevos conocimientos y los que ya poseía el alumno.
- Dado que parte y se trabaja sobre la realidad y facilita el aprendizaje significativo, provoca la funcionalidad, la transferencia y la generalización de los conocimientos.
- Y se respetan los diferentes ritmos, hábitos y estrategias de aprendizaje, así como las distintas formas de establecer comunicación.

Todas estas estrategias metodológicas presentadas hasta ahora son un ejemplo de la nueva concepción que debería tenerse en cuenta, a la hora de planificar y construir los procesos de enseñanza y de aprendizaje en aulas que quieran ser inclusivas. Las aportaciones de carácter

teórico y práctico que plantea la educación inclusiva pueden considerarse de interés para avanzar y tratar de mejorar las instituciones escolares y, por ende, sus prácticas. No cabe duda que el movimiento de la inclusión ha abierto un horizonte hacia donde avanzar y cómo dar, al menos, los primeros pasos para ello.

Si queremos caminar teniendo como meta la inclusión educativa, social y laboral de los alumnos en riesgo de exclusión social y educativa, la educación inclusiva es el camino a recorrer. Sólo siguiendo sus sendas y luchando para superar las barreras que produce la exclusión, podremos avanzar para que la educación llegue a todos en todas las partes del mundo.

Bibliografía

Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (2003). *Educación inclusiva y prácticas en las aulas de Educación Primaria.* Madrid: Ministerio de Educación.

(2005). Educación *inclusiva y prácticas en las aulas de Educación Secundaria.* Ministerio de Educación.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. y Howes, A. (2008). Desarrollo de prácticas docentes inclusivas: barreras y posibilidades. En M. Ainscow y M. West (2008) *Mejorar las escuelas urbanas* (pp. 61-72). Madrid: Narcea.

Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.

Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struglle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Escuela inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

(2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

(2007). La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15*(23). Recuperado [fecha] de http://epaa.asu.edu/epaa/v15n23/.

(2008). Educación inclusiva, educación para todos. *Eduga*, 52, 12-15.

(2009) Educación inclusiva. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Buenas Prácticas en Educación, Diversidad y Empleo. Murcia, 17, 18, 19 de septiembre de 2009.

Arnaiz Sánchez, P.; Guiraro Lavela, J.M.; Linares Garriga, J.E. (2003). Orientaciones didácticas para la adecuación de la respuesta educativa em contextos multiculturales. Cd-rom. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Berruezo Adelantado, P.P. (2006). Educación inclusive en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.

Booth, T.; Ainscow, M. (1998). *From them to us.* London: Routledge.

(2002). *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.

Davis, G. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.

Echeita, G. (2009). Escuelas inclusivas, escuelas en movimiento. En I.

Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. *Transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2007). las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad (www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf)

Fullan, M. (2001) *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.

Gallego Ortega, J.L. y Salvador Mata, F. (2002). *El diseño didáctico: objetivos y fines*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Giangreco, M.F. (1999). El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión. En S. Stainback y W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 261-286). Madrid: Narcea.

Jiménez, F.; Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Jonhson, D.W.; Jonhson, R.T. (1994). *Coopeartion and competition: Theory and Reseach*. Edina, MN: Interaction Book Co.

Macarulla I.; Saiz, M. (coord.) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.

Marchesi, A.; Echeita, G.; Martín, E. (1991). La evaluación de la integración. En A. Marchesi; C. Coll: J. Palacios (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 383-406). Madrid: Alianza Psicología. 34(3), 152-158).

Parrilla, A. y otros (2002). Educación Inclusiva. *Revista de* Educación, 327(137).

Pujolás Maset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

_____(2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula.* Vic: Eumo.

Reynolds, D. y otros. (1997). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Skrtic, T.M. (1991) Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum (pp. 20-42). In M. Ainscow (Ed.): *Effective schools for all*. London: Fulton.

Sánchez Palomino, A.; Torres González, J.A. (2002). La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad. En A. Sánchez Palomino; J.A. Torres González: *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad* (pp. 167-186). Madrid: Pirámide.

Serrano, J.M.; González-Herrero, M. E. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: DM.

Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publisher.

Stainback, W.; Stainback, S.; Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback; W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 83-101). Madrid: Narcea.

UNESCO (2003) *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge & A vision*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2007). *Educación para todos en 2015 ¿Alcanzamos la meta?* París: UNESCO.

Villa, R.A.; Thousand, J.S. (1995). (Ed.) *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.

Wolger, J. (2003). Hacia el cambio. En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (Eds.) *Promoción y desarrollo de prácticas inclusivas* (pp. 123-138). Madrid: EOS.

Alfredo Flores Vidales*

DIAGNÓSTICO VS ÉTICA DEL SUJETO EN LA DISCAPACIDAD

Hablar de **dis-capacidad** pareciera referirnos a una idea común que todos entendemos. A simple vista, bajo ese término podemos agrupar, 'sin lugar a dudas', una serie de sujetos que comparten algunas características en el claro supuesto de, por lo menos, una deficiencia. Todo bajo el fantástico entendido en lo imaginario de que existe un modelo al que no le falta nada: un dis-curso social del hombre ideal, el superhombre que cuenta con todas las capacidades necesarias para enfrentar las dificultades, adversidades y que puede alcanzar la felicidad de la vida.

Esa manera de conceptualizar a los individuos está íntimamente relacionada con la construcción del concepto de norma, acuñado en el siglo XIX a partir del término *the norm*. "La palabra 'normal', en el sentido de algo que 'constituye, se conforma a, no difiere o se diferencia de, un tipo común o normativo, regular o usual', sólo aparece en la lengua inglesa hacia 1840. (Anteriormente la palabra significaba 'perpendicular'; la escuadra del carpintero, llamada *norm*, proporcionó la raíz etimológica.) Asimismo, la palabra *norm*, en el sentido moderno, sólo se ha utilizado desde 1855, más o menos, y *normality* y *normalcy* aparecieron en 1849 y 1857 respectivamente"[1].

Aunado a la aparición de esta nueva noción de 'normal', va introduciéndose o entretejiéndose algo que se había generado ya en el siglo XVIII: nada menos que la estadística, "uno de los lugares adonde

* México

1 Davis, L. (2009) *Cómo se construye la normalidad. La curva* Bell *la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX.* En: Brogna, P. (comp.) Visiones y revisiones de la discapacidad. México: Fondo de Cultura Económica, p. 189.

lógicamente se puede acudir para entender los conceptos de *normalidad* y *promedio*"[2]. La unión de esa técnica y el concepto de 'normal' producirán una supuesta regularidad en los cuerpos de los seres humanos. De este modo, la estadística, al servicio del Estado, tiene como función proporcionar la información necesaria para reconocer la homogeneidad de su población y sus variaciones, ya que es en este desarrollo estadístico donde se va construyendo el término de promedio. Llegando así a la concepción del hombre medio como el representante de lo normal idealizado por su medianía, ni mucho ni tan poco, donde "[…] todas las cosas concordarán con los resultados promediados que se puedan obtener en una sociedad. Si se busca establecer de alguna manera la base de una física social, hay que remitirse al hombre medio".[3]

El parámetro usado en la actualidad como una tiranía de la normalidad, dice Lennard Davis[4], es la curva de Gaos; sin embargo, un engaño es evidente en la medida que establece el promedio: la densidad poblacional más alta, que es la de cien, es proporcionalmente menor a la suma de las diferencias de los sujetos que cumplen con el criterio 'de la normalidad', pues esta suma de las faldas darían más que ese 100%. Por lo que según este criterio, los sujetos agrupados como deformes, deficientes sensoriales, motores, e intelectuales, así como aquellos que sobrepasan la media (como los llamados superdotados), etc., están fuera de esa inclusión llamada normalidad.

Es gracias a esta ubicación dentro de un promedio, que nuestra sociedad ha sido enfermada de normalización, pues en todos los ámbitos de la vida de los sujetos encontramos la búsqueda de una regularidad, el absurdo, por ejemplo, de una talla, una estatura, un peso, de acuerdo a una cierta cronología de vida de los sujetos. De tal forma que las medidas estandarizadas provocan un conflicto en diferentes grupos sociales y razas que no corresponden al parámetro establecido por una discursividad 'científica' que detenta el poder. En ese sentido, nuestros pobladores oaxaqueños o chiapanecos parecieran quedar totalmente

2 *Ibíd.*, p.190.

3 Adolphe Quetelet citado en Porter; 1986, p.53; citado en *Ibíd.*, p. 191.

4 "La normalidad encasilla a la mayoría de la población que se sitúa bajo el arco de la curva en forma de campana. Esta curva –la gráfica de una formación exponencial—, conocida diversamente como 'ley del error', astronómica, 'distribución normal', 'función de densidad gaussiana', o simplemente 'curva *bell*', a su manera se convirtió en un símbolo de la tiranía de la normalidad. Cualquier curva *bell* tendrá siempre en sus extremidades aquellas características que se apartan de la normalidad". Davis, L, o*p. cit.*, pp. 193-194.

en desventaja y en una anormalidad con respecto a este parámetro del deber ser: esto lo podemos encontrar en el alimento, en el aprendizaje, en la inteligencia, en la fuerza de trabajo, en las relaciones parentales, etc.

Ante tal situación, todos preguntan al especialista: "¿Es normal doctor que mi hijo...?", convirtiéndose así en un discurso del deber ser social y por tanto en el bien común, de lo cual surgen las posturas eugenésicas empujadas por una 'buena intención' de reducir las desviaciones que presenta la sociedad de su norma; es decir, que en el fondo hay una ideología inmoral y perversa que bajo el pensamiento sublime de la ciencia y sus aparatos de corrección y regulación pretenden evitar la aparición o propagación de sujetos monstruosos, deformes o incapaces para algo; así como utilizar la tecnología para corregir y enderezar a aquellos que deberán acercarse, o mejor dicho deberán ser acercados, a la normalidad a partir de "[…] un poder que no obra por exclusión, sino más bien por inclusión rigurosa y analítica de los elementos. Un poder que no actúa por la separación en grandes masas confusas, sino por distribución según individualidades diferenciales. Un poder que no está ligado al desconocimiento sino, al contrario, a toda una serie de mecanismos que aseguran la formación, la inversión, la acumulación, el crecimiento del saber […] El siglo XVIII, o la edad clásica, introdujo todo un aparato de estado con sus prolongaciones y sus apoyos en diversas instituciones. Y además […] puso a punto una técnica general de ejercicio del poder, técnica transferible a instituciones y aparatos numerosos y diversos" [5]. Tal como lo podemos ver desde el siglo XIX con Quetelet: "Mientras más se propague el entendimiento, más disminuirá las desviaciones de la medianía. […] La posibilidad del perfeccionamiento de la especie humana es una consecuencia necesaria de todas nuestras investigaciones. Los defectos y las monstruosidades corporales desaparecerán progresivamente"[6]. Y en este maridaje de estadística y eugenesia, encontramos toda la espectacularidad del término del **cuerpo discapacitado**.

La Institución: ¿un sistema de exclusión o inclusión?

El término del yo ideal sería el que tendríamos como premisa en lo que Freud plantea como la perspectiva a alcanzar para algún día llegar a

5 Foucault, M. (2006). Los anormales. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 55-56.

6 Adolphe Quetelet citado en Porter; 1986, p.104; citado en Davis, L., *op. cit.*, p. 193.

ser; sin embargo, el ideal del yo está entonces constituido por un imperativo como configuración de la normalidad, y para encumbrar aún más esto con las nociones del progreso y la perfectibilidad humana como un ideal social, se han creado las instituciones que intentan reparar los síntomas que no son otra cosa, que las fallas del ideal social, según lo plantea Assoun: "El perjuicio social de los sujetos, uno por uno y en masa, debe ser *tratado*, por la norma social y administrado por el dispositivo social que lo recibe. La institución terapéutica y la institución social se convierten en espejos: por una parte, en tanto la función terapéutica se configura respecto de una finalidad social; por otra, en tanto la institución social toma, por propia voluntad, la forma de 'remedio' inspirada en la norma terapéutica: el perjuicio social llega a ser 'tratado' *como* enfermedad, en el movimiento mismo en el que la enfermedad se ve evaluada en términos de 'costo social'"[7].

Para la sublime función social de la eliminación de la diferencia, la ideología normalizante no dista mucho del pensamiento religioso, pues la declaración: "Llegará el tiempo en que los ciegos recuperarán la vista, los sordos oirán, los lisiados caminarán" y entonces la ciencia habrá erradicado la discapacidad, sería exactamente correspondiente al planteamiento: "A imagen y semejanza de Dios", a saber, **a imagen y semejanza de lo normal**. Esta ideología normalizante como parte del aparato del Estado lleva a la sociedad a construir estructuras para incluir, porque ya no se trata de una exclusión; tal como lo plantea Foucault en los anormales, se trata de una inclusión dentro del sistema donde estos pueden ser muy cercanamente observados, controlados, regulados y corregidos. Y a pesar de que "el enfermo tiene perfecta conciencia de su estado; sabe exactamente qué pasó; mide la intensidad de su deseo, de su pulsión de su instinto; conoce su carácter irresistible; él mismo reclama las cadenas y quizás la internación; […] interpreta a la perfección su papel de enfermo consciente de su enfermedad y acepta la influencia jurídico-administrativo-psiquiátrica sobre él"[8]. O como lo precisa Assoun: "Nuestra idea es que el excluido, lejos de salir del sistema, vuelve ineludiblemente a su interior: y la descripción de la marginalidad sugiere, además de la idea de las 'galeras', caminos sin fin, la de las moscas dentro de un tarro, es decir, el colmo

7 Assoun, P-L. (2001). El perjuicio y el ideal. Hacia una clínica social del trauma. Buenos Aires: Nueva visión, p. 179.

8 Foucault, M., *op. cit.*, p. 138.

de la 'inclusión'. El discurso de la rehabilitación social es un discurso de la exclusión y de la reinclusión, pero remite a una realidad de la *sobre-inclusión* que, para los desfavorecidos, se combina con una dificultad de 'circulación'"[9]. En esta sobreinclusión, los sujetos a través de sus síntomas, estigmas de lo indeseable, denuncian un "estado" de requerimiento de su normalización a las estructuras institucionales.

La sobreinclusión a la que nos hemos referido, no es otra cosa más que un síntoma de la exclusión, pero, ¿de qué están excluidos los sujetos? Del sistema, pero, más radicalmente del mínimo goce social garantizado. Sin embargo, si la exclusión fuese exitosa, no tendría que verse. Pero el discurso social que a través de los años se ha ido aterciopelando, dice ahora que su propósito es aliviar el sufrimiento de estos desheredados de la sociedad y de la naturaleza, por tanto, intenta la reparación y una devolución de aquello de lo que estos sujetos de la excepción, dice Assoun, han quedado privados; y aunque esto queda enmarcado en la lógica del enderezamiento hacia la normalidad, el mismo autor nos advierte de esta imposibilidad, ya que finalmente se trata, en estricto sentido, de una indemnización: "[…] ciertos sujetos muestran una privación real –una desgracia familiar o una enfermedad, adquirida o congénita— que les impuso un daño por el cual exigen una indemnización. Por lo tanto se niegan a avanzar a la emancipación, como si el recorrido hubiese agotado su capacidad de renunciamiento y exigen una indemnización, sin plazo suplementario. Ya 'sufrieron' lo suficiente y, de golpe, piensan que no vale más la pena gastar saliva en el espejismo de una 'palabra verdadera' que nunca tendrá respuesta. Entonces el habla se convierte en ropaje del perjuicio"[10].

Puesto que la sociedad se siente interpelada por esta anomia social que constituyen los discapacitados, y si el síntoma de esta falta es la mácula que este grupo de sujetos representa para la cultura, se trata, dice nuestro autor, de un recubrimiento de esa falta en el Otro, es decir, que ese malestar social sea menos evidente en el sistema. Sin embargo, a pesar del intento de establecer un control y mostrar una regularidad, los síntomas se desbordan por las fisuras de las diferentes estructuras, porque aunque parece que estamos hablando de

9 Assoun, P-L., *op. cit.*, p. 171.

10 Assoun, P-L., *op. cit.*, p. 174.

lo mismo –como lo decíamos al principio de este texto— el discurso "social-científico" tiene graves dificultades: además de mostrar a las claras su incapacidad para poder definir y enmarcar de manera precisa a los sujetos que deben ser incluidos en el diagnóstico social y por ende, ser beneficiarios de la excepción, nos encontramos con el intento de diferentes organizaciones sociales e institucionales, de englobar todas aquellas características de la dis-capacidad, tales como las físicas, las intelectuales, las sociales, las laborales y por si fuera poco, las familiares.

A partir de múltiples estudios que han mostrado el fracaso de tal delimitación, hallamos el reconocimiento de que la discapacidad la encontramos en todos los seres humanos pues no hay alguno que pueda ser el modelo ideal y tenga todas las potencialidades en los avatares de la vida, porque eso solamente correspondería a seres supremos, como lo plantearía el ideal del hombre de la mitología griega, escogiendo sólo a los elegidos o a los semidioses. Hoy día podríamos reconocer a esos personajes en los comic´s o en la cinematografía que nos develan a estos superhéroes que, aunque ponen en juego un ideal del yo, también subrayan de manera espectacular la falta y la diferencia que tenemos los seres humanos.

Ya en un trabajo anterior –me refiero al texto *El sujeto atrapado entre las redes de una dictadura significante*[11] —, he discutido sobre el fracaso de homogeneizar bajo un concepto a los sujetos. Estos discursos de la idealización del hombre colocan a los sujetos en una condición siempre de dis-capacidad; "tomemos por ejemplo la invalidez que generalmente nos refiere a una imagen psíquica, es decir, el significado, como lo que deja de tener validez, lo incapaz, un sujeto dependiente, etcétera. En este caso el *signo* referido a un referente intenta presentar una carta de legitimación, […]. En muchos casos estos *significantes diagnósticos* se convierten en incuestionables. Por tanto, la invalidez define al sujeto, a partir de la palabra, agrupándolo entre los inválidos; […][12]. De tal forma que a final de cuentas, lo que nosotros encontramos es –si es que queremos seguir utilizando el término de normalidad— que la diferencia es lo normal.

11 Flores, A. (1999). *El sujeto atrapado entre las redes de una dictadura significante.* En: Flores, A.; Jacobo, Z. y Yrízar, H. (comp.) El sujeto y su odisea. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 83-96.

12 Flores, A. *La marginalidad: ¿Un Constructo del Lenguaje?* En: Acta sociológica. Sujeto, Cultura y Sociedad. Núm. 13, enero-abril 1995. UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Coordinación de Sociología: México, p. 168.

Sin embargo, el discurso social sigue afanándose en el intento de atrapar ese objeto, define y delimita a los sujetos bajo un diagnóstico de discapacidad para convertirlos en beneficiarios de servicios que los provean de lo que han quedado desfavorecidos, "mejorando", a su vez, los métodos estadísticos y haciendo más sofisticados los estudios poblacionales, demográficos y geográficos que a medida de que se complejizan, más denotan sus fallas, sus fracturas y la inconsistencia de sus propósitos. Empero, la gama de discapacidades parece que nunca se alcanza a cubrir, porque en cada uno de los nuevos métodos de estudio siempre se evidencia que hace falta incluir algo más: el DSM-IV y el DSM-V, por ejemplo, seguramente seguirán creciendo. En las estadísticas que hablan de tratar de cubrir todas las posibles categorías de discapacidad[13] ahora incluyen sujetos discapacitados para subir escaleras fijas, para bailar, para relacionarse socialmente; estas sofisticaciones llegan al absurdo, pues entonces tendríamos que distinguir entre discapacitados para escaleras eléctricas pero no para escaleras fijas, etc. Así, cada vez a las entrevistas de estos estudios se les agregan características que puedan completar un padrón con un ideal institucional de tenerlos todos incluidos.

Al parecer se trata de poner a distancia la angustia que provocaría el reconocimiento de la diferencia consustancial al ser humano, y ello se demuestra en afirmaciones como que hay una "relación existente entre los niveles de pobreza y la prevalencia de la discapacidad. Nadie pone en duda que la pobreza genera discapacidad, al igual que la discapacidad es fuente de pobreza, de manera que, […] estas diferencias permiten afirmar que la autoidentificación como persona con discapacidad […] tiene mucho que ver con las expectativas y las respuestas sociales ante la discapacidad. Cuanto más generalizadas y eficaces son esas respuestas, mayor será la proporción de personas que se autoidentificarán como discapacitadas, y más amplia será también la gama de situaciones que contarán con protección y recursos de apoyo"[14]. Pues sabemos bien que la historia está llena de ese horror a la otredad.

13 Véase: Pantano, L. (2009). *Nuevas miradas en relación con la conceptualización de ladiscapacidad. Condición y situación de discapacidad.* En: Brogna, P. (comp.) Visiones y revisiones de la discapacidad. México: Fondo de Cultura Económica.

14 Jiménez, A. (2009). *Las personas con discapacidad en Iberoamérica: perfiles demográficos*. En: Brogna, P. (comp.) Visiones y revisiones de la discapacidad. México: Fondo de Cultura Económica, pp.66-67

El diagnóstico como lazo de protección social

La familia es sin duda una estructura fundamental en la sociedad que, de alguna manera o de muchas, reproduce las formas y relaciones institucionales que son responsables de la regulación del comportamiento de un grupo poblacional; siendo a partir de ella donde los primeros diagnósticos se constituyen como lazos de regulación y control, pues a partir de esa des-ignación se ponen en marcha una serie de discursividades y tecnologías que deciden el lugar y el funcionamiento que debe tener un sujeto con tales o cuales características. Además, resulta ser la institución que encabeza la lista empírica de los Aparatos Ideológicos del Estado y aquella que "sigue estando en el centro porque es allí donde se juega lo más elemental que posibilitará luego a un sujeto con representaciones de sí mismo y de los demás incluirse en otras estructuras. […] La función de la familia tiene que ver con la satisfacción regulada, **normativizada** de la sexualidad y con vistas a la reproducción, al cuidado, y normativización de la cría"[15]. Además, "[…] las relaciones intrafamiliares, y esencialmente las relaciones de amor, o más bien sus lagunas, constituyen el nervio esencial de la observación […]. Muy a menudo se trata, incluso, de las relaciones entre un enfermo criminal y su familia. Pero estas relaciones siempre se invocan para probar, cuando son buenas, que el enfermo está loco".[16]

Y esta es la red semiológica[17] donde nos vemos incluidos aquellos que hemos recibido el diagnóstico de dis-capacitado; y digo 'hemos' porque el término ha sido concerniente a mi persona, pues mi ceguera me concierne; pero, ya que la interrupción sensorial de la visión óptica es indiscutible, el diagnóstico de ceguera es una representación de algo que apunta a lo real. Sin embargo, el diagnóstico que no me concierne es el de dis-capacidad que generalmente queda ligado de significante a significante como si uno significara lo otro, y es que "en la estructura del lenguaje queda el significante ligado directamente al significado, a una sola significación, misma que confirman las instituciones, dándoles visos de naturalidad; por tanto, el significante se convierte por sí mismo en las reglas de relación, comportamiento y prohibición; […]. Los diagnósticos en la salud y en la educación son un buen ejemplo

15 Saal, F. (1986). *La familia*. En: La nave de los locos. Número 11.

16 Foucault, M., *op. cit.*, p. 143.

17 En este sentido, de acuerdo con Morris la semiosis se define como el proceso de la asociación de signos en la producción de significación interpretativa. Morris, C. (1962). *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Losada.

de lo anteriormente señalado: es frecuente encontrar que las clasificaciones se convierten en un significante inamovible, signo absoluto, ya que éstos son emitidos por las instituciones y se encuentran avaladas por el conocimiento de la ciencia, valor fundamental en el saber, que da legitimidad al *dicho* en la época actual"[18].

Es así como las instituciones familiares, de salud y de rehabilitación convierten el diagnóstico de ceguera en una discapacidad; de tal forma que como dice Roland Barthes "el concepto, estrictamente, deforma pero no llega a abolir el sentido; una palabra da cuenta de esta contradicción: el concepto aliena el sentido. […] Para conservar una metáfora espacial […] diría que la significación del mito está constituida por una especie de torniquete incesante que alterna el sentido del significante y su forma, un lenguaje-objeto y un meta-lenguaje, una conciencia puramente imaginante; […]"[19]; convirtiéndose exactamente eso en una cosa, como si su relación con el significante fuera natural. Por tanto, esa red de semiosis también me trataba de capturar, pues haber quedado ciego a los 18 años me convertía en alguien incapaz ya que todas las habilidades que habían sido adquiridas a lo largo de ese periodo de vida estaban entretejidas con el sentido visual. Después de un accidente terriblemente traumático, el de la cacería donde perdí la vista por el manejo inadecuado del arma por parte de uno de mis compañeros, iba convirtiendo a mi persona en un requerimiento de ayuda y protección; fue así como el diagnóstico médico después de varias intervenciones quirúrgicas y de tratamiento hospitalario, se extendió gradualmente de ceguera en invalidez (que era uno de los términos utilizados en ese tiempo ya que la discapacidad no existía como noción diagnóstica). Así que ahora, a este nuevo inválido había que proporcionarle condiciones de sobrevivencia como llevarlo, traerlo, aún dentro de su casa, ponerle a su disposición una persona de servicio que lo apoyara y le llevara las cosas que requería, pues aunque yo intentaba hacerlo por mí mismo, me encontraba con la fuerte objeción desde este pensamiento judío-cristiano y social que obliga a los que lo tienen todo a hacerse cargo de aquellos que han quedado en la desgracia. Esa bondad está bien ante los ojos de Dios y de la sociedad, ya que evitaba que yo pudiera intentar realizar actividades, pues al

18 Flores, A. *La marginalidad... op. cit.*, p. 169.

19 Barthes, R. (2010). Mitologías. México: Siglo XXI, p. 215.

tener claro que ya no veía, me podría golpear, caer, dañar, etc. Y por esa bondad, tenía entonces que aceptar la pérdida de la independencia en mi propia casa porque había escalones, corredores; entonces, que a mí me ocurriera algo convertía a mis padres en culpables de un nuevo accidente; y así, el discurso institucional de hacerse cargo de los desvalidos se reproducía férreamente en mi casa.

Entonces surge la pregunta: "la institución, cuyos efectos represivos se han comprobado, ¿tiene una tendencia tan profunda a 'mimar' a sus 'huéspedes'? […] De hecho, no se trata solamente de 'clima afectivo': lo que está en juego es la estrategia social y su estructura transferencial 'práctica'. En suma, se trata de una ética –más que de una técnica— del sujeto en relación con ese Otro… que 'quiere' para él un cierto 'bien' sobre el que va a tener que hacerse preguntas"[20].

Sin embargo, yo me convertía en un mal hijo pues seguía tratando de aprender a manejarme solo en esa casa grande que, según mis padres, para mí era peligrosa, lo cual provocó que toda esa necedad mía fuese causante del llanto de mi madre. Pero yo sabía que algunos ciegos en el mundo habían sido capaces de valerse por sí mismos, que habían podido manejarse en alguna ciudad y que habían podido hacer una carrera, formando posteriormente una familia. Por lo que una frase que se me impuso y que nunca me ha dejado hasta la fecha, ha sido: "si otro con las mismas características que yo ha podido ¿por qué no lo voy a lograr yo también?" Pero esto me hacía un hijo desobediente a algo que me debería concernir: la invalidez (ahora denominada discapacidad), sobretodo cuando había aprendido que la mirada estaba también en otro lugar y no solamente en la vía óptica, gracias a aquel amigo del alma que me visitaba y me había enseñado a ver a través de otros canales sensoriales[21].

20 Assoun, P-L., *op. cit.*, pp. 196-197.

21 "Después de mi accidente, la primera vez que mi amigo me dijo: 'ven, vamos a ver esos becerros que se encuentran en el corral', pensé que estaba negando mi reciente invidencia, como un acto de protección emocional. Sin embargo, pronto pude darme cuenta de que estaba equivocado: mi amigo se encargó, de que viera aquellos becerros recién nacidos que acababan de mamar; con sus hocicos llenos de espuma y los colores brillantes de su piel. Mi compañero me mostró que había signos más allá de las palabras: me hizo tocar al animal, sentir la humedad de su hocico, la fuerza de sus músculos, la dimensión de su cuerpo, lo sedoso de su pelambre. Me enseñó que las imágenes estaban ahí. Otras cosas también se podían *ver*: el olor a establo, a leche fresca y a piel. La relación con la palabra del otro me permitía construir una imagen en otra dimensión, era otra forma de ver. Mi amigo entrañable me enseñó que el ocaso del día tenía imágenes multicolores: rojas, amarillas, café, ámbar, claras y oscuras; me mostró que los picos, las aristas y las crestas de las montañas no reflejaban sólo los relieves, sino también la iluminación decadente del sol. Los colores podían verse a través de las palabras". Flores, A. (2004). *La ceguera, fuente de imágenes*. En: Diálogo en la oscuridad. México: Fondo de Cultura Económica, p. 110.

Para entonces, ya me había convertido en un disidente del diagnóstico familiar, social, religioso, pues mi padre había tratado de comprar mi docilidad prometiéndome que no me faltaría nada, ya que el rancho donde vivíamos sería para mí. Seguramente debí de ser insoportable cuando yo reclamaba regresar a la ciudad de México (pues ahí era donde estudiaba antes de mi accidente, producido en una provincia de la huasteca potosina: exactamente en el rancho que ahora mi padre ofrecía para que me quedara quieto). Sin embargo, pude romper la protección "amorosa" de mi madre y llegué nuevamente, ahora en una condición distinta, a la ciudad de México, ingresando a un instituto donde podría adquirir las habilidades para poderme desplazar y las herramientas para continuar los estudios.

Mi padre me acompañó un mes, mientras yo podía aprender a desplazarme con el bastón blanco, sin embargo, él consideraba que me podía seguir apoyando durante mucho más tiempo, a lo que tuve nuevamente que ser mal hijo y confrontarme para que me dejara solo y hacerme cargo de mí para regresar al instituto y al lugar de hospedaje donde yo estaba; así que lo corrí. Y parecía entonces que había empezado nuevamente a ser independiente, cuando me di cuenta que ahora estaba en manos de la institución (una institución que se hacía cargo de los ciegos), cerniéndose otra vez sobre de mí una semiosis de ceguera en el sentido institucional, pues ahora debía de hacer grupo con los propios compañeros que asistían a ese instituto, aprender braille, matemáticas, geometría, etc.; pero no solamente no había que ser antisocial, convenía asistir a sus fiestas, a sus actividades deportivas, y culturales que estaban diseñadas exclusivamente para los ciegos. Nuevamente yo no estaba cómodo bajo el discurso de un **deber ser** ciego, pues aceptaba ser ciego pero no pertenecer al grupo de los ciegos donde todos hablaban del mismo padecimiento, de la misma exclusión, de las mismas limitaciones físicas y sociales. Dado que "esta generosidad (por más 'interesada' que esté en el 'orden social') es un *error* de principio respecto del paciente. Tratado así, como un 'niño mimado', será menos apto para enfrentar la frustración real: volvemos a encontrar la idea de los textos precedentes, especificados por su compromiso. Al ofrecer cobijo y refugio, las instituciones 'bien intencionadas' 'renuncian a que el paciente sea más fuerte en la vida, a que sea más apto para realizar sus propias tareas'. Por consiguiente,

el deseo de la institución respecto del paciente puede producir un profundo daño en su 'autonomía' en tanto sujeto que vive y que desea"[22]

Ante esto, volvía a ser insumiso al diagnóstico de lo que ahora se denominaba minusválido, pues ya había cambiado el término, ya que yo trataba de establecer las relaciones que tenía antes de haberme quedado ciego, haciendo una vida con el grupo de mis anteriores camaradas de bachillerato –mis diversiones y actividades culturales los trataba de hacer con ellos—, lo cual ocasionaba un malestar en mis compañeros ciegos, ya que consideraban que mi actitud era de presunción y de exclusión para ellos, pues no aceptaba asistir a los diferentes servicios y **beneficios** que diversas instituciones les otorgaban gratuitamente (por ser una aportación para los exceptuados). Así, "visto desde el lado del Otro social, está el discurso de la exclusión que se apoya en una visión de la identidad: existiría una comunidad y sus excluidos –que vienen a recordar en la conciencia común los momentos de la 'intemperie'— con el riesgo de asombrarse de que los excluidos, una noche más fría que las otras, no salten para entrar al redil"[23].

Y mi sentir, sin que fuera muy conciente, era que esa participación con ellos me atrapaba en una forma de comportamiento, de pensar y de sentir distinto a lo que yo quería ser; y era evidente, aunque no lo sabía pero ahora me es claro, que yo no quería ser un sujeto de la excepción aunque eso me implicara perder el beneficio; quizás aun más, el beneficio me parecía de la exclusión. Había adquirido ya las habilidades que sentía eran más necesarias o básicas para poder regresar al bachillerato, el nuevo curso se había abierto y regresé a mi anterior escuela; por supuesto las dificultades fueron muchas porque había que buscar los mecanismos y las maneras que me permitieran adaptar o adecuar toda una serie de prácticas escolares que ordinariamente son llevadas a cabo a través del apoyo sensorial de la vista; sin embargo, siempre pensé que se podía adecuar un mecanismo por otro, es decir, que los caminos para llegar a un lugar no necesariamente tienen que ser los mismos, podemos construir otros. Nunca encontré algún manual que me pudiera indicar, aconsejar o sugerir, cómo construir esos nuevos mecanismos; en cambio, lo que sí encontré son textos que rechacé (como los de "La psicología para los ciegos", "Las habilidades de los

22 Assoun, P-L., *op. cit.,* pp. 195-196.
23 Assoun, P-L., *op. cit.*, p. 38.

ciegos", "Lo que pueden hacer los ciegos") y que aún en aquella época interrogaba, como si la ceguera nos hiciera de psicologías diferentes o eso que se decía que los ciegos sólo podían servir para cantar, para ser artistas, masoterapistas, abogados, o si acaso filósofos, etc. Era claro que a mí eso no me servía, pues además, yo estaba en el propósito de estudiar psicología, y por supuesto, me inscribí en la Universidad Nacional Autónoma de México en la carrera de Psicología.

De la ética del sacrificio, o de la Ética del sujeto

Era entonces cuando yo creía que me había liberado del discurso discriminativo de ese Otro que determinaba qué es y cómo debería de ser; sin embargo, en el segundo semestre de Psicología –cuando tenía que realizar toda una actividad de observación y de experimentación en los fenómenos "psicológicos" que la psicología conductual consideraba formativos para la carrera, y que de alguna manera yo había resuelto haciendo que otros pudieran observar por mí; claro, bajo mi dirección y a través de un grabador en lugar de papel y lápiz; así como manejar los contadores con estímulos auditivos para poder saber del ritmo, frecuencia del palanqueo y picoteo de ratas y pichones en las cajas de Skinner— me encontré con que un mal día un maestro, al cual yo le había solicitado que me hiciera los exámenes de manera oral, y así lo había hecho en dos ocasiones anteriores, esta vez consideró que no era de ninguna manera pertinente, que eso no era un examen ordinario y que él no estaba para realizar prácticas especiales con los alumnos. De tal forma que le dije que estaba bien, que yo podía escribirlo pues había diseñado ya una plantilla si lo que él quería era precisamente el escrito de mi conocimiento, y él me respondió que no, que de lo que se trataba era de que yo tenía que escribir como todos los demás en el formato del examen y en las líneas que estaban señaladas para la pregunta específica de la cuestión en referencia. Así que esta contestación generó una revolución, pues me inconformé y como pertenecía al grupo de escritores del pequeño periódico escolar, denuncié la exclusión de la cual era objeto y la falta de adecuación y de sensibilidad de los psicólogos de esa escuela para producir ajustes a los problemas escolares.

Después de tal escándalo, el coordinador de la carrera me llamó para ofrecerme otra vez un beneficio, el beneficio que solamente a mí se me podía proporcionar, y era precisamente el de renunciar a la carrera de psicología para poder incluirme, sin mayor trámite administrativo y con las cartas de recomendación más encumbradoras, a alguna carrera que correspondiera al uso de las habilidades que yo sí tenía, a saber de este coordinador: historia, filosofía, leyes. De manera que me ofrecía un cambio a tiempo y para evitar que yo pudiera fracasar en la continuación de la carrera, pues se trataba de una psicología moderna que utilizaba aparatos que mi "limitación" me impediría resolver, así como poder no enfrentar, cuando llegado el momento fuera necesario, a sujetos psicóticos que necesariamente tendrían que estar bajo la vista del psicólogo. Pero como se iba haciendo costumbre, en esta ocasión también me opuse, ya que primero me tendrían que demostrar mi incapacidad para realizar las actividades o prácticas que me implicaba la carrera; y además, exigí que los mecanismos y las modalidades en que yo me basaba fueran validados, pues el resultado en última instancia, era lo que finalmente se buscaba y a donde se quería llegar. Así que otra vez fui insumiso al discurso de ese Otro institucional que sabía lo que yo debería hacer y lo que más me convenía.

No era fácil salvar al **sujeto yo** de las redes de significación diagnóstica que se cernían a cada uno de mis movimientos para ser eso que yo quería ser. Ante tal necedad, el coordinador terminó por considerar que era conveniente extender una carta que obligaba a los maestros de la escuela a prestar un apoyo especial a mi persona ante cualquier requerimiento escolar que se me presentara como dificultad en la realización de alguna de las tareas. Sin embargo, es conveniente comentar que dicho documento no me fue indispensable utilizarlo y al final de la carrera se lo devolví diciéndole que se había equivocado, pues dicho documento no había sido necesario, ya que las dificultades que se me presentaron, y que no fueron pocas, las pude resolver con mis propios recursos y los de mis compañeros, de manera que le quedaba agradecido por *la buena disposición de procurarme un trato especial.*

Ahora se me presentaban otros problemas, pues al final de la carrera me encontraba en la planta docente de la escuela, dos semestres antes de terminarla, ya era ayudante de profesor y pronto fui profesor de asignatura; por supuesto, la asignatura en la que yo había

ingresado era la de Educación Especial, y entonces me proponía estructurar algunos mecanismos a partir de la psicología conductual, para lograr incluir las habilidades que me parecía, los sujetos ciegos habían perdido a partir de que la vista había sido interrumpida o nunca se había tenido.

Para ese tiempo la educación era el camino con el cual podíamos enderezar o corregir aquellas deficiencias y falta de habilidades, pues ahora el término en boga ya no era invalidez o minusvalía, sino que se trataba del de deficiencia, ya que hasta "[…] hace poco no se llamaban *discapacitados*, el término utilizado en ese entonces era la *atipicidad*; este concepto mostraba una anormalidad que se enmascaraba denotando lo poco típico de esos sujetos, siempre con una intención de no denostar al sujeto, sin embargo y de todas maneras, mostraba al igual que la *discapacidad* un fuera de la normalidad; asimismo, *atipicidad* vino a romper con el concepto anterior de la minusvalía que hablaba de un *minusválido*, o sea, poco válido, que también trató de ser menos devaluante que el anterior que lo precedió. *Inválido*, fuera de la validez, un término que a principios del siglo pasado era aplicable a esos sujetos que no se valían por sí mismos: ciegos, sordos, paralíticos, Downs, etc.; y que al ser poseedores de un término tan definitivo como éste en esa época eran perfectamente *inválidos*. […] La *discapacidad* es otro concepto que ha venido a abrir este campo, ya no es *minusvalía*, ya no es *atipicidad*, ya no es *invalidez*, pero es un límite que marca la diferencia"[24].

Claro que el pensamiento que me embargaba, era poder dar esas habilidades y proveerlas de mecanismos que pudieran sustituir a los que de manera regular por medio de la vista les permitieran el desenvolvimiento de las diferentes esferas de la vida; o en el caso de la reposición de algunos mecanismos sustitutivos de aquellas habilidades perdidas al quedar ciego para algunos sujetos que se sometían a la rehabilitación, lo cual permitiría al sujeto integrarse a la vida regular de la sociedad en lo familiar, educativo, social, laboral, etc. Sin duda, esto estaba influido por los mecanismos eugenésicos de la época que pretendían tapar las faltas y fisuras de la sociedad. Pero como mencioné anteriormente, los problemas no se hicieron esperar,

24 Flores, A. De la Imposibilidad laboral a un lugar marginado. Discapacidad; ¿Estigma, Mito o Realidad? Ponencia en Santiago de Chile, 19 y 20 de noviembre de 2003. Foro de Formación técnica, emprendimiento, educación permanente e igualdad de oportunidades.

porque ese pensamiento y trabajo que llevamos a cabo en la Clínica Universitaria de la Salud encontró pronto sus límites, ya que al parecer, una resistencia se nos presentaba: muchos de los sujetos no respondían al entrenamiento, parecía que lo habían adquirido y pronto nos encontrábamos con que aquello que les habíamos enseñado se había borrado, como si la información del disco duro hubiera sido afectada por un virus.

Me veía cuestionado por estos sujetos, pues había puesto en juego toda una tecnología que los llevaría a alcanzar ese ideal social que era arrancarlos de los grupos de la deficiencia como segmentos excluidos para incorporarlos en la vida productiva, y que además estaba reforzado por el ideal de los padres, pues su discurso correspondía directamente con el discurso institucional: "Quiero que mi hijo se rehabilite para que vaya a la escuela".

Recuerdo el caso de Laurita, una niña de aproximadamente 11 años que había llegado con nosotros, y cuya madre tenía el mismo motivo que todos los que llegaban ahí: pues por el hecho de ser ciega no había acudido a la escuela y era absolutamente dependiente de su familia, ellos tenían que llevarla y traerla a cualquier lugar que fuera, ya que ella era ciega, además, no tenía ningún conocimiento académico y la familia quería que leyera y escribiera para que pudiera ir posteriormente a la escuela. Trabajamos afanosamente con ella y pronto aprendió a escribir en braille, aprendió a manejar el ábaco y aprendió a hacer operaciones básicas de la aritmética; además, su carácter introvertido y tímido con el cual había llegado, pronto empezó a mostrar un cambio importante. También aprendió a manejar el bastón blanco y a tener una orientación bastante aceptable en el uso de este instrumento para su desplazamiento. Mis alumnos de la carrera de psicología y yo amenazábamos con incorporarle pronto a una escuela primaria para adultos, tal y como había ocurrido con algunos muchachos que llegaban siendo mayores a nuestro servicio de rehabilitación; ella para ese momento tendría unos 13 años. Sin embargo, pronto esta felicidad de alcanzar el ideal se vio perturbada por fuertes nubarrones, pues la niña que había sido un ejemplo de aprendizaje, empezó a mostrar dificultades en la lectura del braille como si de repente la yema de los dedos con los cuales leía se hubieran atrofiado y no pudiera distinguir las letras en relieve; también, comenzó a olvidarse de las reglas en el

manejo del ábaco para la aritmética. Pero sin duda lo más llamativo fue que en la medida en que demandábamos una mayor autonomía para su desplazamiento con el bastón blanco; por ejemplo, el que pudiera recorrer con el uso de éste, y de manera autónoma, espacios más o menos largos a la llegada a la clínica; resultaba que las técnicas que nosotros habíamos **establecido** en la niña, eran ahora confusas y difíciles para ella. Así, ante nuestra insistencia de reforzar ese aprendizaje la niña empezó a perder el bastón, en otras ocasiones a romperlo, por supuesto motivado por algún accidente, no porque ella quisiera, así como también a olvidarlo con mucha frecuencia en su casa.

¿De qué se trataba entonces, si nosotros ya casi habíamos logrado el adiestramiento, la doma, de lo que debería ser como ciega rehabilitada? Es evidente que nosotros nunca nos habíamos preguntado sobre su Deseo, tampoco nos habíamos interesado sobre la historia significante de esa niña; y es que "una ética que se sostiene en el deseo, exige la renuncia al Otro del Otro, a la tentación del sacrificio que pretende hacerlo existir, a toda posición marcada por incondicionalidad ante él. […] Una ética que no es del sacrificio no puede proponer la búsqueda de un nuevo ideal en contraposición a los que tienen vigencia. Se basa más bien en la constatación de que todo ideal tiene el carácter de un bien a alcanzar para mantener al sujeto en la sumisión hacia el Otro"[25]. Tiempo después, nos enteramos que había discursos familiares que estaban muy entretejidos en la vida familiar de Laurita. El padre había dicho siempre que "la niña era su favorita y que él siempre iba a estar para cuidarla, que todo lo que hacía era para ella, de manera que no quería que otros le pudieran hacer algún daño, y que ella no debería relacionarse con gente extraña, y por tanto no debería ir sola a la tienda". La abuela, madre del padre, decía que "Laurita no se iba a casar nunca porque ella era ciega, pero que para eso estaba ella, para hacerse cargo de lo que necesitara mientras viviera, y que lo que le pedía a Dios era que, cuando muriera, le concediera la gracia de que Laurita se fuera con ella para seguirla cuidando". Y la madre decía "Si su papá ya no quiere que la traiga yo ya no puedo hacer nada, tendré que dejarla de traer".

Claro que a partir de esta discursividad podríamos reconocer elementos mínimos de los lazos de significación que atrapaban de alguna

25 Gerber, D. (2005). El psicoanálisis en el malestar en la cultura. Buenos Aires: Lazos, p. 229-230.

forma a la niña, que la de-signaban desde el deseo del Otro. De manera que Laurita tenía que ser el sujeto del sacrificio para continuar siendo amada por el Otro familiar. Esta es sólo una de las crisis, entre varias, que me llevaron a pensar que mi práctica profesional, insertada en toda una función institucional, estaba desconociendo al sujeto. Pero hace 30 años, el psicoanálisis me permitió vislumbrar una luz que destacaba fundamentalmente lo subjetivo, a partir de lo cual, mi filiación y mis referentes conceptuales cambiaron; sin embargo, era evidente que las dificultades no se aminoraron, al contrario, se agravaron, pues había que luchar contra toda una serie de instancias e instituciones que se arrogaban ahora a un "discurso del poder", de saber lo que se debe hacer con los ahora discapacitados sin que ahí estuvieran incluidos los sujetos de una historia, sino sólo los sujetos de la educación. Dice Assoun que es precisamente la mirada psicoanalítica la que nos permite develar este entretejido institucional que encubre el fondo de una hipocresía social, donde no es el sujeto el motivo del interés de la función institucional sino la tapadura del malestar social. Asimismo, dicha mirada sobre la institución "[…] puede ayudar a desunir esta ligazón entre la exigencia de verdad del síntoma y la restricción de la norma social, que constituyen una especie de imperativo para el sujeto de la institución: darse cuenta de 'vivir según la verdad psicológica'"[26].

Ya para entonces, la formación analítica que yo había tomado con mucho ahínco, me había permitido introducir en mis prácticas, las que entonces llamamos Educación Especial, formas distintas de abordar el problema, sobre todo porque ahora estábamos tratando de rescatar al sujeto del borramiento en el que se encontraba bajo el discurso tecnológico y científico de esa época. Y hablo en plural porque para ese tiempo no me encontraba solo frente a esa empresa, habíamos coincidido bajo esta nueva mirada Zardel Jacobo y yo; desde luego, tuvimos que enfrentar una serie de dificultades y recorrer un largo camino de vicisitudes que se fueron presentando ante nuestra nueva forma de conceptualizar al sujeto de la psicología. Sin embargo, aunque interesante esta historia institucional, no corresponde al tema que hoy nos ocupa, ya que en este caso se trata de las obstaculizaciones que la institución presentaba **a una**, para ellos, **disidente forma de abordar al sujeto** de "la educación especial", pues no se trataba del

26 Assoun, P-L., *op. cit.*, p. 202.

problema de la "dis-capacidad". Retomando nuestra línea discursiva, decía que la inclusión del sujeto en la manera de abordar el problema de la ceguera, había producido interés en algunos lugares del interior de la República a donde fui invitado reiteradamente para dar conferencias o seminarios al respecto, debido a lo cual tenía que viajar solo en avión con cierta frecuencia. Esta vez me tuve que enfrentar con regularidad a obstaculizaciones de las líneas aéreas porque sin duda, la ceguera era ya un estigma en el sentido que lo enuncia Goffman[27], un diagnóstico generalizado de ser dis-capacitado, porque cuando pasaba a los mostradores a documentar para que me proporcionaran el pase de abordaje, me preguntaban "¿Viaja solo?", y yo contestaba "La mayoría de las veces así lo hago", era entonces cuando me decían que no podía viajar porque era discapacitado; además, decían que los reglamentos de la aerolínea y de la Secretaria de Comunicaciones y Transportes ordenaban que los que cargábamos con el diagnóstico de discapacitados no podríamos hacerlo solos. En otras ocasiones me llegaron a comentar que como yo no podía ver, en dado caso de un accidente no me percataría de los señalamientos para poder evacuar el avión. Por supuesto, estas cosas me indignaban y contra argumentaba cuestionando: ¿cuándo se habían enterado que en un accidente aéreo se habían salvado sólo los que veían? ¿Y que si para ser un buen ciudadano, obediente de las prohibiciones y de una reglamentación institucional que decía lo que yo debía, podía o no podía hacer, debía entonces perder el vuelo? O como menciona Assoun: "[…] '¿Quién dice usted que soy? ¿Un excluido? Entonces, voy a hablar con este nombre que usted me da'. La exclusión se convierte en el síntoma material que el sujeto convierte en rasgo para él y para los otros"[28]

Era muy curioso el contrasentido de los discursos del Otro, pues por un lado se me prohibía viajar, pero por el otro la Constitución no establecía restricción alguna para que cualquier ciudadano pudiera transitar libremente en territorio nacional; por lo que en muchas ocasiones

27 "El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor, puede confirmar la normalidad de otro y por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo"; Goffman, E. (1998). Estigma. La identidad deteriorada. Argentina: Amorrortu Editores, p. 13. Así, "bajo este análisis, tendremos que reconocer que la mayoría de los casos de los sujetos discapacitados son efecto de un decir familiar o social, más allá de su etiología orgánica; […]. El valor del término de discapacidad es aquello que no corresponda con una discursividad establecida, si mi funcionamiento no da respuesta a eso que me está exigiendo un discurso, es decir una 'normalidad' entonces tendríamos que ponerlo como fuera de los valores establecidos por la sociedad y por tanto, marginarlo"; Flores A. De la Imposibilidad laboral… *op. cit.*

28 Assoun, P-L., *op. cit.*, pp. 33-34.

mis discusiones eran cruentas porque yo no aceptaba el diagnóstico, ya que era un ciudadano que cumplía con mis obligaciones y pagaba mis impuestos. A pesar de eso, me querían colocar en el lugar de la excepción donde el Estado y sus instituciones, sean estas privadas o públicas, me perjudicaban convirtiéndome en un sujeto del perjuicio por un prejuicio de "dis-capacidad"; por supuesto nunca cedí. Así que las discusiones iban del empleado del mostrador al supervisor, y al gerente cuando era necesario, hasta que lograba abordar el avión. En otras ocasiones, le daba la vuelta al reglamento pues según su normatividad no podía viajar solo, así que me conseguía acompañantes entre los mismos pasajeros que hacían la fila para documentarse, nótese que por ser ciego se me trataba como un infante.

Había perdido mi personalidad de derechos y hasta la personalidad jurídica[29]**.** Y era indignante, ya que yo había resuelto muchas dificultades de la vida para desarrollarme, crecer y valerme por mí mismo, para que ahora tuviera que aceptar, por lo menos de dicho, que otro se hiciera cargo de mí y me representara. Pero, quizá lo que me permitía soportar la pérdida de la dignidad es que pensaba que sólo era por unos minutos, pues "en esta postura de asumir la culpabilidad y expiar por ella antes de que pueda quedar expuesta la falta del Otro se encuentra la razón básica de lo que en el sujeto hablante es la propensión al sacrificio, a desempeñar el papel de chivo expiatorio"[30]. Sin embargo, "en el psicoanálisis no hay lugar para la existencia de los incondicionales; su ética es la de no ceder en el mantenimiento de una condición absoluta que puede descentrar al sujeto de la función de simple instrumento al servicio del Otro: el deseo. No hay más –ni tampoco menos— que esta exigencia ética, exigencia de soportar lo insoportable renunciando a toda tentación de dar consistencia al Otro porque todo afán por llevar esto a cabo conduce inevitablemente al sacrificio"[31]. Y ese no ceder ante el deseo de lo que a mí me concernía ser, pues yo sabía que eso quería ser y no lo que decían que yo

29 Como bien lo apunta J. Lacan en su seminario sobre la Ética: "La única definición de la acción moral posible es aquella cuya fórmula bien conocida da Kant –*Haz de modo tal que la máxima de tu acción pueda ser considerada como una máxima universal*. [...] Kant opone *general* a *universal*, al que retoma en su forma latina— lo que prueba claramente que algo aquí es dejado en cierta indeterminación [...] *Actúa de manera tal que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre como un principio de una legislación que sea para todos.* [...] Kant nos invita, cuando consideramos la máxima que regla nuestra acción, a considerarla un instante como la ley de una naturaleza en la que estaríamos destinados a vivir". Lacan, J. (1997). El seminario de Jacques Lacan. Libro 7. La Ética del Psicoanálisis 1959-1960.Buenos Aires: Paidos, p. 95-96.

30 Gerber, D. *op. cit.* p. 225.

31 *Ibídem*., p. 229.

debería de ser, fue lo que me llevó incluso a demandar a una aerolínea que a pesar de todas mis argumentaciones y reclamos no me permitió abordar el avión haciéndome perder el vuelo.

Para ese entonces, en México, algunas instancias de la jurisprudencia se empezaron a preocupar por la discriminación como una figura de delito, y fue a través de una institución de reciente creación que se denominaba Comisión Nacional para la Prevención de la Discapacidad (CONAPRED), que por su puesto gané la demanda; y aunque quizá no valga la pena la ridícula sanción a la que fue sentenciada la empresa, en relación a las pérdidas que yo había tenido por no haber podido tomar ese vuelo y llegar a mi actividad laboral en la ciudad de México, este escándalo –realizado en el aeropuerto de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas— tuvo una mejor utilidad: otra compañía aeronáutica se interesó por el caso, pues no sólo se ofreció a proporcionarme el abordaje en su siguiente vuelo a la Ciudad de México, que sería horas después del desagradable encuentro con aquella jefa de aerolínea en aeropuerto que me negó el transporte, si no que me solicitaron que pudiera asesorarlos para crear un manual en braille acerca de las indicaciones de seguridad que personas ciegas tendrían que saber tal y como se encontraban en los tarjetones y en las bolsas que estaban enfrente de los asientos de los pasajeros. Esto había sido para mí una grata sorpresa, fue como haber encontrado un garbanzo de a libra, pues parecía abrirse la puerta a la diferencia, en el entendido de que todos los sujetos somos diferentes. Sin embargo, ellos entendían que unos eran diferentes y ellos los normales, así como lo trataba de mostrar el discurso institucional, porque "la institución, fachada del edificio social, tiene como función –pero no sin el heroísmo de sus miembros— sostener el ideal social que es, justamente, 'salvar la apariencia' y, por lo tanto, silenciar el malestar de la Cultura y *maquillar de ideal al perjuicio*"[32].

Nuevamente yo me seguí resistiendo, pues de ninguna manera estaba dispuesto a tratar de hacer consistente el discurso del Otro que decía exactamente lo que los ciegos no pueden hacer; así que enseñé a andar en bicicleta a mis hijas a pesar de que la gente se escandalizaba por mi temeraria condición de maestro, pues no estaba en su discurso ni su experiencia que un ciego manejara una bicicleta; también

32 Assoun, P-L., *op. cit.*, pp. 201-202.

iba al cine, al teatro, al ballet, sin que en algunas ocasiones dejaran de ocurrir interpretaciones con respecto al desacato que yo tenía respecto de mi condición de ciego. Como lo he comentado en mi texto *La Ceguera, fuente de imágenes*, en una ocasión "cuando asistíamos mi esposa y yo al ballet, nuestros asientos quedaron separados por uno ocupado por un hombre de mediana edad; al preguntarle si se recorrería para poder sentarme junto a ella y que me describiera las escenas, el sujeto se levantó iracundo: '¡Cómo es posible tal atropello! ¡Un ciego en el ballet es inaudito, esto es un espectáculo para los que ven, nunca se había visto tal absurdo…!' Los otros han cancelado el derecho y la posibilidad de construir las imágenes a través de canales sensoriales que no sean el óptico, y éstos agraden su lógica y sentido común"[33].

Sin embargo, ese tren de barbaridades no se terminaba ahí, ya que comencé a tomarles fotografías a mis hijas, para posteriormente plasmar a mis amigas que se transformaban en modelos desnudas para que yo me convirtiera en un fotógrafo ciego, lo cual, por supuesto, se trataba de uno de los mayores atentados contra la razón. Y es que "desde una lógica oculocéntrica, que alguien proponga a los ciegos como diseñadores gráficos resulta aberrante"[34]. Como la imagen era propia de la vista, alguien que carece de ella y se pone a hacer fotografía lo convierte en un "atentado contra el arte fotográfico", decía un fotógrafo en la Ciudad de México que se enteró de mis transgresiones. Al deber ser de lo que debería ser mi discapacidad era evidente que yo no estaba en la perspectiva de un ideal de ese deber ser que me ofrecía el bien social; dice Gerber: "esto sólo puede pretender un bien: el bien-decir; éste no significa decir bien sino permitir que el deseo no deje de hacerse su lugar pues es el único medio para que el decir no sea sacrificado al discurso dominante que exige la conformidad con los bienes"[35]. Esta falta de sumisión del bien decir, me permitió conocer y relacionarme con otros que también eran insumisos a dichos ordenamientos. Así, fue muy refrescante cuando Benjamín Mayer me presenta a Evgen Bavčar, un verdadero fotógrafo ciego que ha podio darle un giro muy importante a la fotografía como arte[36]. Y nuevamente me enteraba que había

33 Flores, A. (2004), *op. cit*., p. 108.

34 Flores, A. *Ibíd.*

35 Gerber, D. *op. cit*. p. 230.

36 Mayer, B. (2004). *Oscuridad en el diálogo.* En: Diálogo en la oscuridad. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 201-211.

otro que no se ajustaba a ningún estándar preestablecido para alcanzar algún ideal social, si no que él también se confrontaba con una serie de vicisitudes para poner en juego su deseo más allá de lo que los otros esperaban; sin lugar a dudas, esto es lo que me parece ético. Porque "hacer las cosas en nombre del bien y, más aún, en nombre del bien del otro, esto es lo que está muy lejos de ponernos al abrigo, no sólo de la culpa, sino de toda suerte de catástrofes interiores"[37].

Asimismo, pronto conocí a Gerardo Nigenda, y resultó sorprendente para mí saber que era el primer fotógrafo ciego en México, y que hacía de la fotografía también una profesión, *in memoriam*, un oaxaqueño al que en el presente le rindo homenaje.

Los desacatos no terminan ahí, me seguía comportando fuera de "lo normal", pues me subí al zip-line –ésta cuerda que va de una montaña a otra y uno viaja a 60 o 70 Km/hr engarzados en un arnés— ya que quería vivir esta experiencia por supuesto distinta de los que ven, ya no se trataba de hacer lo mismo que ellos. Muchos consideraban imprudente mi aventura, pero puedo asegurar que estas experiencias están más allá de lo que se espera de mí, pues se trata de algo muy mío y no encuentro comparación con otro en las mismas circunstancias que yo. Ya en este mismo tenor, me compré una motocicleta para precisamente vivenciar una experiencia del orden de mi ser sujeto, no de lo que los otros hacen ni de lo que los otros determinan que pueda hacer, sino de lo que yo creo y deseo hacer como resultado de mi experiencia analítica.

Y desde ahí, de mi propia experiencia de vida, cuestiono el lugar de la excepción donde muchos sujetos son colocados en un diagnóstico del discurso social que introduce valores de progreso y aparente movilidad que, como dice Assoun, produce cambios para no cambiar nada, proponen sistemas que parecen caminos de salida, cumplimiento de los ideales sociales de la reparación, de la corrección, de la rehabilitación, etc., que sin embargo, quedan sujetos a una serie de lógicas y mecanismos que están previamente determinados por lo institucional, donde los sujetos desaparecen. Estos sujetos se convierten en el bien de la institución, en el sentido más jurídico del término, donde los bienes se usufructúan, se enajenan y se dispone de ellos; en ese caso, el sujeto queda desposeído de su deseo, lo cual,

37 Lacan, J., *op. cit.*, p. 380.

al parecer, es el ideal de las instituciones, donde estos sujetos discapacitados funcionan bajo una estrecha correspondencia con las definiciones de "sus padecimientos". Tomemos por ejemplo la película de Rain Man[38], donde todo queda automatizado en su comportamiento dentro de la institución para que nada falle y no genere la angustia social de tal alteridad.

Es claro que lo que está en juego es el síntoma como esa manifestación insoportable, que es el que tendrá que institucionalizarse como respuesta a un ideal social de reparar y de recubrir el daño ocasionado. En el sentido imaginario, la institución se convierte en deudora prejuiciada, pero al mismo tiempo se ha convertido en aquella que ha instrumentado toda una serie de normatividades, de sistemas diagnósticos y técnicas, que administran y regulan a los sujetos de la discapacidad, tal como dijera Assoun, los del perjuicio. Como discurso social, las instituciones establecen lazos discursivos con los que denominaron discapacitados, donde quedan atrapados bajo un deber ser que establece el diagnóstico institucional. Al respecto Maud Manonni dice que "la sociedad se remite con toda buena conciencia al médico para que éste señale cuáles son los sujetos que deben excluirse por medio de un diagnóstico cuando no es posible integrarlos a cualquier precio a la 'normalidad', pero no se interroga antes sobre las significaciones que tienen esas locuras o esos retardos"[39].

De tal forma que el sujeto desaparece para convertirse en ese bien del buen comportamiento del bien-decir, y por tanto, estamos totalmente de acuerdo con Assoun cuando plantea que la institución es tanto el síntoma como el órgano de la sociedad, pues dentro de ella se encuentra la forma de sostener la vida del enfermo –en este caso discapacitado— como una correcta característica de la vida social, para sostener una apariencia de relación con la norma, cuando al mismo tiempo no quiere saber nada del sujeto que cuestiona y desafía a la misma norma social. Así, en la función institucional encontramos un eufemismo de lo que presenta como bueno, bondadoso e inocente, con el recubrimiento de lo que en el fondo queda como la falta en el Otro que no debe quedar manifiesta.

Esta función institucional de control y protección se convierte así en una función pastoral, pues ahí está en juego el bien de sus

38 Rain Main: Dirigido por Barry Levinson, Estados Unidos, 1998.

39 Mannoni, M. (1987). El psiquíatra, su loco y el psicoanálisis. México: Siglo XXI editores, p.12-13.

corderos; es decir, se convierte en una relación religiosa con respecto al deseo del Otro. Este ideal institucional es entonces vs. ideal de la ética del sujeto porque, bajo una condición ética, el sujeto puede apuntalar a un ideal del yo concerniente a él. Por tanto, distanciar al sujeto de la ética del Otro que intenta el bien para el sujeto desde su discurso social será necesariamente posible a partir de una experiencia psicoanalítica, pues el psicoanálisis se interesa más por el Ananké real[40] que lleva al sujeto a sentir la insatisfacción del síntoma y reflexionar sobre el reordenamiento de la vida a partir del reconocimiento de sus deseos, que seguramente son impugnadores de los órdenes institucionales y de los discursos sociales, ya que no debemos olvidar que el síntoma es una manifestación del malestar social. Por tanto, "la ética consiste esencialmente –siempre hay que volver a partir de las definiciones— en un juicio sobre nuestra acción, haciendo la salvedad de que sólo tiene alcance en la medida en que la acción implicada en ella también entrañe o supuestamente entrañe un juicio, incluso implícito. La presencia del juicio de los dos lados es esencial a la estructura"[41].

Así, desde Freud, podríamos reconocer que en el síntoma existe una relación cognoscente del inconsciente con la ley[42], porque es en el síntoma donde encontramos una respuesta ética del sujeto. El psicoanálisis abre la puerta a la ética, no la impone, porque la puesta en juego del deseo del sujeto aumenta el desenlace relativo a lo ético. Es por ello que lo que se propone el psicoanálisis es poner al desnudo eso de lo ético, colocar al sujeto frente a su propia castración, el deseo y la ley. Por tanto, poner en movimiento el inconsciente es llevar a la Ley al Otro paterno del sujeto a la mediación entre su vida y su deseo, en el entendido de que en el inconsciente el lenguaje dicta la Ley al deseo del sujeto.

40 Que "según una hermosa y pertinente sugerencia de Freud, cuando falta el amor, la 'necesidad' (*Ananké*) se encarga de la educación de los sujetos. Ésta es la escuela de la vida: los sujetos son educados 'duramente' por esa divinidad vinculada con el padre". Assoun, P-L., *op. cit.* p. 37.

41 Lacan, J., *op. cit.*, p. 370.

42 Al respecto, véase Assoun, P-L. (1992). Freud y Wittgeinstein. Buenos Aires: Ediciones nueva Visión, pp. 225-238.

Zardel Jacobo Cúpich*

¿DE QUE ÉTICA HABLAMOS, DE LA INCLUSIÓN O DE LA DIFERENCIA?

Una pareja de jóvenes hispanos sin techo, zarrapastrosos y mugrientos, se ha sentado en la escalinata de la iglesia del barrio. Paro por su lado con andar vacilante y veo que antes de empezar a comer-sacan algo de los bultos-el hombre y la mujer se abrazan y se besan largamente. Este beso espontáneo en la calle, en las escaleras de una iglesia, antes de tomar su miserable comida, me emociona por lo excepcional. Es un gesto humano en el desierto de la inhumanidad.[1]

Sandor Márai. Diarios (1985-1989)

Con agradecimiento para Lady Meléndez

Inclusión Internacional (II) es un organismo en el que participan 115 países cuyos miembros son principalmente organizaciones civiles que han impulsado desde siempre, la creación de oportunidades equitativas de vida para las personas con discapacidad.

A continuación resalto los elementos más relevantes, a mi consideración, de la evaluación que realizó ***II*** a 15 años de ser implementada la política de inclusión educativa en su Informe del 2009. Lo que sigue son citas literales de dicho Informe en el que "75 países colaboraron con las organizaciones, los gobiernos, los autogestores y las familias a fin de realizar perfiles de países, encuestas de padres y maestros al igual que grupos de consulta con las familias" para ver el estatuto de la inclusión.

En el aspecto negativo se encuentra:

"En el Congreso Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (señalaron):

* FES IZTACALA, UNAM, MÉXICO

1 Márai, S.; *Diarios 1984-1989*; Ediciones Salamandra, Barcelona, España, 2008, p. 181.

*…"queremos confrontar la brecha entre la **ley** y la realidad, entre la **política** y la actitud, entre el **conocimiento** y la práctica".*

…77 millones de niños no están en la escuela – y por lo menos 25 millones de ellos tienen una discapacidad (UNESCO, 2006). Lo que es más aterrador aún, apenas un 5% de niños con discapacidad logra terminar la educación primaria (Banco Mundial, 2003). La mayoría de esos niños vive en países en desarrollo.

*De todos los factores que se han identificado como causantes de la vulnerabilidad de los niños a la exclusión (ser niñas, VIH/SIDA, pobreza, etnicidad, etc.), la **discapacidad** suele ser la principal razón para la exclusión.*

Creemos que esto se debe a que existe poca o ninguna dirección política en la mayoría de los países para convertir la Educación Inclusiva en una respuesta sistémica a las necesidades educativas de todos los niños.

(Existe) una voluntad política poco enérgica y un avance en la marginación del problema inminente.

La Educación Inclusiva ha sido, a lo sumo, una idea adicional en la agenda mundial para la educación.

La inclusión aún no es una realidad. La Educación Inclusiva permanece al margen de la agenda nacional y mundial para la educación.

…los gobiernos del mundo entero atribuyen diferentes significados al concepto de la Educación Inclusiva.

…el desempeño académico y las pruebas/evaluaciones, siguen siendo el factor determinante que los niños deben cumplir para poder tener acceso a las nuevas instituciones.

En muchos países de la región del Medio Oriente y el Norte de África, para que un niño o una niña con discapacidad ingrese a una escuela o a un programa, tiene que tener una carta del doctor que certifique su estado y si existe algún riesgo para los demás estudiantes".

En el aspecto positivo

"Todavía estamos luchando por un niño a la vez, una familia a la vez, a cada paso del trayecto.

Los encargados de diseñar las políticas y los gobiernos reconocen cada vez más los beneficios de invertir no solamente en la atención y la educación de los niños pequeños sino también en el apoyo que brinda a las familias.

*Existen ejemplos excelentes de la inclusión exitosa en cada región del mundo, pero **los sistemas** todavía excluyen a nuestros hijos".*

De las Conclusiones del Informe resaltamos:

Del inicio de la implementación de la política educativa de inclusión a quince años transcurridos, el escenario de la inclusión no es halagador, así por ejemplo:

*"Lamentablemente, éste no es el escenario para la gran mayoría de jóvenes con discapacidad intelectual que cumplieron los diecisiete o dieciocho años en 2009. Existe un **vacío políti**co de **liderazgo y responsabilidad para la Educación Inclusiva**, en cuya carencia no se reformarán los sistemas educativos.*

- *Los niños con discapacidad en muchos países **en desarrollo** permanecen invisibles al sistema educativo – no se inscriben al nacer, no se identifican para la Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la educación primaria, etc., no están incluidos.*
- *En su mayor parte, los maestros carecen de la **formación**, el **liderazgo**, los **conocimientos** y los **apoyos** para adaptar el plan de estudios y hacer que las aulas inclusivas funcionen.*
- *En la gran mayoría de casos, ellos **trabajan en un ambiente** que en gran escala **pone en peligro** la calidad de la educación para los alumnos con discapacidad: La falta de transporte para los aprendices y alumnos a y de la escuela, las instalaciones inaccesibles y la falta de apoyos sociales y de salud, apoyos y dispositivos auxiliares para la discapacidad en el programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y en la escuela.*
- *Las personas que **necesitan los conocimientos sobre la política inclusiva** y la práctica para trabajar - los padres, los maestros, los administradores y los encargados de formular políticas **no están eficazmente enlazados desde el plano local con las redes de conocimientos mundiale**s para la Educación Inclusiva.*
- *La **'maquinaria'** de un sistema de Educación Inclusiva no ha sido establecida en la mayoría de los casos; es decir, **la gestión, la política, la planificación, la financiación, la aplicación y la supervisión necesarias**.*
- *Finalmente, el público en general parece estar atrapado en una 'solidaridad de negación' sobre la realidad de la exclusión y el derecho de*

los niños con discapacidad a ser educados junto con sus compañeros de aulas. La falta de apoyo público para la inclusión es una de las mayores barreras a enfrentar. Perpetúa los estereotipos negativos y socava el liderazgo político.

¿Qué hacer ante este panorama?

Lady Meléndez recién en marzo del presente año, pone el dedo en la llaga y señala ante este panorama que pareciera sombrío y poco alentador sobre los objetivos de la educación inclusiva lo siguiente:

> …no es posible que una intención tan loable, como la que conlleva la educación inclusiva, sea tan incómoda y dolorosa para quienes se supone deberían más bien beneficiarse de la misma. Definitivamente, algo hemos hecho mal y hay que replantearse las cosas.[2]

Para nuestra autora, el replanteamiento implica poner el acento en el ejercicio de la ciudadanía para el bienestar de la colectividad y no de la voluntad gubernamental. Enfatizar una política pública que en palabras de la autora:

> "… se entiende como aquella estrategia estatal de planificación social para definir y organizar prioridades de acción, que deben ser "formuladas en el marco de consensos sociales y políticos que comprometan soluciones de largo plazo, que estimulen una cultura de la corresponsabilidad y que se traduzcan en agendas y compromisos concretos"[3]

Es fundamental la política pública porque ello posibilita una autorización para hacerse cargo de la situación en las condiciones particulares que a cada quien le corresponden y corresponsabilizarse de las soluciones ante los problemas.

Coincidimos con la necesidad de ejercer la política pública y nuestra contribución radica en resaltar, tal como el título de nuestro Encuentro indica: ¡Y qué de la ética!

En primer lugar ponemos el acento en trabajar la ética desde la experiencia, es decir desde el ***ENCUENTRO***. La Experiencia, inspirados en Agamben y Larrosa implica que la ética no es un asunto teórico, sino la red de encuentros, de relaciones con las personas concretas de carne y hueso que dan vida, movimiento y sentido a las

2 Meléndez, R. L.; El panorama latinoamericano de las prácticas educativas inclusivas, ponencia presentada en el III Encuentro de Experiencias de Instituciones Educativas con Mayores Índices de Inclusión Social. Foros de Escuela: "Derecho a la ciudad incluyente". 24 de marzo de 2010, Cali, Colombia. Impreso facilitado por la autora.

3 Idem, p. 20.

prácticas sociales; con sus historias, sus vidas, sus quehaceres y padeceres. Otro tipo de encuentro, es con la escritura, con autores, que como dice Larrosa, producen ***algo en uno***. Es decir se entabla una relación con los autores, con sus textos. *"El texto tiene que ser otra cosa que lo que ya sé, lo que ya pienso, lo que ya siento, etc. El texto tiene que tener algo de incomprensible para mi, algo de ilegible"*[4]. Para que sea experiencia, algo tiene que pasarme en la relación con el texto, con el autor y eso es decisivo, que algo ***me*** pase. Atender a la Ética desde la experiencia, ya sea con el semejante o con autores requiere una disposición abierta, a que algo le pase a uno con su encuentro. Hay autores decisivos que permiten que uno ya no piense igual que antes, que ya no sea igual ni la mirada, ni la escucha, uno presta todo oídos a su alrededor, con los otros.

La ética desde el ámbito de la Inclusión Educativa apunta a una visión de igualdad y/o equidad en los derechos de todos. Con todo, como dice Merleau Ponty, "*La visión se paga con una separación. Se instaura a partir de una ausencia de lo que enfoca*"[5] Toda visión produce su ceguera, y quizás éste sea el sentido genuino, la "visión" impide ver lo otro ausente por el recorte que realiza. ¿Qué dejará fuera la visión de inclusión?

Toda visión entonces produce su ceguera. Algo inasimilable, cualquier visión, mirada o discurso produce una otredad, una diferencia y lo peor pudiera ser que eso otro inasimilable se negativice. A esto Otro hace referencia Levinas[6].

Lo Otro como inasimilable, la alteridad como *heterogeneidad radical de lo Otro*[7]. La alergia insuperable de Occidente hacia la alteridad. Foucault[8] retomó este planteamiento para estudiar los sentidos negativos de la diferencia, y de los intentos de asimilarla, acomodarla aunque sea en sus bordes, marginarla, negativizarla y convertirla en figura de separación de la Mismidad. Nos parece que el término, concepto, visión de la discapacidad ha sido producido como figura de separación.

4 Larrosa, J.; *Experiencia y alteridad en educación*; en Skliar, C. y Larrosa, J.; *Experiencia y alteridad en educación*; (Compiladores), Edit. FLACSO-Argentina y Homo Sapiens, Argentina, 2009, p. 19.

5 Merleau-Ponty, M.; *"Le Visible et l'Invisible";* Gallimard, Paris, 1964 en Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido,* Edit. UIA, Departamento de Historia, 2003, p. 514-515.

6 Levinas, E.; *La huella del otro*, Edit.Taurus, México, 2000.

7 Levinas citado en Forster, R.; "Los rostros de la alteridad"; en Skliar, C. y Larrosa, J.; *Experiencia y alteridad en educación*; (Compiladores), Edit. FLACSO-Argentina y Homo Sapiens, Argentina, 2009, p. 106

8 Foucault, M.; *Historia de la locura en la época clásica*, op cit.

Así podríamos señalar que lo Mismo produce una noción de **normalidad,** que apela a una noción de sujeto, el sujeto pensante con ciertos atributos y la-anormalidad como lo ***Otro*** (lo ***Alter***), lo ***diferente.*** Estos opuestos terminan mestizados con significaciones y sentidos del bien y del mal, en los significados tanto del registro político religioso como del registro económico político, así se articulan tanto nociones de la gracia y del pecado como del diagnóstico, normalidad-anormalidad. Ambos registros denotan implícitamente un orden moral y una forma ética de regular el intercambio entre los hombres, de aquellos que caen en uno u otro lado de lo mismo o lo otro. Las sedimentaciones del registro político religioso pasan a los nuevos términos a veces de manera imperceptible o desde nuevas formas de oposición, a veces con otras formas de separación, a veces en sumatoria y otras con indiferencia. Todo indica que no hay forma de perfección entre los hombres, se generan los más excelsos ideales pero también constatamos lo que la separación, puede provocar: la exclusión, discriminación y exterminio del otro para justificar una forma de vivir. Curiosa paradoja apelar a la vida a través de su finitud. Bataille nos hace que recordemos a Sade:

> "…la vida era, si creyéramos lo que decía, la búsqueda del placer, y el placer era proporcional a la destrucción de la vida. Dicho de otra manera, la vida alcanzaba el más alto grado de intensidad en una monstruosa negación de su principio" y continúa: "El orden del sufrimiento, de la crueldad tendrían que ver con la negación de los principios sobre los que se fundamenta la humanidad…¿Sería fatalmente la existencia, al mismo tiempo que la afirmación, la negación de su principio? [9]

Continúa Bataille:

> Pero se plantea aún otra cuestión: ¿sería posible evitar del todo la negación que constituye el objetivo de esos instintos? Procedería de alguna manera de afuera esa negación, debido a enfermedades incurables, inesenciales para el hombre, debido también a individuos y colectividades que en principio es necesario y posible suprimir, en una palabra, a elementos que deben suprimirse del género humano?
>
> ¿O bien el hombre, (pensémoslo) al contrario, llevaría en él la irreductible negación de lo que, bajo los nombres de razón, utilidad y orden, fundamentó a la humanidad? ¿Sería fatalmente la existencia, al mismo tiempo que la afirmación, la negación de su principio?[10]

9 Ibidem, p. 254.
10 Ibidem, p. 254

La existencia, ¿implica su negación?

No han sido pocos los autores que explicitan este "mal", la destrucción inherente al hombre, sea como instintos o bien como efecto de la cultura. Así Derrida[11] señala:,

> Viviente no viviente es como vida y muerte, lo propio del hombre va más allá que lo hablado, escrito, fonocentrismo y logocentrismo.
>
> El hombre se distingue por "la crueldad, el "hacer sufrir" o el "dejar sufrir" por el placer, eso es lo que sería, como relación con la ley, lo propio del hombre.

La violencia es constitucional a la cultura, es engendrada por la ley y la ley dictamina el castigo ante la transgresión. Hay una suerte de violencia necesaria e imprescindible: la de pautación e instalación de normas. Tendremos que considerar esta violencia en el orden de lo humano. Con todo, la violencia puede considerarse como constituyente de posibilidades o como negadora de ellas.

Con relación a la discapacidad, ¿de qué orden será la violencia? ¿Creativa y generadora o anuladora? Trabajar con nociones implícitas de déficit, invalidez, ausencias y faltas como resultantes de una normalidad que consecuencias tiene para los sujetos adscritos en estos términos? Los paradigmas de integración o inclusión cuya intencionalidad apunta a la igualdad y algunos señalan la equidad, ¿qué resultados han producido a más de quince años de ser implementados? ¿El énfasis en el conocimiento científico como palanca para lograr que entren todas aquellas minorías a los beneficios de la sociedad mayoritaria, ha obtenido resultados?

Parafraseando a Bataille, ¿no se estará, ante esta afirmación a la integración, produciendo lo contrario: su negación, la ratificación de la exclusión y discriminación? Pareciera que hay un olvido del inicio del movimiento de los derechos humanos, de esta historia de consecuencias graves de exterminio y anulación de seres humanos. El holocausto ha sido el trauma mayor de Occidente. Derrocado un régimen político pareciera haberse extirpado el mal ocasionado. Los responsables fueron castigados y derrotados.

Sin embargo, quizás los cimientos se mantengan imperceptiblemente. La "inofensiva" noción de normalidad, acoja en su seno el bisturí del corte, de la separación. Se borró y anuló el nombre de

11 Derrida, J., y Roudinesco, E.; *Y mañana qué*…op cit., p. 81.

eugenesia, sin embargo quizás sólo ha vuelto disfrazada en su contrario: la intencionalidad de integración e inclusión pronunciada por la Declaración de los Derechos humanos. El énfasis en reinstaurar la igualdad y equidad sin considerar el telón de fondo de un sistema que promueve y genera diferencias para denostarlas, sólo son un mecanismo de mantener la visión de mundo que tenemos. Quizás habrá que cepillar la historia como propone Benjamin[12]. Casi ninguna aproximación histórica a la discapacidad recordó la eugenesia, la menciona como algo de pasada, del pasado. Quizás el olvido o fuga de los tiempos negros, tenga sus efectos siniestros, permite que una visión de sujeto instaurada desde la modernidad siga dominando y perdure en los discursos educativos. Con ello quizás se mantiene y reproduce una ética de la indiferencia que hace de la ***diferencia*** una ratificación de discriminación y exclusión, sólo que soterrada bajo una igualdad ficticia, un discurso que por reiterarse termina por creerse lo que palpablemente es inexistente.

¿Podremos reescribir la historia? ¿Cómo hacer? Apoyémonos de algunos autores:

> "Articular históricamente el pasado no significa conocerlo tal como verdaderamente fue"… Significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relumbra en un instante de peligro….se trata de atrapar una imagen del pasado tal como ésta se le enfoca de repente al sujeto histórico en el instante de peligro."[13]

Hemos señalado como instante de peligro el movimiento de conformación de la normalidad y de encontrar en la teoría de la evolución la línea de perfectibilidad del hombre, de la visión eugenésica, de sus nefastas consecuencias, pero aún mayor peligro puede implicar un olvido de fondo, desmontar y deconstruir la propuesta de la integración e inclusión, ya que como dice Guillaume[14]: "*La igualdad es ficticia en una mesa entre desiguales",* ante el discurso de la igualdad o equidad, de condiciones: quién pone el escenario de la igualdad?

¿Desde donde se plantea la igualdad o equidad? Desde un discurso educativo que bajo una normatividad, una entidad identitaria única, convoca a ingresar a las diferencias parece poco plausible la igualdad al

12 Benjamin, W.; *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos*, op. cit.

13 Idem, p. 20

14 Guillaume, M.; *Introducción*, en Baudrillard, J.; y Guillaume*; Figuras de la Alteridad*, op cit, p. 12.

contener un fondo de desigualdad de principio. Un curriculum escolar, una noción de sujeto de la educación desde las cuáles se solicita la integración de los "diferentes", de lo diverso merece su sospecha.

En la medida que se quiera *"reducir las diferencias, tanto más se acentuarán"*[15]. No se trata por tanto de plantear la conciliación de las diferencias, de su integración, de su asimilación, ya que ello implicaría una utopía racionalista, según Baudrillard:

> "La idea de integración implica expulsar todas las cosas de su negatividad, es como una cirugía estética de la acción, por medio de la cirugía se elimina todo lo negativo y se tiende a la consecución de un ideal, se trata de eliminar o quitar todo lo negativo, lo contradictorio, la alteridad. Se trata de producir un modelo fáctico, del hacer"[16].

Por ello será que De Certeau pone en evidencia la riqueza inmanente del pasado que sólo puede revelarse con la ***apertura de un nuevo espacio*** gracias a la operación historiográfica.

> Un vasto continente, inmensos recursos, se ofrecen así, no como puntos de apoyo para la **reproducción**, sino como otras tantas **fuentes de inspiración para verdaderas creaciones en las fases de crisis** y de derrumbamiento de lo instituido, como posible recurso a otra gramática de nuestra relación con el mundo."17

En este plano, De Certeau le da la mayor importancia a la relación siempre cambiante instituida por el presente con su pasado.

> "El carácter histórico del acontecimiento no tiene por rasgo propio su conservación fuera del tiempo, gracias a un saber que se mantiene intacto, sino al contrario su introducción en el tiempo de las invenciones diversas a las que cede lugar". Al establecer una correlación entre el poder de apertura del descubrimiento de los inicios del pasado como otros tantos posibles y los sucesos, Certeau pone en evidencia la riqueza inmanente del pasado que sólo puede revelarse con la apertura de un nuevo espacio gracias a la operación historiográfica[18].

En la perspectiva de la ética de la fraternidad, la primacía de la relación, de la existencia de la vida traza otra posibilidad de pensar la socialidad, del como estar entre los hombres de otra manera. A continuación

15 Baudrillard, J.; *El viaje sideral*; en Guillaume, M. y Baudrillard, J.; *Figuras de la Alteridad*, Edit. La huella del otro, Taurus, Alfaguara, México, 2000, p. 79

16 Ibidem, p. 79.

17 Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido*; op cit., p. 277-278.

18 Ibidem.

desplegaremos otras coordenadas que propiciarán transvalorar el término de discapacidad. Plasmaremos algunas ideas luminosas que despertaron nuestro apetito para incursionar en otra aproximación.

Siguiendo a Levinas y a Lacan, Michel de Certeau planteará: "Se trata de la irreductibilidad del Otro, supone que siempre hay Otro, ...el Otro no deja de advenir. Es un postulado del origen, de abertura (obertura?), uno no sabe y uno no sabrá jamás. Es un principio, un comienzo un origen indefinido"[19]. Hay por tanto una necesariedad de la diferencia. Un auténtico otro que yo, una alteridad radical, inaprensible que deja huella como presencia de su ausencia. La diferencia, más allá del Ser, como extranjeridad, exterioridad.

De ahí la necesidad de postular un origen mítico como imprescindible, una búsqueda de sentido y ahí es donde la palabra abre al sentido, a la continuidad y linaje, a la historicidad de todo ser. Lo acota, delimita y demarca, pero no lo agota, un residuo, un resto queda fuera del campo de la palabra.

En ello reside el don de la palabra y el sujeto se funda en una semiótica de recepción. Este Bien adviene antes que el ser. Este Bien es una identidad sobrevenida a mí, que se desconoce y se desconocerá, sólo se puede sentir en su proximidad, a condición de abrirse a la falta, el sin sentido, ese resto producido por efecto de la palabra.

Podríamos diferenciar ***el Otro***, como representante del código cultural, lo que permite la palabra, el sentido, el linaje, la historia, una inscripción en el mundo, remite a la cultura, o visión de mundo que nos tocó vivir, el tesoro del significante como la plantea Lacan, y a la vez *lo Otro*, ***lo*** que queda irreductible de la palabra. El trasfondo de la palabra, el más allá de la palabra, es la huella del Otro. Ese fondo de ausencia de la huella moral, la absoluta ausencia, lo irreductible. Un tercer ***otro*** implicaría el semejante, la relación imaginaria entre los hombres que a su vez es posible por ***el Otro***, con el fondo de ***lo Otro***. En lacan ***lo Otro*** está señalado como lo tachado, en falta, justo el resto que queda fuera del lenguaje, y quizás lo connotó como el ***objeto a*** el resto que cae del sujeto y que lo constituye como sujeto en falta.

Estas nociones, implican la preeminencia de la exterioridad en la constitución del sujeto, estamos hablando del Lenguaje, del código, de

19 De Certeau, M.; *Histoire/psychanalyse. Mises à l'épreuve*, en *Revista Espaces Temps. Les Cahiers*, 80/81, tercer trimestre, Paris, Francia, 2002, p. 173.

la cultura (***el Otro***) que al realizar el sujeto su inscripción en la cultura, se inscribe el otro como huella, es decir como ausencia, como irreductible, imposible de conocerlo, sólo se presentifica su presencia sobre el telón de fondo de la ausencia. Se convoca a otro que nos salve del abismo, de la ausencia y del vaío. Por ello la relación es indispensable en toda constitución humana. Retomamos de Levinas la propuesta de poner por encima de todo la ***ética de la fraternidad, ética de relación***. Una fraternidad universal incluyente de la ***alteridad*** plantea la socialidad originaria que se instituye como huella, marca de la alteridad radical, de la irreductibilidad de lo otro. Para Derrida:

> "Hay Différance no bien hay una huella viviente, una relación vida/muerte, o presencia/ausencia...Luego la Différance no es una distinción, una esencia o una oposición, sino un movimiento de espaciamiento, un "devenir espacio" del tiempo, un "devenir tiempo" del espacio, una referencia a la alteridad, a una heterogeneidad"20

Parafraseando a Derrida, la ***Différance*** significa a la vez lo mismo y lo otro. Esto último lo considera como lo "…absolutamente heterogéneo, lo radicalmente diferente, irreductible e intraducible, (lo aneconómico, el muy-otro o la muerte) La interrupción diferencial es a la vez reinscripta en la economía de lo mismo y abierta a un exceso del muy otro[21].

Esta aproximación al sujeto desde la Différance, Diferencia o Alteridad es un recurso que plantea interrogantes sorprendentes y otra forma de convocar la constitución del sujeto. La identidad del yo mismo queda cuestionada, ya que no proviene del uno sino de una ***Différance***. El otro, la otredad del otro, nunca viene a la presencia, sino que es siempre una ausencia. El otro se ha ido para siempre. Hay un sujeto en oposición consigo mismo-otro. Por tanto en toda relación con otro, aún sea mi semejante, (mi semejante, él mismo otro), se da la posibilidad de acuerdo y de desacuerdo. En palabras de Assoun:

> "La fraternidad puede ser por un lado como la concordia y por el otro discordia y rivalidad…, la pareja rival oculta la pareja imaginaria-: Aunque allí haya dos participantes, la observación de la relación no muestra un conflicto entre dos individuos, sino en cada sujeto, un conflicto entre dos actitudes opuestas y complementarias"[22]

20 Derrida, J y Roudinesco, E; ***Y mañana qué***...; op cit., p. 30

21 Ibidem, p. 50

22 Assoun, P. L.; *El perjuicio y el ideal*, Nueva Visión, 2001, p. 164

Luego entonces no hay reciprocidad en la relación. Lo Otro se torna misterio. Permitir la alteridad, la otredad va a contrapelo de lo que la filosofía occidental ha intentado siempre eliminar. En su afán de develar el ser, de apalabrarlo pretende que ***lo Otro*** pierda su condición de alteridad. Levinas señala el terror por que el otro sigue siendo ***lo Otro***, es una ***alergia insuperable***, por ello se tiende a atribuirle el sentido, la explicación y por tanto subsumirlo al conocimiento, se trata de eliminar y negar la alteridad[23].

Este asunto de la alteridad, en lo que corresponde a la discapacidad la coloca como figura de separación, el discurso de integración e inclusión implica el acto bondadoso de hacer entrar al ***otro*** a ser parte del ***nosotros***, a que goce de los beneficios de una normatividad mayoritaria. Con ello se pretende eliminar el enigma de la alteridad, llenar de sentido y confirmar la visión de mundo. Por eso, las estrategias para la integración consisten en realizar una evaluación psicopedagógica, como base para la detección de las necesidades educativas especiales que le corresponden a cada alumno y elaborar las adecuaciones curriculares correspondientes a la normatividad curricular de educación básica, el de la mayoría. A partir de este procedimiento, todo avance que sea, se considera relevante, es lo que el sujeto puede hacer. Lo anterior sólo confirma, explica y ratifica la existencia del diferente en su propio atributo de déficit. En este mismo movimiento se reitera su separación, su diferencia connotada como menos, la cual resulta completamente comprensible según los códigos, las categorías y las definiciones. Se mantiene intacto el discurso y con la convicción de haber hecho todo lo posible por la integración e inclusión del otro a la norma.

¿Porqué las aproximaciones que tienden a la integración/inclusión no revierten los efectos de discriminación, exclusión y discriminación? ¿Porqué la aproximación teórica psicológica del constructivismo, que se originó, como todas las nuevas visiones, a contrapelo de las anteriores, quedó anulado su efecto subversivo e incorporó la noción de normalidad? La evaluación psicopedagógica no hace otra cosa que, a partir de un conocimiento o un saber, detecta lo que falta o lo que excede para realizar las adecuaciones curriculares pertinentes a las necesidades especiales.

23 Levinas, E; *La Huella del Otro,* op cit. p. 50

Como señala Levinas: "El conocimiento revela, nombra, y por eso mismo clasifica…el conocimiento atrapa su objeto, lo posee. La posesión niega la independencia del ser, sin destruirlo niega y mantiene. Con el conocer entonces se mantiene la visión de mundo que tenemos, nos muestra una forma de ser"[24], nos dice que es, como es, e indica hacia dónde, qué falta, qué esperar, luego entonces no salimos de lo mismo, de uno mismo, y confirma nuestro saber. La discapacidad se mantiene, el otro se encuentra en tal condición. En tanto Levinas propone introducir la moral, la ética como otra forma de relación contraria al conocer. Implica una relación con el otro, de otro modo que ser, "el otro dentro de lo mismo[25]". Esta relación requiere salirse de uno mismo y atender el ***rostro,*** es decir a ***"…un contacto con un ser otro… nos conduce hacia registros diferentes de toda experiencia y de toda mirada" [26].*** Se trata de entablar ***el habla y la escucha porque "… el habla instituye la relación moral…porque el otro cuenta como interlocutor antes incluso de ser conocido…La palabra implica precisamente la acción sin violencia: el agente, en el momento mismo de su acción, renunció a toda dominación y a toda soberanía… el habla y la escucha son todo uno…la palabra pertenece al registro de la moral antes que de la teoría… (Inaugura la relación con el rostro del otro y propio). El rostro no es el conjunto de una nariz, una frente, unos ojos, etc., es por cierto todo eso, pero toma la significación de un rostro por la dimensión nueva que abre en la percepción de un ser (otro del otro y propio). El rostro determina que el ser no sólo esté encerrado en la forma y ofrecido al alcance de la mano, sino abierto, instalado en profundidad… en apertura[27], por ello la relación moral se abre a las otras formas de ser.***

En las prácticas educativas cuando se logra el sentido de la ansiada integración, venía antecedida siempre por la instauración de otro estatuto de relación. Constatamos como esencial el ***concernimiento***, la escucha, intentar la conversación. La relación moral ante todo. Lo mismo que realizaron los fundadores l'Epeé, Haüy, Pinel (que inclusive habló de transferencia paterna y pedagogía moral), Itard y Séguin

24 Levinas, E.; Difícil Libertad; Edit. Fundación David Calles, Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 94.

25 Idem, p.30.

26 Idem, p. 96 y 97.

27 Idem, p 94 y 95

quienes instituyeron, no el campo de la discapacidad sino que inauguraron otras formas de ser, instauraron otro estatuto de existencia, visibilizaron otra posibilidad y condición de vida. Un nuevo porvenir.

Apostamos a esta fraternidad paradojal, a direccionar hacia una ética de la fraternidad desde una ***relación disimétrica***, una diferencia/alteridad irreductible en donde mantengamos la ***caritas,*** este ocuparse y hacerse responsable de, con y por el otro. Y de nuevo las palabras de Levinas: "Sí esa es la situación. No hay reciprocidad. No esperemos gratuidad. La caritas que es recíproca no es Caritas"[28].

Sólo el estatuto ético podrá constituir una forma de relación, esta sería una condición para dar paso a la teoría. ¿Porqué pensamos que la ética tiene prioridad sobre la teoría?

Puesto que lo teórico recibe una sobrecarga valorativa, resulta de especial interés puntualizar una revisión al acercamiento del concepto de constructivismo a partir de Piaget ya que representa, junto con Vigotsky los referentes más actuales para la propuesta de la integración educativa y de inclusión.

Nadie puede negar que la teoría sobre el educando contemporánea más avanzada la inició Piaget[29], quien estudió un breve tiempo con Binet (1920-1921). Cuando aplicaba las pruebas de Binet dilucidó que los errores que daban los niños al responder las pruebas, no eran precisamente errores. Lo considerado como error se transformó en su objeto de investigación. Pudo mirar de otra forma las ejecuciones de los niños y encontró que los "***errores"*** eran consistentes, tenían un patrón. La teoría psicogenética surgió al subvertir una idea previa y poner otra explicación en su lugar. En lugar de ***ver*** el error, construyó otra mirada: la psicología genética.

La visión que fundó se sustentó en la matemata de la evolución y le dio un giro de significación: estipuló que la adaptación es construcción a diferencia del descubrimiento. Glassersfeld[30] ofrecerá un homenaje a Piaget y planteará los hallazgos más relevantes. Retomaremos a este autor en la revisión de la epistema de la construcción. Por tanto, la diferencia entre descubrir y construir consiste en:

28 Levinas, E.; ***La Huella del Otro***, op cit. p. 114-115.

29 Se revisaron las siguientes pag. web en 2 de abril de 2010:
http://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/piaget.htm
http://es.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget#Biograf.C3.ADa
http://psiconet.org/piaget/

30 Se revisó la pag. web siguiente el **Revisado el día 10 de abril de 2010.** Glasersfeld, E. V. Homage to Jean Piaget (1896-1980) paginas 1 a 19;tomado http://www.oikos.org/Piagethom.htm

Descubrir implica que ya hay algo dado, se da la idea de un creador (Dios, naturaleza que contienen un propósito y un fin)

Construir: El conocimiento es una resultante de la acomodación al mundo que se experimenta. El conocimiento se acomoda funcionalmente al mundo real porque es una ***adaptación evolutiva***[31].

Vayamos a algunos puntos:

La adaptación es la habilidad de sobrevivir a pesar de los impedimentos, obstáculos y constricciones que presente el medio. Conlleva un concepto negativo, implica tensión, conflicto, arreglárselas con perturbaciones externas y con contradicciones internas. El conocimiento, por tanto, es una herramienta en la búsqueda del equilibrio.

Lo negativo da el carácter de transformación, introduce una dialéctica de relaciones de oposición que conlleva a la construcción de estructura, la transformación, el cambio. Hay una noción de organizar la experiencia a partir de este carácter de negatividad.

De la misma manera, el pensamiento científico es una adaptación, no un camino hacia la comprensión verídica del mundo real. Acomodarse es arreglárselas con el mundo. Se las arregla uno con el desequilibrio, transformándose.

Piaget postuló los niveles de adaptación. En el nivel más práctico de la sobrevivencia se requiere divisar los esquemas de acción que evitan o evaden los obstáculos y perturbaciones que el ambiente ofrece y en el nivel conceptual que es más algo, implica conseguir un balance coherente que evite las contradicciones internas.

Esta noción no presupone un modelo de la inteligencia, sino **la variabilidad de construir los esquemas de asimilación y acomodación.**

Si la aproximación constructivista alienta al estudio o construcción de conocimientos de la variabilidad de formas y maneras de construir mecanismos o esquemas de acción para acomodarse al mundo no tendría implicaciones epistémicas de considerar no la discapacidad sino justo la variabilidad. Con este impulso conceptual renovador tenemos la oportunidad de estudiar la diversidad y variabilidad de los mecanismos y esquemas de acción que se realizan para acomodarse al mundo. ¿Porqué pese a este potente esquema de construcción no se movilizó el concepto de discapacidad? La discapacidad justo podría ser cuestionada y abordada como la oportunidad de estudiar

31 Idem, pag. 9 a 11

la variabilidad de mecanismos y esquemas de acción que realizan los sujetos denominados con discapacidad.

Sin embargo se mantuvo el término en su negatividad. Lejos quedó lo negativo como promotor del conocer, de indagar, de construir.

La inteligencia terminó evaluándose como la consecución de etapas que son ascendentes en complejidad, e implícitamente connotan fases de inferior a superior. ***POR ELLO ES PROGRESIVO, ASCENDENTE, EVOLUTIVO***, y si no se logra, entonces hay un problema. Así se ratificó la discapacidad.

Siendo estrictamente constructivista estaríamos en la indagación de los esquemas particulares que se construyen según la diversidad con que los sujetos actúan y organizan sus experiencias con el mundo y con los otros.

Pareciera que se cometió el mismo error que Piaget combatió. Dar por sentado el conocimiento previo. Y conocimiento que no se cuestiona hace obstáculo a la construcción de conocimiento. ¿Cómo lo explicamos?

Glasersfeld[32] retoma de Vico y plantea que otra propiedad de la mente humana es que cuando el hombre no puede formarse una idea de cosas desconocidas o distantes, las juzga a partir de lo que le es familiar.

La mente primero asimila, esto es, percibe y categoriza la experiencia en términos de lo ya conocido. Sólo si el resultado de este proceso le causa un problema (desgarrón, dificultad, tropezón) y **crea perturbación, se inicia una revisión y lo lleva a una acomodación.** Esto es, lo puede llevar al cambio de una estructura existente o a la formación de una nueva. Este segundo principio provee un mecanismo para el ***aprendizaje.***

En ello reside el poder de la **reflexión**. El hecho de que consideremos que desde lo que conocemos no es suficiente para manejar un problema que queremos resolver. El tercer principio de Piaget es el de la abstracción reflexiva que desde Glasersfeld[33] el reflexionar sobre las propias operaciones con las que nos proveen de ideas deriva de John Locke (1690).

Este principio es vital, ante un problema dificultad o perturbación, el sujeto cognoscente tendría que echar andar los mecanismos que

32 Idem, p. 12
33 Idem, p. 12

permitan el cambio y la transformación. **¿Porqué no sucede**? En el proceso de integración educativa, los docentes plantean las dificultades problemas y perturbaciones, y anuncian que no están capacitados, ni tienen formación ni conocimiento.

Señala Glasersfeld: "Sólo una mente reflexiva, una mente que busca un orden en el mundo misterioso de la experiencia, puede formular preguntas."[34] ¿Que pasa que no estamos formulando preguntas, no se inquiere en el misterio, no interrogamos? ¿Será que sólo funcionamos en un primer nivel de la inteligencia, nos acoplamos y nos refugiamos en los esquemas de conocimiento ya elaborados y por ello damos como un hecho la discapacidad?

Si el constructivismo señala que "no sólo no estamos determinados física ni mentalmente por estructuras de un universo preestablecidos"[35] entonces la discapacidad no sería algo determinado ni preestablecido.

Si "nos llegamos a dar cuenta que nuestros pensamientos y acciones son nuestros, (nosotros agregamos: ¿son nuestros?) y que somos nosotros quienes los generamos; por lo tanto, tenemos que asumir la responsabilidad por lo que pensamos y hacemos" corresponde entonces preguntarnos si asumimos esa responsabilidad de lo que pensamos y hacemos.

Quizás la ***Deconstrucción*** como un movimiento epistémico permite repensar el término de construcción e iniciar un andar de nuevo el camino: el Pensar que indicó Heidegger, "pensemos todo de nuevo". Derrida planteará con la Deconstrucción el camino inverso a la construcción, sería indagar desde dónde y cómo se dio el proceso de construcción. En lugar de seguir hacia adelante, acomodarse, cambiar y transformar, se detiene y re conceptualiza desde la historia y como se construyó. Es un asunto de la temporalidad humana.

Quizás por ello Levinas introduce que lo verdaderamente humano tiene que ver con la ética y la ley de la fraternidad. Se introduce una ética antes que una aportación teórica. Y la ética tiene que ver con la relación entre los hombres, y toda relación se realiza en el lenguaje.

Todo esto nos plantea el problema de cómo entender el lenguaje relacionado con la cultura, con una semiótica de recepción. Todo saber inicia con un pre-suponer.

34 Idem, p. 14

35 Idem, p. 10

Presuponer es reconocer que no se sabe todo, que toda saber es una mirada, una visión de mundo, ***rico en consecuencias*** diría Lacan, ***aunque oscuras***. Se trata de desmontarlas.

El lenguaje es cultura, lenguaje como vehiculizador de la visión de mundo, el lugar del Otro y lo Otro en la constitución humana. Quizás es tiempo de pensar en la constitución del sujeto por el otro, por el deseo del otro, por el lazo social, por la ***Ley de la Fraternidad***. Piaget dio por sentado el amor, el odio, el deseo. Planteó que el afecto es el motor del conocimiento.

Por parte de Levinas, la ley fundamental del hombre es la fraternidad como fundamento del lenguaje. La fraternidad pone el centro en la ética. La forma de relacionarse que tienen los hombres, aferrarse a la atadura o lazo para no precipitarse al misterio, la incógnita, la falta, la ausencia, la muerte, la alteridad, lo desconocido. Porque el amor, la amistad nos salva de la muerte. Porque el erotismo intenta afirmar la vida hasta en la muerte.

Quizás a la teoría cognitiva que presupone la conciencia, este estado de awareness (el yo, la conciencia, ese sujeto unitario), le hace falta repensar su límite ante la cognición, el pensar y la razón. Éstos no alcanzan para suturar el punto de ruptura del ser humano ante sí mismo y ante otro ser humano, la fragilidad de su itinerario subjetivante. ¿Y si repensáramos al sujeto como ser en desencuentro, abierto, frágil?

Es decir si volvemos a introducir la dificultad, el problema, la incógnita, el misterio y repensamos los términos de **alma** como planteaba San Agustín, **espíritu** como Hegel para connotar la historia humana. Qué apuntan esos términos? ¿A qué sujeto apelan?

Como dice Merleau Ponty[36], "*La visión se paga con una separación. Se instaura a partir de una ausencia de lo que enfoca*" Toda visión produce su ceguera, y quizás éste sea el sentido genuino, la "visión" impide ver lo otro ausente por el recorte que realiza. Y sin embargo, ahí está…LA PRESENCIA DE LA AUSENCIA

Ante esto se propone la ley de la fraternidad, preservar, conservar y custodiar la alteridad del otro y la propia.

Este ***llamado hace una aproximación a las palabras de las manos, las voces de los sordos, los ojos del cuerpo de los ciegos,***

36 Merleau-Ponty, M.; *"Le Visible et l'Invisible";* Gallimard, Paris, 1964 en Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido,* Edit. UIA, Departamento de Historia, 2003, p. 514-515.

los oídos del cuerpo, los sonidos del silencio, la luz de la mirada en los compromisos neuromotores, y así sucesivamente entraremos a irradiaciones y formas inéditas de relacionarnos con nos-otros mismos otros.

Bibliografía

Assoun, P. L.; *El perjuicio y el ideal*, Nueva Visión, 2001.

Baudrillard, J.; *El viaje sideral*; en Guillaume, M. y Baudrillard, J.; *Figuras de la Alteridad*, Edit. La huella del otro, Taurus, Alfaguara, México, 2000.

Benjamin, W.; *Tesis sobre la Historia y otros Fragmentos";* Edit. Contrahistorias, México, 2005.

De Certeau, M.; *Histoire/psychanalyse. Mises à l'épreuve*, en *Revista Espaces Temps. Les Cahiers*, 80/81, tercer trimestre, Paris, Francia, 2002.

Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido***,** Edit. UIA, Departamento de Historia, 2003.

Forster, R.; "Los rostros de la alteridad"; en Skliar, C. y Larrosa, J.; *Experiencia y alteridad en educación*; (Compiladores), Edit. FLACSO-Argentina y Homo Sapiens, Argentina, 2009.

Derrida, J., y Roudinesco, E.;*Y mañana qué*…; Fondo de Cultura Económica, 2001.

Foucault, M.; *Historia de la locura en la época clásica*, Edit. Fondo de Cultura Económica, México, 1967.

Guillaume, M.; *Introducción*, en Baudrillard, J.; y Guillaume*; Figuras de la Alteridad*, Edit. La huella del otro, Taurus, Alfaguara, México, 2000.

Larrosa, J.; *Experiencia y alteridad en educación*; en Skliar, C. y Larrosa, J.; *Experiencia y alteridad en educación*; (Compiladores), Edit. FLACSO-Argentina y Homo Sapiens, Argentina, 2009.

Levinas, E.; *La huella del otro*, Edit.Taurus, México, 2000.

Levinas, E.; Difícil Libertad; Edit. Fundación David Calles, Buenos Aires, Argentina, 2005.

Márai, S.; Diarios 1984-1989; Ediciones Salamandra, Barcelona, España, 2008.

Meléndez, R. L.; El panorama latinoamericano de las prácticas educativas inclusivas, ponencia presentada en el III Encuentro de Experiencias de Instituciones Educativas con Mayores Índices de Inclusión Social. Foros de Escuela: "Derecho a la ciudad incluyente". 24 de marzo de 2010, Cali, Colombia. Impreso facilitado por la autora.

Merleau-Ponty, M.; *"Le Visible et l'Invisible";* Gallimard, Paris, 1964 en Dosse, F.; *Michel de Certeau. El Caminante Herido,* Edit. UIA, Departamento de Historia, 2003.

Skliar, C. y Larrosa, J.; *Experiencia y alteridad en educación*; (Compiladores), Edit. FLACSO-Argentina y Homo Sapiens, Argentina, 2009.

Lady Meléndez Rodríguez*

EL PANORAMA LATINOAMERICANO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS**

La exclusión del derecho humano a educarse está íntimamente relacionada con las condiciones de pobreza. Pero va aún más allá, debido a que la exclusión tiende a perpetuar esa situación, no permite al sujeto desarrollarse como persona, plantearse un proyecto de vida, tomar decisiones en las organizaciones sociales a las que pertenece ni acceder a sistemas de producción, de protección ni de bienestar. En otras palabras, la imposibilidad de educarse a la vez limita o impide el ejercicio de la ciudadanía así como de los restantes derechos.

Precisamente, América Latina es considerada la región más desigual del mundo[1]; donde la población que ocupa los percentiles de mayor pobreza se encuentra obligada a vivir de las muy escasas posibilidades del mundo marginal, o, en el mejor de los casos, de las posibilidades que penden de un hilo ante el abismo de la exclusión (Meléndez, 2006).

Al respecto, es necesario tener claro que la inclusión hace referencia al ejercicio de los derechos humanos en la participación equitativa en las oportunidades de vida y desarrollo, que brinda cada sociedad. Y que ésta responde a un concepto ideológico que permite aspirar a que todos los habitantes de un país puedan ejercer sus

1 Se recomienda revisar Kliksberg, B. (2007). *Equidad en América Latina.* En www.sedi.oas.org/ddse/documentos/Desarrollo%20Social/CIDESII/14.%20Equidad.ppt; FMI (Octubre, 2007). *Perspectivas de la Economía Mundial. Globalización y desigualdad.* Estados Unidos de América: International Monetary Fund. Y PNUD (2006). *Informe sobre Desarrollo Humano 2006*. Washington, D.C.: Programa Mundial de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

* Encargada del Programa de Educación Especial de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y docente investigadora del Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: lmelendez@uned.ac.cr

** Presentada en el III Encuentro de Experiencias de Instituciones Educativas con Mayores Índices de Inclusión Social. Foros de Escuela: "Derecho a la ciudad incluyente". 24 de marzo de 2010, Cali, Colombia.

derechos y gozar de una vida con calidad, accediendo equitativamente al espacio de las oportunidades. En el campo de la Educación, el concepto inclusión comienza a tener un sentido propio, construido sobre la base de buenas ideas para justificar y ejercer el derecho a educarse por encima de las particularidades personales y culturales. A su vez, este concepto devela el carácter semántico y pragmático de la no exclusión; haciendo referencia al derecho que tienen las personas a no ser excluidas, por sus diferencias personales ni culturales, de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado.

Lamentablemente, América Latina, aún cuando muestra algunas diferencias intra-regionales, se unifica en sus características de inequidad económica, de la que derivan –en gran medida- sus niveles de pobreza y de exclusión social.

Como explica la UNESCO (2007), en nuestra región la extensión de la pobreza (209 millones de personas) y de la indigencia (81millones), así como la desigual distribución de los ingresos –la peor del mundo– tienen su correlato en una fragmentación social y cultural que se expresa en altas dosis de exclusión y violencia, así como en grados importantes de corrupción y en una frágil "densidad democrática"(p. 7).

Esto hace que la lucha por la inclusión y por los derechos humanos en América Latina sea un tema tremendamente complejo, pero cuya solución se vislumbra desde el mismo potencial de la educación. Ya que, por un lado, la educación permite el diagnóstico situacional de un país –debido a que actúa como espejo de la realidad socioeconómica en la que se inscribe- y, por otro, ha sido entronizada como el principal agente de movilidad social, como la "esperanza para la erradicación de la pobreza" (UNESCO, 1990); en tanto siembra y cosecha sus propósitos al mediano plazo, además de trascender al presente y al sujeto en su condición individual y cultural. No obstante, de los 77 millones de niños y jóvenes que se reportan sin escolaridad en el mundo 35,5 viven en la región:

… 34,0 millones pertenecen a países latinoamericanos (25,9% del total subregional) y cerca de 1,3 millones a países del Caribe (24,6% del total subregional). Sólo cinco países logran que al menos el 85% de dicha población acceda a algún tipo de programa educativo de cualquier nivel, y en siete países esta proporción es menor al 70% (UNESCO, 2007, Cap. 3).

Estas circunstancias se han visto agravadas en tanto se acusa que las políticas públicas asumidas en la región han tendido a reproducir esta situación y que "Son los sectores de menores recursos quienes, por situación estructural, desertan más, repiten y tienen inferiores resultados en las evaluaciones estandarizadas" (UNESCO, 2007, p.20).

Dos de los factores que caracterizan más ampliamente a la pobreza y a la exclusión en la región, son la inequidad y la poca inversión en política social.

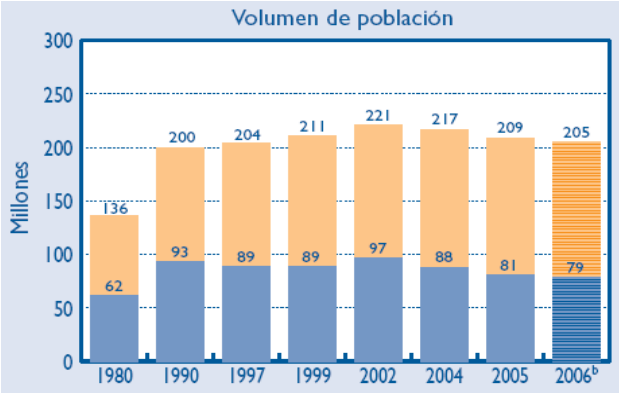
Repetidamente, organismos como el Programa Mundial de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), señalan que -en promedio- en la región el 10% más rico tiene el 48% de los ingresos, y el 10% más pobre sólo el 1.6% (Kliksberg, 2007). Donde el poder de ese 10% implica prácticamente un blindaje del capital acumulado y de los medios de producción. Mientras, según Kliksberg, el Banco Mundial explica que las oportunidades de desarrollo y de inclusión social deberían analizarse desde:

- El acceso a la educación, a la salud y a los servicios públicos.
- El acceso a la tierra y a otros activos.
- El acceso al financiamiento mediante mercados de crédito y laborales formales.
- El acceso a la participación e influencia política.

Como ya se dijo, en promedio, cerca del 40% de los habitantes de la región son pobres y, de estos, aproximadamente 81 millones viven en pobreza extrema o indigencia, lo que implica que no son capaces de atender más del 65% de sus necesidades básicas. El resto, casi 120 millones de personas, se encuentra en el espacio denominado pobreza relativa o en condición de vulnerabilidad.

En el caso de los países de Centroamérica las cifras promedio de pobreza son mayores (46,5% de pobreza general y 19,7% de pobreza extrema), entre los que destaca Honduras, donde el 67,8 % de la población se considera en pobreza general, con un lamentable 48,1% de pobreza extrema. Le siguen Guatemala con un 51% y Nicaragua con un 48,3% de pobres (Programa Estado de la Nación, 2008).

Gráfico Nº1. América Latina: Pobreza e indigencia (N)



Fuente: CEPAL (2006).

Sin duda, la pobreza en América Latina es una clara derivación de la distribución desigual de los recursos y de un desigual acceso a la producción, pero, a la vez, autogenera rasgos que la van haciendo más compleja y difícil de resolver. Uno de los rasgos que causan más preocupación es la pérdida de capital social, que se refleja en serios problemas de violencia e inseguridad ciudadana y, el otro, es la fragmentación del Estado, que redunda en una planificación deficiente y en acciones dispersas y escasamente efectivas en procura de resolver la situación.

El desarrollo se logra con equidad y con oportunidades de vida con calidad para todos los habitantes de una nación. Por esa razón, el esfuerzo por la inclusión es un esfuerzo por la equidad, el desarrollo y los derechos humanos. Y toda acción selectiva con respecto a las oportunidades de desarrollo se revierte en alguna forma de retroceso, pobreza y exclusión social. Pero esto ha sido muy difícil de entender para los gobiernos de nuestros países.

Con respecto a la educación, por ejemplo, la obsesión por la norma y el desprecio a las diferencias han hecho que la escuela empuje hacia la exclusión de las oportunidades de educarse a muchos de sus alumnos. Si a estos menores sumamos aquellos que no han tenido acceso a los ambientes de aprendizaje, más aquellos que no cuentan con los recursos para seguir adelante, no es difícil entender las razones que hacen que los círculos de pobreza y su aumento en proporción al crecimiento poblacional, se acentúen (Estado de la Región, 2003).

En América Latina es posible agrupar a los menores que sufren de exclusión educativa en:

- Los que no han tenido y no tienen medios para llegar a la escuela.
- Los que llegan pero reciben un trato en desventaja por razones personales y culturales.
- Los que asumen el fracaso escolar como propio y huyen del sistema (Meléndez, 2005).

Estos menores ven muchas veces agravada su situación con otras condiciones como las de ser:

- Menores en condición de indigencia o que viven en las calles de los centros urbanos.
- Menores en condición de desplazamiento por conflictos armados.
- Menores trabajadores.
- Menores migrantes.
- Menores que viven en extrema pobreza[2].

Estas condiciones que a su vez frecuentemente se transversan por otras, cuya demanda histórica por la inclusión es de mayor tradición y aún está vigente, como son: la segregación y marginación por razón de discapacidad, la discriminación por género, la pertenencia a grupos étnicos desfavorecidos y el hecho de habitar en espacios rurales económicamente deprimidos. Desgraciadamente, la probabilidad de que estas condiciones se confabulen, para actuar en contra de la inclusión social de los menores de los países de bajo y mediano desarrollo, es muy alta.

En síntesis, hasta ahora hemos intentado explicar que la problemática planteada por la exclusión en América Latina, determinada principalmente por sus condiciones de pobreza y de fragmentación social, es tremendamente compleja, profunda y perpetuada por la exclusión educativa. Lo que da pie para inducir que cualquier esfuerzo que se haga por la inclusión educativa será un punto a favor por la inclusión social y el desarrollo de la región. Por lo que vale la pena poner atención sobre las buenas prácticas, sin conformarse, por supuesto, con

2 Con base en un estudio realizado en los países de bajo desarrollo del sur de África, Tony Booth (2003) agrega las siguientes condiciones: menores afectados por la degradación y el cambio ambiental, menores afectados por el abuso y la violencia, menores afectados por el VIHS, menores cuya lengua materna es diferente a la lengua que se utiliza en su instrucción, menores expuestos a escuelas, currículos y maestros inadecuados y menores embarazadas o con niños pequeños; que, aunque en menor proporción, también están presentes en América Latina.

experiencias aisladas, en tanto la exclusión es un agudo y enmarañado problema estructural que como tal debe ser atendido a fin de alcanzar una verdadera transformación social.

Tal complejidad nos impide analizarla desde todas sus aristas en el marco de este trabajo, por lo que en adelante -seguros de su comprensión- pondremos énfasis a la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad, por las razones que enseguida explicamos.

De la población de la región que está fuera de las escuelas (35,5 millones) la tercera parte corresponde a personas con discapacidad que se encuentran entre los 3 y los 18 años de edad. A lo que se suma que menos del 5% de la población con discapacidad que ingresa a la escuela logra concluir la primaria (Inclusión Internacional/INICO, 2009). Esto deja en evidencia que de las poblaciones excluidas de la educación en América Latina las personas con discapacidad son las más afectadas. Y, entre estas, las personas con discapacidad intelectual han sido y son las más excluidas de la educación en América Latina, el Caribe y el resto del mundo (Inclusión Internacional, 2006). Lo que hace que un análisis desde esta perspectiva reúna, de una u otra manera, los factores que también afectan negativamente a la inclusión de otras poblaciones vulnerables.

A los 15 años de la Declaración de Salamanca

En 1990, la Declaración de Educación para Todos (EPT) generó un movimiento trascendental en pro de la inclusión educativa de millones de personas en el mundo, que adicionalmente decidió prolongarse a través de la Declaración de Salamanca en 1994, en la vía de la inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales.

Como producto, uno de los avances que se atribuye a la Declaración del 94 y que se observa en todos los países de América Latina, tiene que ver con la existencia de discursos estatutarios que rigen a los Estados a fin de que se dirijan por la senda de la inclusión. Sin embargo, la implementación de acciones para lograrla es inmensamente desigual entre los Estados y –en el caso de las naciones más grandes como Brasil, México, Colombia, Venezuela y Perú- desigual también entre municipios y localidades. Entre estos, cabe rescatar que Colombia es el único país que ha intentado paliar esta discrepancia mediante el

establecimiento de políticas públicas y un intento de vigilar el cumplimiento de sus propuestas en nivel nacional, con lo que se ha convertido en un ejemplo de planificación para el resto de los países de la región.

Otro punto a favor que se anota al movimiento por la inclusión en América Latina consiste en los cambios significativos que es posible identificar en los planes de formación docente de las universidades y de las escuelas normales, que incluyen no sólo a carreras de la Educación Especial sino de diversas áreas, especialidades y niveles relacionados con la Educación en general. A esta acción se suman las distintas iniciativas de actualización docente, entre las que cuentan diplomados y cursos de capacitación, que no sólo empiezan a pertrechar la labor educadora hacia la inclusión sino que fortalecen el movimiento ideológico en su favor.

No obstante, en el escenario de la Conferencia Mundial de Salamanca (2009) sobresalieron los reclamos a la UNESCO, especialmente por la poca vigilancia que el seguimiento a las acciones dispuestas desde la EPT ha puesto sobre el cumplimiento de las demandas relacionadas con la inclusión educativa y social de las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Esta situación se evidencia en los informes correspondientes cuyos indicadores de éxito no reflejan el mismo nivel de avance alcanzado con otras poblaciones prioritarias (Inclusión Internacional/INICO, 2009).

Sin duda, este es uno de los temas que ha provocado mayor análisis y discusión en los distintos foros organizados para evaluar los logros a 15 años de la Declaración del 94, cuyo consenso parece centrase en que los argumentos de la Declaración desde un inicio ganaron la afiliación de los gobiernos, educadores, alumnos, familiares y demás personas convencidas en que la idea de Educación para Todos debía comprender, sin mayor discusión, a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Pero, no se previó que lo más difícil estaba por venir. Ya que, estar de acuerdo con el discurso de la Declaración no era para nada suficiente a fin de llevar su contenido a la práctica. Las orientaciones sobre cómo hacer la inclusión educativa no fueron planteadas a consecuencia, ni se vislumbraba la enorme complejidad de las políticas, planes, transformaciones y acciones coordinadas que debían ser decretados, así como tampoco se hablaba de los recursos que debían ser provistos para que la inclusión educativa fuera una realidad.

Estas conclusiones se hicieron saber al mundo mediante el Informe Mundial Mejor Educación para Todos: cuando se nos incluya también (2009) y por los participantes a la Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva Afrontando el Reto: derechos, retórica y situación actual. Volviendo a Salamanca (2009). Donde los latinoamericanos agregaron que tal indefinición sólo había retrasado los procesos en nuestra región, ya que hasta el momento se ha dedicado mucho tiempo a ensayar propuestas no siempre exitosas, que han desgastado los esfuerzos y provocado la desesperanza de educadores y directivos con respecto al logro de la inclusión en sus escuelas. Debido a que, en los mejores casos –según apuntan ellos- los centros educativos a su cargo se encuentran haciendo apenas prácticas integradoras aisladas o, a lo sumo, intentan una transición lenta y aún no muy clara hacia la inclusión. Lo que a veces lleva a creer que la inclusión consiste en una serie de eventos ocasionales a favor de la educación de personas desfavorecidas y obliga a destacar y asirse de algunas buenas prácticas para animar las acciones futuras, ante la ausencia de la verdadera transformación estructural demandada desde Salamanca 94.

El Informe Mundial del 2009 lo explica diciendo:

> Al recoger las historias y las experiencias de todo el mundo sobre el progreso, una cosa quedó clara: todavía estamos luchando por un niño a la vez, una familia a la vez, a cada paso del trayecto. Nuestros esfuerzos colectivos han hecho una diferencia en el reconocimiento al derecho a ser incluidos pero todavía no hemos ganado la batalla para transformar los sistemas educativos (Inclusión Internacional/INICO, 2009, p.8).

Sin duda, entre los logros más importantes de las distintas iniciativas desarrolladas en la región a la fecha, se incluyen además y en forma relevante las experiencias exitosas de estudiantes graduados de centros educativos que hacen su mejor esfuerzo por ser cada vez más inclusivos; así como la satisfacción de miles de familiares que recomiendan la inclusión educativa a otras familias. No obstante, también se discutió en Salamanca (2009) el hecho de que los educadores regulares parecen no estar tan convencidos de las bondades de la inclusión y sus quejas tienen que ver con: falta de preparación para atender a alumnos con necesidades especiales, carencia de apoyo especializado, establecimientos inaccesibles y ausencia de herramientas y materiales adaptados; lo que redunda en la necesidad de

un mayor esfuerzo de su parte y de una gran frustración debida a un desgaste poco productivo en su intento por cumplir las demandas de la educación inclusiva. Esto ha provocado además, en no pocos países, divisiones importantes entre quienes defienden la inclusión educativa a toda costa y los grupos de educadores regulares abatidos por el trabajo, escasos logros y señalamientos negativos con motivo en su actitud "evasiva".

Por otra parte, de los estudiantes que lograron graduarse, una gran cantidad dice haber pasado por situaciones de rechazo muy difíciles de soportar, al punto que para muchos de sus compañeros las experiencias traumáticas en este sentido fueron motivo suficiente para dejar la escuela, lo mismo que la escasa o nula provisión de apoyos requeridos para asegurar un proceso educativo exitoso, amén de la falta de accesibilidad fuera y dentro de las instalaciones. De los encuestados para la construcción del Informe Mundial (2009), "…el 77% dijo que la accesibilidad era el principal factor que afectaba la inscripción de niños con discapacidad y el que terminaran el periodo escolar regular" (Inclusión Internacional/INICO, 2009, p. 82). Situación que ha impactado con igual desesperación a sus familias, que a la vez se convierten en el blanco de todos los desencuentros de los responsables en esta materia.

Asimismo, los educadores especiales dan fe de su incansable labor por lograr la inclusión de los niños y jóvenes para quienes se plantean diversas barreras para aprender, a pesar de ser constantemente maltratados por esta causa en los centros ordinarios.

Al respecto, es necesario hacer un alto y reflexionar acerca de que no es posible que una intención tan loable, como la que conlleva la educación inclusiva, sea tan incómoda y dolorosa para quienes se supone deberían más bien beneficiarse de la misma. Definitivamente, algo hemos hecho mal y hay que replantearse las cosas. Sin que esto signifique, por supuesto, considerar siquiera la alternativa de un regreso al oscurantismo segregacionista.

En este llamado a la reflexión, merece atención aparte el documento relativo a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) y su Protocolo de Acción (CDPD), donde se demanda y orienta a los gobiernos y a organismos multilaterales –desde la voz misma de los autogestores-

al cumplimiento de las obligaciones apuntadas en las declaraciones e informes atinentes a la EPT y a la adaptación de los Objetivos del Milenio en relación con la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad en el mundo. Sobre este punto es necesario agregar que, si bien la mayoría de los países de la región ha firmado y ratificado el texto de la Convención y su protocolo, aún quedan algunos gobiernos que no lo hacen, como se observa en el siguiente cuadro.

Tabla 1. Países de la Región firmantes y ratificantes de la CDPD

PAÍS	CONVENIO		PROTOCOLO	
	Firma	Ratifica	Firma	Ratifica
Argentina	√	√	√	√
Bolivia	√	√	√	√
Brasil	√	√	√	√
Chile	√	√	√	√
Costa Rica	√	√	√	√
Colombia	√	√	-	-
Cuba	√	-	-	-
Ecuador	√	√	√	√
El Salvador	√	√	√	√
Guatemala	√	√	√	√
Haití	√	-	√	-
Honduras	√	-	√	√
Jamaica	√	-	√	√
México	√	√	√	√
Nicaragua	√	√	√	√
Panamá	√	√	√	√
Paraguay	√	√	√	√
Perú	√	√	√	√
República Dominicana	√	√	√	√
Trinidad y Tobago	√	-	-	-
Uruguay	√	√	-	-
Venezuela	-	-	-	-

Principales desafíos de la educación inclusiva en América Latina

Son muchos y difíciles los temas pendientes en la agenda de la educación inclusiva en la región, y estos pueden ser vistos desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, el Informe de Monitoría Global de la UNESCO sobre Educación para Todos del 2009 señala lo siguiente:

- La discapacidad sigue siendo una de las tres principales barreras para lograr una educación primaria universal, junto con el trabajo infantil y la mala salud.
- Lograr las metas de la EPT para niños/jóvenes con discapacidad requiere un abordaje de cruce de sectores a políticas e inversiones para resolver las barreras estructurales a las que se enfrenta este grupo (por ejemplo, falta de transporte, escuelas inaccesibles, escasez de docentes capacitados, actitudes negativas de la sociedad en cuanto a la discapacidad).
- Los gobiernos han fracasado en responsabilizarse plenamente por las barreras a las que se enfrentan los grupos marginados como los niños con discapacidad.

Por su lado, la CDPD ofrece cuatro recomendaciones principales:

- Planificación, política y gestión sólida y eficaz para la Educación Inclusiva.
- Inversiones selectivas para la reforma del sistema educativo –por los gobiernos, los donantes y los organismos internacionales.
- Sistemas de aplicación y de entrega eficaces a nivel de distrito escolar y
- Marco de presentación de informes y supervisión que incluya la discapacidad.

Estas recomendaciones se acompañan de un conjunto de resultados, parámetros indicadores y obligaciones para llevarlas a cabo, según el Protocolo de Acción de la Convención.

El Informe Mundial Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también (2009), retoma las recomendaciones de la CDPD y agrega que:

- Existe un vacío político de liderazgo y responsabilidad para la Educación Inclusiva, en cuya carencia no se reformarán los sistemas educativos.

- Los niños con discapacidad en muchos países en desarrollo permanecen invisibles al sistema educativo –no se inscriben al nacer, no se identifican para la Protección e Instrucción en la Primera Infancia y la educación primaria, etc., no están incluidos.
- Las familias no reciben apoyo para tener altas expectativas para sus hijos con discapacidad, y la Educación Inclusiva para la mayoría de ellos permanece fuera de la imaginación. En consecuencia, la demanda efectiva es mínima.
- En su mayor parte, los maestros carecen de la formación, el liderazgo, los conocimientos y los apoyos para adaptar el plan de estudios y hacer que las aulas inclusivas funcionen.
- En la gran mayoría de casos, ellos trabajan en un ambiente que en gran escala pone en peligro la calidad de la educación para los alumnos con discapacidad: La falta de transporte para los aprendices y alumnos a y de la escuela, las instalaciones inaccesibles y la falta de apoyos sociales y de salud, apoyos y dispositivos auxiliares para la discapacidad en el programa de Protección e Instrucción en la Primera Infancia y en la escuela.
- Las personas que necesitan los conocimientos sobre la Política inclusiva y la práctica para trabajar –los padres, los maestros, los administradores y los encargados de formular políticas no están eficazmente enlazados desde el plano local con las redes de conocimientos mundiales para la Educación Inclusiva.
- La “maquinaria” de un sistema de Educación Inclusiva no ha sido establecida en la mayoría de los casos; es decir, la gestión, la política, la planificación, la financiación, la aplicación y la supervisión necesarias.
- Finalmente, el público en general parece estar atrapado en una “solidaridad de negación” sobre la realidad de la exclusión y el derecho de los niños con discapacidad a ser educados junto con sus compañeros de aulas. La falta de apoyo público para la inclusión es una de las mayores barreras a enfrentar. Perpetúa los estereotipos negativos y socava el liderazgo político (pp.156-157).

Se debe agregar que este informe hace hincapié en que de los logros que se apuntan al movimiento de la educación inclusiva, pocos

han impactado a la población con discapacidad intelectual, por lo que ésta debe convertirse en prioridad de todas las decisiones al respecto.

Por otra parte, las conclusiones de la Conferencia Mundial Salamanca (2009) ratifican las recomendaciones de la CDPD así como las del Informe Mundial, pero puntualiza en un aspecto primordial y tiene que ver con lo que se debe hacer en las escuelas para apoyar a los maestros y directivos a fin de que éstos puedan atender de mejor manera las necesidades de inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales. En este sentido, se apuntó hacia cinco aspectos esenciales:

- La educación inclusiva debe establecerse como ideología y como cultura organizacional en todos los centros escolares de los países en desarrollo y, especialmente en aquellos que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales o en condición de vulnerabilidad.
- Las estrategias de educación inclusiva deben formar parte de todos los planes de estudio de las carreras de formación docente y de la administración educativa.
- La formación en derechos humanos y en participación ciudadana para la intervención política debe pasar a formar parte de los contenidos curriculares de los planes de formación docente y de los programas educativos de las escuelas que atienden a poblaciones en riesgo de exclusión.
- Las familias, las personas con necesidades especiales y los maestros deben prepararse para pasar a formar parte de los movimientos de política pública que toman las decisiones educativas en sus comunidades y que influyen en las políticas de Estado.
- Las escuelas y los maestros deben ser provistos de los accesos y apoyos requeridos para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales en condición de equidad con respecto a sus pares.

En relación con el primer punto, es urgente llamar la atención alrededor de la necesidad de que el personal de un centro educativo y la comunidad escolar en general deben comprender que un centro inclusivo no se forma porque haya un niño con discapacidad ubicado en

alguno de sus salones de clase, ni porque hayamos decidido aplicar unas cuantas adaptaciones curriculares. Sino que es necesario construir juntos un diagnóstico del centro, unas políticas educativas y un diseño y desarrollo de proyectos que nos lleven a ser un centro cada vez más inclusivo para todos los estudiantes, funcionarios y voluntarios que allí se albergan.

Con respecto al segundo punto la situación debe ser tratada con más detalle, dada la gravedad que este tema implica para los educadores regulares y especiales, lo mismo que los puntos que se relacionan con la intervención del sector educador en la formulación de políticas públicas a favor de la inclusión, por lo que procederemos a extendernos un poco más en ambos temas.

El currículo de la Inclusión. La educación inclusiva no puede sostenerse en unas cuantas acciones didácticas ocasionales. Más bien, las estrategias educativas hacia la inclusión deben enmarcarse en un plan curricular que evidencie la ideología socioeducativa que sigue el centro escolar. Por lo que todos los elementos del currículo deben ser celosamente guiados hacia el mismo propósito.

En ese sentido, para lograr la inclusión educativa, además de contar con escuelas para Todos, es urgente garantizar que lo que se haga dentro de esas escuelas realmente responda a sus características y a la atención pedagógica a la diversidad escolar, así como a una tendencia claramente intencionada de proyectarse hacia el desarrollo mediante habilidades cognoscitivas, estrategias de aprender a aprender y disposición de nuevas oportunidades de formación continua, según las demandas a la educación actual y su pertinencia de cara al mundo laboral (Meléndez, 2002).

Arnáiz (2005) por su lado explica que, el éxito de la inclusión está en poder contar con modificaciones curriculares acordes con las necesidades educativas especiales de los niños y no con la concepción de diseñar un currículo general y, para hacerlo, es urgente –entre otras cosas- poder diseñar objetivos de aprendizaje flexibles y actividades multinivel, poder hacer adaptaciones múltiples y fomentar el aprendizaje colaborativo.

El currículo dirigido a personas con necesidades especiales tendrá que mirarse en adelante desde el enfoque de la educación inclusiva y de atención a la diversidad personal y cultural. En ese caso, como

ya se ha mencionado, a partir de la Conferencia de la UNESCO en Jomtiem (1990) el discurso de la inclusión educativa se proyecta hacia otras poblaciones en condición de desventaja, por lo que la UNESCO misma y muchos otros autores han empezado a ofrecer herramientas docentes para procurar la inclusión. Entre éstas destaca El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (2004), que en sus propósitos señala que el currículo inclusivo:

- Debe contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran.
- Debe impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera como de los resultados que se logran.
- Pero, sobre todo, el currículo debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por tanto debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas (2004, p.104).

A la vez, el Temario asigna los siguientes aspectos clave a la educación inclusiva:

- El currículo debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.
- El currículo debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimientos que sean relevantes para los estudiantes.
- El currículo ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos.
- Por lo tanto no debe prescribirse de manera rígida desde un nivel central o nacional.
- El currículo debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que tienen diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.
- La curricula más inclusiva exige más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad (2004, p.103).

Cabe destacar que estos aspectos se repiten entre los postulados de distintos autores e investigadores en esta materia, como es el caso de Arnáiz (2005), Barnet, et al. (2003), Montón (2003) y Puigdellìvol (2005). Algo similar sucede con el tema de la flexibilidad curricular necesaria en el marco de la educación inclusiva, sobre la que el Temario explica que sus diseñadores:

- Pueden prescribir un currículo "central", pero estimulan a las escuelas y a las autoridades locales a desarrollar, a nivel local, otras áreas de contenido o cursos en el marco de dicho currículo. El currículo central puede limitarse a un número limitado de áreas de contenido (por ejemplo: lenguaje materno, matemática y, tal vez, ciencias o un segundo lenguaje) o prescribir contenidos mínimos sobre una base más amplia de áreas.
- Pueden prescribir el currículo no en términos de contenidos detallados, sino que en términos de objetivos amplios. Son las escuelas las que tienen la flexibilidad de cumplir con esos objetivos mediante los contenidos y metodologías que crean apropiadas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes (2004, p.107).

Al lado de la atención a las necesidades especiales también se han desarrollado otras propuestas curriculares, quizá no tan divulgadas, pero igualmente importantes para la inclusión de grupos en condición de desventaja sobre todo por razones culturales. Estas propuestas han sido dirigidas hacia la acogida de minorías, pero no es sino hasta ahora -que se centran en posiciones más equitativas entre los grupos- que se nota su intención inclusiva y se identifica a los principios de la Pedagogía Crítica y de los Derechos Humanos en su enfoque. Por lo que dichas propuestas vienen a interactuar en forma complementaria y con mayor incidencia política junto a las que ya se ponen en práctica para la atención a las necesidades educativas especiales.

Toda propuesta curricular desde la Pedagogía Crítica es, en esencia, emancipadora y reivindicadora. Y, sea una propuesta curricular desde la Pedagogía Crítica o cualquier otra, lo importante es destacar que el currículo para la inclusión y el desarrollo convoca a la participación de los distintos actores del proceso, que intervienen dentro y fuera de la escuela. Dicha participación debe ser equitativa,

respetuosa, solidaria y especialmente productiva en función del desarrollo de actitudes, conocimientos y en cuanto a la satisfacción de necesidades y resolución de problemas de la comunidad en la que acontece el acto educativo (Meléndez, 2009).

Un modelo en el que se aplican algunos elementos de la Pedagogía Crítica, entre otras alternativas curriculares con sentido inclusivo, es el que se conoce como "comunidades de aprendizaje". Estas comunidades se constituyen en experiencias educativas inclusivas que empiezan a proliferar en distintas partes del mundo y que pretenden acoger con equidad a estudiantes excluidos de las oportunidades de educarse, ya sea por razones personales o culturales.

Otra alternativa que se ubica dentro de la educación inclusiva es La Educación Intercultural, la cual es concebida como un paso hacia adelante en el ejercicio de los derechos humanos y del principio de equidad.

En este caso, debemos inferir que el respeto, la tolerancia, la equidad, la solidaridad son –en principio- los valores que subyacen a la interculturalidad. Y, se declara un entorno de vida como intercultural, cuando en las buenas prácticas de las personas que en él conviven se evidencia el ejercicio de los derechos y las responsabilidades con respecto a la participación equitativa, a la toma de decisiones, a vivir la diferencia, a dar y recibir apoyo, a asociarse con otros para la resolución de problemas; en fin, para poner énfasis en la interrelación, el intercambio, la reciprocidad y la solidaridad en y más allá de la diferencia y de la cultura de pertenencia (Carignan et al., 2005).

De acuerdo con Navas et al. (2006), dar reconocimiento a la diferencia desde la interculturalidad implica asignarle un lugar respetable de manera intencional y sostener sistemáticamente dicho lugar en toda práctica y discurso. Mejor dicho, la interculturalidad, además de dar a entender el mundo desde diversas lecturas culturales, también tiene que ver con el refuerzo de la autonomía cultural y con poner las oportunidades de desarrollo al alcance equitativo de todas las culturas (Muñoz, 2002).

Así, es posible decir que la interculturalidad es una actitud que se fundamenta en valores que refieren a los derechos humanos, promueve prácticas y es acicate para la resolución de problemas comunes a favor de la equidad y el bienestar de todas las culturas, además de que distingue, intencionalmente, las diferencias y cosmogonías particulares

mientras defiende la autonomía cultural de cada grupo, a sabiendas de que en la autonomía de cada cultura reside la riqueza cultural de todos. Razón que ubica a la educación intercultural, vista desde esta perspectiva, en una forma de oferta educativa para la inclusión.

El currículo de la inclusión requiere cuidar una serie importante de elementos que difieren del currículo tradicional. Entre estos elementos el más importante está constituido por los facilitadores del proceso que son, en primer lugar, la familia y, en segundo lugar, el educador ordinario, el docente de apoyo y cualquier otro profesional, técnico, asistente o voluntario que intervenga con el fin de alcanzar las metas propuestas.

Un sistema educativo abierto a la diversidad y a la inclusión está llamado a ofrecer distintos niveles y formas de mediación educativa para todos los alumnos.

La familia no sólo debe buscar la oportunidad de que el menor se eduque, sino que debe velar porque lo haga con éxito, solicitando que el centro educativo organice los apoyos que sean necesarios y participando, de acuerdo con sus posibilidades, en actividades que le permitan conocer con más claridad cuál debe ser su papel frente a la situación de su hijo y para el mejoramiento del centro educativo en general, en alianza con los familiares de los otros alumnos, personal del centro y fuerzas vivas de la comunidad.

El docente ordinario o regular debe vigilar el desempeño de todos los alumnos que tiene bajo su cargo y ensayar todas las estrategias que estén a su alcance, para atender la condición de aquellos que parecen no armonizar con su estilo y modelo de enseñanza. Asimismo, todos los centros educativos deberían contar con un comité de docentes experimentados, que junto al docente especializado de apoyo y puedan enriquecer las ideas pedagógicas dirigidas a los alumnos que aprenden diferente; o, en última instancia, referir a cuerpos profesionales más especializados o a centros de recursos que estén en posibilidad de satisfacer, o al menos de orientar, los pasos que se deben seguir para mejorar la condición de todos los estudiantes (Meléndez, 2009).

Pero la propuesta de esta nueva forma de vida, requiere de un cambio total de mentalidad de todos quienes piensan y hacen la educación. Entre ellos, uno de los que ha modificado más significativamente su perfil es el educador especial en su función como docente de apoyo. Ya que, más allá de la atención a estudiantes con necesidades

educativas especiales por razón de discapacidad, debe ser un educador para la inclusión, para la equidad y el desarrollo (Meléndez, 2005).

Por otra parte, los estudiantes con necesidades especiales requieren, fundamentalmente, de dos formas de apoyo educativo para garantizar el éxito en el desempeño exigido en los distintos ambientes de aprendizaje. La primera de éstas se refiere a la participación plena de los alumnos en las distintas actividades didácticas que se proponen en su proceso educativo y, la segunda, tiene que ver con adaptaciones curriculares más individualizadas en función de las particularidades para aprender que exhiben los discentes.

En cuanto a la primera forma de apoyo, nos referimos a las estrategias de atención educativa a la diversidad y de inclusión equitativa en las oportunidades de educarse. Desde este punto de vista, se ha considerado al aprendizaje colaborativo como el método más efectivo para conseguir los objetivos que pretende la educación inclusiva. Al respecto, Ferreiro (2007) apoya esta afirmación explicando que el aprendizaje colaborativo es "…la alternativa didáctica que más se ha investigado y aplicado experimentalmente en los últimos años, en la búsqueda de un modo más acertado de formar y enseñar a las nuevas generaciones, de acuerdo con sus peculiaridades y con los adelantos y aportes de las ciencias de la educación contemporánea" (2007, p.59).

Este autor agrega que el aprendizaje colaborativo permite a los alumnos trabajar juntos, con propósitos intencionales y esperando que sus logros trasciendan a la misma actividad didáctica, lo que define como una experiencia vital, ya que maximiza el aprendizaje y beneficia a los alumnos tanto individual como colectivamente.

Ahora bien, algunos autores mencionan que los atributos que aseguran la efectividad del aprendizaje colaborativo son los que tienen que ver con su potencial para habilitar los distintos procesos de aprendizaje, para educar al alumno en actitudes y valores, así como para satisfacer sus necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje en función de sus iguales y por la mediación de los docentes[3].

Educadores en política pública. En lo que tiene que ver con los puntos que se dirigen hacia la formación ciudadana para la intervención en política pública es necesario agregar que, en la actualidad, las demandas a la formación docente en América Latina incluyen

3 Se recomienda ver Johnson, Johnson y Jhonson-Holubec (1999); Ferreiro (2007); Puigdellìvol (2005) y Pujolàs (2007).

aspectos que trascienden a la conformación del equipamiento didáctico tradicional de la carrera de Magisterio.

Uno de esos aspectos es la formación para la participación en la toma de decisiones en el marco de una comunidad escolar, en asuntos organizacionales y curriculares que antes estaban exclusivamente en manos del gobierno central y que requieren la visión de un ciudadano activo e informado así como la actitud identitaria de un miembro de equipo con respecto a su centro educativo.

Es así que hoy se incorporan al perfil del educador rasgos relacionados con el diseño de políticas y el desarrollo de proyectos institucionales que sean relevantes y pertinentes con el marco situacional de un centro educativo, que está claro que es espejo y reflejo de las condiciones meso y macro culturales y ambientales en las que se encuentra inserto.

La formación docente en América Latina debe incluir, con urgente necesidad, el tema de derechos humanos en sus planes de estudio; en tanto, éste tiene que ver no sólo con las condiciones del ejercicio profesional de los próximos educadores, sino con un llamado al sector educativo para involucrar este tema en toda práctica y discurso a favor de las minorías excluidas de las oportunidades de educarse y, a su vez, con la introducción del contenido de derechos humanos -como eje transversal- en el currículo que ofrecerá a sus futuros estudiantes; dado que el currículo inclusivo resulta una apuesta por la educación en derechos, para el ejercicio de los derechos.

Por lo tanto, el educador, más allá de su labor de aula, debe ser conocedor de su realidad y partícipe de las decisiones y acciones transformadoras hacia el mejoramiento de la calidad de vida de los alumnos de su escuela, de sus familias y de la comunidad en general. Decisiones y acciones que anteriormente el docente las consideraba ajenas, en tanto su labor estaba restringida a seguir indicaciones curriculares y didácticas centralizadas y estandarizadas.

Al respecto y de acuerdo con la EPT/PRELAC (2007) el éxito de los sistemas educativos en países desarrollados como Finlandia, Noruega o Suecia, señalan como piedra angular a la eficiencia docente; que no solo arrostra la enseñanza sino la lucha permanente por condiciones adecuadas de trabajo y por el derecho a una educación equitativa y de calidad para sus estudiantes.

Lo anotado alude, en forma directa, a la participación de los educadores en el quehacer político de las comunidades y de los países, fundamentalmente, en la construcción y supervisión de políticas públicas.

Sin embargo, es necesario llamar la atención sobre este tema, dado que hacemos referencia a la política pública que se entiende como aquella estrategia estatal de planificación social para definir y organizar prioridades de acción, que deben ser "formuladas en el marco de consensos sociales y políticos que comprometan soluciones de largo plazo, que estimulen una cultura de la corresponsabilidad y que se traduzcan en agendas y compromisos concretos" (EPT/PRELAC, 2007, p.62). En otras palabras, se trata de la política generada desde el ejercicio conciliado de la ciudadanía para el bienestar de la colectividad y no de la voluntad gubernamental, circunscrita a su capacidad endogámica y limitada para procurar ideas y recursos en el intento por resolver la compleja problemática de la ingeniería social. Como menciona el EPT/PRELAC (2007) "El Informe Delors, el PRELAC y diversas publicaciones que profundizan el tema de la participación, recomiendan considerar a los gremios interlocutores y aliados fundamentales para avanzar en procesos de reforma educativa" (p.62).

Así entendida, la participación ciudadana para la generación de políticas públicas es urgente, sobre todo en los países en vías de desarrollo, donde las necesidades siempre rebasan a los recursos disponibles. No obstante, la formación para la propuesta de políticas públicas no es un acto educativo común en América Latina, no es un contenido curricular frecuente ni se modela a partir de la actitud docente, de lo que es posible concluir que la mayoría de los ciudadanos no se encuentra preparada para este ejercicio. De allí la necesidad de incorporar el diseño de políticas públicas de la educación y de otras dimensiones sociales, tanto en el contenido como en la dinámica curricular y cultural de las escuelas y de los centros de formación docente.

Los ciudadanos debemos aprender que las políticas públicas sirven para definir y colocar problemas prioritarios así como alternativas de solución en el plan nacional de desarrollo de cada país, para que así queden inscritas en todas las agendas institucionales y por lo que requieren ser reconocidas como justas en todos los sectores.

Por otra parte, los ciudadanos también necesitamos saber que el planteamiento de estas políticas amerita la conformación de

redes organizacionales con intereses similares, como pueden ser las escuelas, que actúen como grupos de presión en el establecimiento de relaciones de conveniencia entre los sectores privado y estatal. Asimismo, debemos ser capacitados en el tema de la funcionalidad, viabilidad, vinculación y alcance de las políticas públicas en cada uno de los países.

Diversas organizaciones latinoamericanas ya han logrado intervenciones importantes en materia educativa:

Los movimientos ciudadanos en varios países son actores emergentes en el debate y construcción de políticas públicas para educación. El Contrato Social en el Ecuador, Consejo Nacional de Educación en Perú, Observatorio Ciudadano en México, Foro por la Educación en Nicaragua, Plataforma de Políticas Públicas en Colombia, Observatorio de Políticas Educativas en Chile, son algunos ejemplos (EPT/PRELAC, 2007, p.62).

Aun no se mide el impacto de esos movimientos en cada una de las naciones, no obstante, es fundamental comprender que es una medida en dirección contraria a la que se viene haciendo sin éxito y que las personas interesadas, involucradas y conocedoras están trabajando juntas para superar las condiciones detectadas; lo que asegura, no sólo acciones innovadoras, sino un conocimiento vivencial, amplio y variado de las situaciones que se desea mejorar así como una serie diversificada de soluciones posibles, sin contar la vigilancia cercana y permanente por parte de los interesados para que las cosas se hagan y se hagan de manera eficiente y eficaz.

El informe de la EPT/PRELAC (2007) declara que “Las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación sólo pueden ser viables si los esfuerzos se concentran en transformar, con los docentes, la cultura de la institución escolar” (p.49).

Este planteamiento, si bien aparece como una propuesta democrática como la que defendemos, deja en manos de los educadores una responsabilidad que sobrepasa su capacidad de acción, en tanto, mejorar la calidad de los centros no parece suficiente para alcanzar la equidad, cuyos requerimientos se encuentran enmarañados en todos los niveles y vericuetos de la dinámica social.

De allí que el docente, como ser político y como educador de este tiempo y esta geografía, debe participar y educar para la participación

ciudadana eficaz, a partir del mejor conocimiento posible de su propia situación y recursos así como de la situación de todos los alumnos de su centro escolar, amén de entender cómo se representan los grandes desafíos regionales de la educación en esa realidad. A saber:

a) cómo [la educación] puede hacer una contribución efectiva al crecimiento económico como factor clave que afecta al bienestar de las personas;
b) cómo puede contribuir a la reducción de las desigualdades sociales y convertirse en un verdadero canal de movilidad social;
c) cómo puede ayudar a combatir la discriminación cultural, la exclusión social, y prevenir la violencia y la corrupción;
d) cómo puede contribuir a una mayor cohesión social y al fortalecimiento de los valores democráticos, ampliando las opciones de las personas para vivir con dignidad, valorar la diversidad y respetar los derechos humanos (EPT/PRELAC, 2007, p.7).

Consideraciones finales

América Latina ocupa una geografía en vías de desarrollo, donde inclusive, algunos países y sectores no alcanzan ni siquiera ese nivel. Eso quiere decir que la pobreza está presente en forma significativa en la región y, definitivamente, donde hay pobreza hay exclusión y ésta se perpetúa ante la exclusión educativa.

Esta situación compromete a los gobiernos y sectores involucrados a buscar e inventar mecanismos estratégicos para tratar de sobreponerse a sus consecuencias, donde la educación juega un papel fundamental. No obstante, muchas son aún las personas excluidas de las oportunidades de educarse. Y, entre estas, casi 12 millones de personas con discapacidad son las más excluidas de todas.

Desde la Declaración de Educación para Todos (1990) se han logrado algunos avances por la inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas ordinarios de educación, pero aún queda mucho por hacer, lo que es evidente en los informes periódicos de seguimiento a la EPT, en los documentos de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), en el Informe Mundial Mejor Educación para Todos (2009) y en las conclusiones de la Conferencia Mundial Salamanca (2009) entre otros referentes.

Al respecto, el Protocolo de la CDPD constituye una herramienta sumamente valiosa para ordenar los procedimientos necesarios en función de la evaluación y organización de acciones en esta línea, además de que hace falta repasar los desafíos que se desprenden de cada uno de los documentos de análisis a fin de poner manos a la obra.

Pero además, hay que tener presente que más allá de las deficiencias meramente estructurales, los maestros ordinarios se quejan de la escasez de herramientas curriculares y de apoyos con que cuentan para sacar adelante la tarea, por lo que –además de hacer las provisiones necesarias- la formación docente y los cambios curriculares deben estar atentos a las formas más efectivas de activar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, que en atención a la educación inclusiva, se decantan por la atención a la diversidad, la Pedagogía Crítica, la Educación Intercultural y el aprendizaje colaborativo entre otras. Por otra parte, debe quedar claro que este currículo sólo puede funcionar exitosamente en un centro en el que toda la comunidad comulga con esta ideología y camina en el mismo sentido.

Hasta ahora no contamos en América Latina con ejemplos de transformaciones estructurales significativas a favor de la educación inclusiva, aunque sí, con buenas prácticas dignas de replicar. De allí la importancia de exponer y divulgar las experiencias de más altos índices de Inclusión educativa y social observadas hasta ahora en cada punto de la región a fin de que sean emuladas donde mejor encajen y donde más se requieran.

Bibliografía

Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular.* Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

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.

Booth, T. (2003). Viewing inclusion from a distance: gaining perspective from comparative study. En M. Nind, J. Rix, K. Sheehy y K. Simmons (Eds.). *Inclusive Education: Diverse Perspectives.* Reino Unido: David Fulton y Open University.

Carignan, N., Sander, M. y Pourdavood, R. (2005). Racism and ethnocentrism: Social representations of preservice teachers in the context of multi- and intercultural education. *International Journal of Quality Methods*, 4 (3), 1-17. Recuperado de http://www.ualberta.ca/~ijqm/

backissues/4_3/pdf/carignan.pdf, el 30 de agosto de 2009.

CEPAL (2006). *Panorama social de América Latina.* Extraído el 28 de marzo de 2009 desde http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/

Estado de la Región (2003). Segundo Informe sobre Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá. Extraído el 28 de marzo de 2009 desde http://www.estadonacion.or.cr/Region2003/Paginas/carpeta.html

Ferreiro, R. (2007). *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza*. España: Trillas.

Inclusion International (Noviembre, 2006). *OIGAN NUESTRAS VOCES: UN INFORME GLOBAL: Las personas con discapacidad intelectual y sus familias hablan claro sobre la pobreza y la exclusión.* Extraído el 27 de septiembre de 2008 desde http://www.inclusion-international.org

Inclusion International/INICO (Octubre, 2009). *Informe Mundial Mejor Educación para Todos: cuando se nos incluya también.* Salamanca: INICO.

Kliksberg, B. (2007). *Equidad en América Latina.* En www.sedi.oas.org/ddse/documentos/Desarrollo%20Social/CIDESII/14.%20Equidad.ppt; FMI (Octubre, 2007). *Perspectivas de la Economía Mundial. Globalización y desigualdad.* Estados Unidos de América: International Monetary Fund. Y PNUD (2006). *Informe sobre Desarrollo Humano 2006*. Washington, D.C.: Programa Mundial de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Jhonson, D., Jhonson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela.* Argentina: AIQUE

Meléndez, L. (2002). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual.* Bogotá: GLARP/IIPD/IIP-UCR.

Meléndez, L. (Octubre, 2005). *La evolución de la figura del docente de apoyo en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.* Conferencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Pedagogía y Educación Especial "Hacia una Pedagogía con sentido social". Colombia: Universidad de Pamplona.

Meléndez, L. (Octubre, 2006). *Diversidad y equidad: Garantes de la inclusión y el Desarrollo en los sistemas educativos latinoamericanos*, comunicación presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Integración e Inclusión Educativa y Social, celebrado en Guayaquil.

Meléndez, L. (2009). El currículo de la Inclusión. En P.Sarto y M.E. Venegas (coords.). *Aspectos clave de la Inclusión Educativa.*Salamanca: INICO.

Montón, M.J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias.* Barcelona: GRAÓ

Muñóz, H. (2002). *Educación escolar indígena en México: desde el indigenismo a la interculturalidad institucional*. México: UNESCO.

Navas, M., García, M. C., Rojas-Tejada, A., Pumares, P. y Cuadrado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de los autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18,2, 187-193.

Programa Estado de la Nación (2008). *Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible. Un informe desde Centroamérica y para Centroamérica*. Costa Rica: Estado de la Nación.

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.

UN (2007). *From Exclusion to Equality: Realizing the rights of persons with disabilities. Handbook of Parliamentarians on the Convention of the Rights of Persons with Disabilities*. Recuperado de http://www.un.org./disabilities/documents/toolaction/ipuhb.pdf, el 17 de marzo de 2010.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de Acción Asociado.* Tailandia: UNESCO.

UNESCO (1994). *Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca.* París: UNESCO/MEC.

UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva.* Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de http://inclusion.udea.edu.co/documentos_links/temario_abierto_de_educacion_inclusiva.pdf, el 30 de agosto de 2009.

UNESCO (2007). *Situación educativa en América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos.* Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007.

UNESCO (2009). *Global Monitoring Report: Overcoming Inequality –Why Governance Matters.* Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/en/efareport/reports/2009-governance, el 19 de marzo de 2010.

UNESCO/PRELAC (marzo, 2007). *Educación de Calidad para Todos. Un asunto de Derechos Humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). 29 y 30 de marzo de 2007, Argentina: Buenos Aires.

TEMÁTICA 1

CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CULTURALES EN LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS DE INTEGRACIÓN / INCLUSIÓN

Wanda Lúcia Barsato da Silva*

NECESSIDADES ESPECIAIS DE APRENDIZAGEM: ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E AÇÕES ÉTICO-EDUCACIONAIS**

"Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente."
Paulo Freire

Introdução

O movimento de transformação do sistema educacional brasileiro que vem se dando desde 1996 quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96), tem se caracterizado pela tarefa de "transformá-lo num sistema que reconheça a diversidade e a ela responda com qualidade, favorecendo a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e o uso funcional do mesmo, com vistas à conseqüente transformação da própria sociedade" (Boletim TV Escola, 2002).

Assim, para que a escola possa cumprir seu papel de instância crítica da realidade e de formação de agentes dela transformadores, há que buscar idéias de construção de um espaço *inclusivo*, espaço este que se refere, na realidade, a um movimento muito mais amplo de transformação social, já que na escola manifestam-se objetiva e concretamente os valores e processos sociais historicamente construídos.

Ao longo da história da humanidade, o diferente foi colocado à margem da educação. Durante séculos, aluno com deficiência, quando não segregado, era atendido em separado ou simplesmente excluído do processo educativo.

A busca por uma educação democrática passa, necessariamente, pelo direito que deverá ser concedido a todos, indiscriminadamente, de acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania. Tal perspectiva fica bem clara em

Carneiro (2007), ao afirmar que "onde há necessidade humana, há direito. Os direitos essenciais são aqueles inseparáveis do indivíduo. Seu respeito cabe a todos em geral e a cada um em particular. São essenciais visto que derivados da própria essência do ser humano e fundamentais porque estão nos fundamentos da ordem social e compreendem diferentes formas de explicitação. Esta a razão por que são denominados direitos humanos fundamentais ou, simplesmente, humanos".

Diante das necessidades dos dias de hoje e novos entendimentos sobre os direitos constitucionais do sujeito com deficiência, tem sido uma prática muito comum discutir-se e deliberar-se sobre os direitos inerentes aos mesmos. Decretos, leis e outros tantos instrumentos formais têm surgido no sentido de atender a necessidade antiga e urgente, e, ao mesmo tempo, tão nova e desafiadora.

Fruto de um paradigma com visão organizacional em que sempre se privilegiou a sequenciação, hierarquização e a divisão do currículo em disciplinas, a escola não se preparou para acolher aqueles tidos como "diferentes" de um padrão socialmente estabelecido e aos mesmos transmitir o legado cultural a que têm direito. Assim, vem perpetuando ações de exclusão, segregação e controle, tão bem expressas por Horkheimer e Adorno (2002), ao expressarem suas reflexões a respeito da "indústria cultural" e implicações das mesmas sobre a construção das subjetividades quando afirmam que "(...) a indústria cultural perfidamente realizou o homem como ser genérico. Cada um é apenas aquilo que qualquer outro pode substituir: coisa fungível, um exemplar. Ele mesmo como indivíduo é absolutamente substituível, o puro nada, e é isto que começa a experimentar quando, com o tempo, termina por perder a semelhança". Logo, não ter pertença àquilo que a "indústria cultural" considera como o cabível e adequado, torna-se objeto de descarte, locus no qual se inclui a pessoa deficiente.

Na verdade, todas as estratégias e argumentos pelos quais a escola resiste à inclusão refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade e da variedade que constituem o ser humano, a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Há que se compreender que, como ressalta Morin (2000), "a unidade humana traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades e que compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade e sua diversidade na unidade". Portanto, quando da

organização de ações educativas frente às necessidades educacionais especiais ainda esbarramos em algumas questões tais como:

- O pouco preparo técnico-pedagógico do professorado para o devido atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais;
- A necessidade de efetiva revisão nos projetos pedagógicos das unidades escolares, para que se proceda a acesso e adequada permanência de tais sujeitos nas escolas regulares;
- A necessidade de permanente aprimoramento da prática pedagógica para que se efetive atendimento à diversidade dos sujeitos que compõem o espaço escolar;
- O fato de serem depositados estritamente nos serviços e recursos especializados a possibilidade de aprendizagem desses alunos.

Não se pode negar que refletir sobre as possibilidades de um espaço includente leva-nos muito além de reflexões sobre metodologias e planejamentos, uma vez estarem os mesmos intimamente atrelados a concepções pré-existentes. Logo, ao nos voltarmos para o fazer inclusivista, voltamo-nos, sim, para mudanças de concepções há muito arraigadas e socialmente intrínsecas, como bem exemplificam Ferreira e Guimarães: (2003):

> Portanto, no contexto social, evidenciam-se as mais variadas formas de preconceito e/ou aceitação daquilo que se apresenta como “diferente” ou “indesejado”. Do ponto de vista antropológico, ser negro, ser velho, ser mulher, ser criança, ser deficiente, isso vem significando, no decorrer dos tempos, e ainda hoje, uma condição subalternidade de direitos e de funções sociais.

E mudanças requerem, por vezes, sofrimento e coragem. Sofrimento, pois não é fácil renunciar-se a fazeres há tanto estabelecidos; e coragem, uma vez ser o mergulho no novo um ato de muitas incertezas. Assim como a larva da borboleta necessita desfazer-se do conforto de seu casulo pra permitir-se a ousadia do voo também nós, professores, só seremos capazes da descoberta se nos permitirmos o desvencilhar de algumas couraças. Permitir-se viver a experiência e nela vislumbrar possibilidade é urgente desafio a ser abraçado por educadores nesse novo momento.

Educar para a inclusão é submeter-se a movimento de constante reflexão, pois sem a mesma corre-se o risco de um engessamento o qual poderá levar a irreparáveis deformações. Para Edler (2006), a escola inclusiva pressupõe uma nova sociedade e, nela, uma escola diferente e melhor do que a que temos hoje, ressaltando, ainda, que a escola para todos deve estar inserida em um mundo inclusivo onde as desigualdades não atinjam os níveis abomináveis com os quais temos convivido. Costa (2008) ressalta que "na escola inclusiva, os alunos com ou sem deficiência, por intermédio da educação podem desenvolver sentimento de 'pertencimento' à sociedade, contribuindo para sua auto-estima e segurança no enfrentamento dos limites e desafios impostos à deficiência, das barreiras de atitudes, representadas principalmente pelo preconceito da sociedade em relação às pessoas com necessidades especiais."

Não sendo um ser descolado do mundo que o circunda, o aluno com necessidades educacionais especiais deverá ser observado e trabalhado como os demais da escola na perspectiva de sua identidade, porém, também como os demais, respeitando-se a diversidade intrínseca à sua humanidade. Na proporção em que o olhar estigmatizado for redefinido e realocado para o reconhecimento do ser humano que ali se encontra presente, não mais se conceberá a percepção de diferenças que não sejam aquelas inerentes a todos em sua multiplicidade, heterogeneidade e humanidade.

Levando em conta tais aspectos, para que a escola possa, verdadeiramente, cumprir o seu papel de instância social que efetivamente atenda às necessidades da diversidade de sujeitos que compõem o seu espaço, há que refletir sobre:

- a formação continuada de seus professores e profissionais de apoio;
- o tipo de necessidade apresentada pelo(s) aluno(s);
- o tipo de aluno que a escola pretende formar;
- as exigências colocadas pela realidade social em que a escola esteja inserida;
- os desejos e anseios de seu alunado;
- os desejos e anseios da comunidade escolar.

Uma das mais difíceis barreiras vem sendo, aos poucos, transposta: a possibilidade de alunos com necessidades educacionais

especiais vencerem os muros das escolas e lá se colocarem como cidadãos que são. Porém, a verdadeira inclusão educacional só se dará na medida em que intervenções se fizerem resguardando fazeres que possibilitem o efetivo redimensionamento da prática didático-pedagógica para que ações inclusivistas perpassem todo o fazer escolar, pautadas em uma política e ideologia efetivamente includentes para todos. Assim, de grande importância se fará a atenção dada:

- ao Projeto Político Pedagógico com base em uma concepção critico-reflexiva;
- ao currículo oferecido: acesso, adequações, complementações ou suplementações;
- à programação em sala de aula;
- ao planejamento de ações pedagógicas;
- ao trabalho com a idéia do espaço e tempo de aprendizagem flexibilizados, para que possam se adequar às necessidades e motivações dos alunos e de cada aluno.

O espaço escolar deve ser levado a refletir a respeito da necessidade do “todos”, entendendo-se que não se pode mais pensar em busca de refúgios exclusivamente na especificidade da “educação especial”, mas sim na responsabilidade do coletivo da escola em atender às necessidades individuais especiais que o permeiem.

Para que a política da educação inclusiva na perspectiva de uma escola para todos não se reduza a meros acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais a salas de aula do ensino regular, como se tal bastasse, há que se evitar a constituição de uma cultura de simples tolerância ao mesmo no interior da escola. Caso se permita tal posicionamento, a escola estará, uma vez mais, negandose à responsabilidade para a qual é conclamada: o acesso, permanência e atendimento de qualidade para todos os alunos. Desse modo reproduzindo uma cultura de barbárie, tão bem expressa em Adorno (2006), o qual ressalta ser a desbarbarização da humanidade um pressuposto imediato da sobrevivência e que este deva ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.

Educação Especial: Educação para todos

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (MEC, 2008) que define a educação especial como uma modalidade complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, requer uma ressignificação das concepções e práticas educacionais para atender as diferenças que estão em todos e em cada um, compreendendo a diferença humana em sua complexidade. Assim sendo, orienta os sistemas de ensino a promover respostas educacionais garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar
- Participação da família e da comunidade
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial de implementação das políticas públicas.

Diferentemente do entendimento que por muito tempo se fez de que a educação especial deveria ser organizada de forma paralela à educação dita comum, enfatizando aspectos relacionados à deficiência, o que se busca, hoje, é uma reestruturação das escolas regulares, passando a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, a integrar a proposta pedagógica das mesmas, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

Embora considerando o espaço escolar sob uma perspectiva integrada e interrelacionada, faz-se necessária a definição de atribuições concernentes aos diferentes atores da escola, no tocante ao desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de um fazer educacional inclusivista de qualidade. Poderíamos, de maneira didática, sugerir:

Ações fundamentais da escola inclusiva

- Identificar as necessidades educacionais de cada aluno;
- Identificar as respostas educacionais que elas requerem;
- Implementar essas respostas, ajustes e adaptações curriculares, planejada e sistematicamente.
- Promover adaptações curriculares; a saber:
- de grande porte: de competência das instâncias político-administrativas superiores (acessibilidade, ampliação de espaço físico, aquisição de material etc);
- de pequeno porte: de competência dos professores e orientadores pedagógicos (adaptação de conteúdos, de objetivos pedagógicos, de conteúdos, de metodologia, de método de avaliação);
- Organização de Plano Individualizado de Ensino (PIE), quando o mesmo se fizer necessário, considerando-se que
- somente deve ser adotado em casos bastante específicos;
- explicita objetivos e conteúdos próprios, diferenciados do plano de ensino adotado para os demais alunos da classe;
- não deve ser elaborado somente pelo professor, já que extrapola sua responsabilidade individual enquanto profissional, envolvendo todo o corpo pedagógico da escola e até mesmo a família do educando;
- especifica materiais e recursos especiais a serem providenciado pelas instâncias administrativas para atender às necessidade especiais do aluno;
- estabelece os parâmetros para verificação da terminalidade e a certificação do aluno, a partir dos objetivos propostos.

Passos para a construção de um sistema educacional inclusivo

✓*Atribuições dos Gestores:*

1) Caracterizar a demanda;
2) Mapear prováveis necessidades educacionais especiais nela presentes;
3) Identificar adaptações de grande porte a serem implementadas;
4) 4. Elaborar planejamento estratégico para implementação das ações e adaptações que se fizerem necessárias;

5) Normatizar procedimentos:
   a) definir sistema de capacitação continuada para professores;
   b) definir rede de suporte para professores: a quem ele deve recorrer, onde e com quem buscar apoio, orientação e interlocução;
   c) providenciar convênios e parcerias para efetivá-los;
   d) definir sistema de cooperação entre professores especialistas e professores do ensino regular;
   e) definir conjunto de metas:
      - número de alunos por sala;
      - adaptações a serem implementadas;
      - recursos humanos a serem providenciados;
      - recursos materiais a serem adquiridos;
      - reformas e construções de prédios;
6) Envolver o corpo técnico-administrativo e docente da escola no processo de planejamento e de implementação das adaptações curriculares de pequeno porte.

✓Atribuições dos Professores:

1) Identificar as necessidades educacionais especiais presentes no alunado;
2) Caracterizar as necessidades educacionais especiais de cada aluno;
3) Planejar ajustes pedagógicos (intervenções);
4) Implementar ajustes pedagógicos;
5) Verificar resultados;
6) Desenvolver estudo de caso;
7) Elaborar, quando necessário, o Plano Individualizado de Ensino (PIE), à medida do desenvolvimento do aluno.

✓Atribuições dos Orientadores:

1) Atuar em sistema de apoio e parceria com o professor da classe regular e o do atendimento educacional especializado.
2) Promover interlocução entre a escola e a família;
3) Desenvolver, em parceria com os professores, estudos de caso;

4) Mediar interlocução entre o professor do atendimento educacional especializado – Sala de Recursos – e o professor da classe regular;
5) Subsidiar ações de avaliação continuada, não só do desenvolvimento dos alunos, como também de aspectos inerentes à prática pedagógica.

Atendimento Educacional Especializado – AEE: Caminhos vislumbrados

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, salientam que (MEC, 2008):

- A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.
- Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade.
- O atendimento educacional especializado – AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.
- Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

- Para o atendimento às necessidades específicas relacionadas às altas habilidades/superdotação são desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular em articulação com as instituições de educação superior, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes, entre outros.
- Nos casos de escolarização em classe hospitalar ou em ambiente domiciliar, o AEE é ofertado aos alunos público-alvo da educação especial, de forma complementar ou suplementar.
- O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.

Público-alvo do Atendimento Educacional Especializado/AEE

a) Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;
b) Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação;
c) Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Vale ressaltar que, ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deverá estar articulado com a proposta pedagógica

do ensino comum, desfocando-se o conceito de práticas homogeneizantes para ações que atendam à diversidade da sala de aula, pautadas em princípios de heterogeneidade.

Um olhar sobre a redefinição do papel das escolas especiais e instituições especializadas

A educação especial no Brasil tem suas origens em modelos pautados na concepção de atendimento com profundas raízes na vertente clínica. Não se pode, no entanto, negar a importância de tais espaços constituídos a partir de entendimentos inerentes à cultura e às possibilidades de uma época.

Desde a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC – e em 1857 o Instituto de Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES – centros precursores em atendimento e escolarização de deficientes, quase 150 anos se passaram para que somente por volta do ano de 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos e mais à frente com a Declaração de Salamanca (1994), mudanças significativas começassem a ser observadas na percepção da necessidade de uma redefinição do espaço a ser ocupado pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Tal fato encontra-se ligado a toda uma concepção cultural pautada no modelo da exclusão pelo afastamento do desconhecido. A educação especial, tal como ora se apresenta, se compreendida como um fenômeno social insere-se nas dinâmicas de poder e torna-se, assim como a educação, uma ameaça à ordem instituída e palco de conflitos e contradições de interesses das mais diferentes ordens e objetivos (Osório, 2008).

Deste modo, o impacto que se faz é o de marcar a escola regular como espaço preferencial de atendimento educacional especializado. Nesse sentido, as escolas especiais e as instituições especializadas assumem o papel de apoiar e subsidiar ações inclusivistas, uma vez que o ensino especial não é mais visto como substitutivo do ensino regular. Portadoras de vasta experiência, conhecimentos e competências acumulados, seus profissionais poderão ser de grande valor para a inclusão de alunos especiais, sendo conclamados a prestar atendimento

educacional especializado no contraturno da escolarização regular. Também como avalia Mantoan (2008), serão importantes ao ocupar um lugar que lhes pertence por conquista e trajetória: o de garantir às pessoas com deficiência e a outros públicos da educação especial, o que lhes é de direito, ou seja, a inserção total e incondicional no meio escolar, social, laboral, no lazer, nos esportes e na vida cidadã.

Ao educador do atendimento educacional especializado, caberão apoios com estratégias e recursos que facilitem a aprendizagem. Ensinar conteúdos das disciplinas passa a ser tarefa do ensino regular.

É notória a importância que assumem, no momento atual, as Salas de Recursos Multifuncionais que devem ter espaço garantido nas escolas regulares, atuando como núcleo de implementação e dinamização de ações que garantam o acesso e permanência qualificada de alunos com necessidades educacionais especiaisem ambiente regular de ensino.

Considerações Finais

Longo vem sendo o caminho percorrido pela pessoa deficiente na busca de sua real inserção na sociedade em seus diversos níveis e convergências. Na escola, espaço constituído e constituinte da mesma, não poderia ser diferente.

Apesar dos avanços observados, muito ainda há que se caminhar, pois na tessitura que se faz entre escola e sociedade uma não se transforma sem a cumplicidade da outra. Há que se pensar em transformações bem mais amplas e profundas, porém caminhos já se fazem sinalizados e passos já são lançados.

Tomando-se como referência os últimos vinte anos, quando da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual estabelece em seu art. 206, inciso I, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, garantindo ser “dever do Estado a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208) e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – que, no art. 59, aponta que “os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organizações específicos para atender às suas necessidades”, possibilidades se abrem para entendimentos mais

precisos e claros presentes nas atuais Diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, anteriormente apresentada.

Certo está que cabe à escola democrática permitir-se viver a experiência da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, estando no bojo de tal compromisso a formação continuada de seus professores, que lhes permita o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo face às necessidades que ora se apresentam, com vistas à percepção de si e do outro frente à complexidade inerente às relações humanas.

Rico campo de entrecruzamento entre subjetividades diversas, não há dúvidas de que o esperado diferencial da escola inclusiva se dará na tessitura de entendimentos que ali se (re)constroem. Costa (2008) ressalta que "A afirmação de escolas democráticas e acolhedoras está atrelada à formação de seus professores, a qual deverá contemplar sua sensibilidade, tornando-os aptos a elaborarem seus conhecimentos e viverem experiências pela reflexão de sua prática pedagógica, de sua formação e no enfrentamento do cotidiano escolar de maneira espontânea, original e solidária". O desafio está lançado!

Bibliografia

Adorno, T. W. (1995). Educação e Emancipação. São Paulo, Paz e Terra.

_____ (2002). Indústria Cultural e Sociedade. São Paulo, Paz e Terra.

_____ (2008) Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Brasília, DF.

_____ (2008). Ministério da Educação. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF.

_____ (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.

_____ (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____ (1994). Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO.

Brasil (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomteim/Tailândia.

Carneiro. M.A. (2007). O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Costa, V. A. da. (2007). Os processos de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD.

Edler, R. (2006). Removendo barreiras para a aprendizagem. Porto Alegre, Mediação.

Ferreira, M. E. C. e Guimarães, M. (2003). Educação Inclusiva. Rio de Janeiro, DP&A.

Mantoan, M.T.E.(2008). Entrevista in: Inclusão: Revista da Educação Especial. V.4, Nº 1, janeiro/junho, 2008. Brasília, DF.

Osório, A. (2008). Entrevista in: Inclusão: Revista da Educação Especial. V.4, Nº 1, janeiro/junho, 2008. Brasília, DF.

Gisela Paula da Silva Faitanin
Valdelúcia Alves da Costa*

POLÍTICAS, PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE/BRASIL**

Este trabalho é parte integrante de minha dissertação de mestrado que versa sobre a formação do pedagogo e a demanda por inclusão e educação inclusiva na contemporaneidade. Para tal, problematiza as políticas públicas de formação docente e de educação especial na perspectiva da inclusão de alunos com deficiencia[1], tendo como objeto de estudo a formação proporcionada no Curso de Pedagogia/Faculdade de Educação/Universidade Federal Fluminense/UFF/Niterói.

A materialização deste estudo surgiu do desejo em dar continuidade ao iniciado com minha monografia de graduação em Pedagogia, parte do projeto de pesquisa "Formação de professores e inclusão: Avaliação das políticas públicas de educação especial nas escolas estaduais do Rio de Janeiro", sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Valdelúcia Alves da Costa, minha orientadora do qual fui Bolsista de Iniciação Científica/CNPq durante os anos de 2006 e 2007.

Os resultados do projeto de pesquisa, no período em que fui bolsista, revelaram com relação aos professores, sujeitos do estudo, por meio das oficinas de narrativas de experiências docentes, a fragilidade de sua formação, pois essa não contemplou conhecimento ou questões acerca da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Essa afirmação, além de ser constante, configurou-se

1 À luz da atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (SEEsp, MEC, 2008), foi adotado neste estudo as denominações 'aluno deficiente' ou 'aluno com deficiência' como referência aos alunos nela contemplados.

* Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, CAPES

** En español: Políticas, prácticas de formación y educación inclusiva: concepciones del curso de Pedagogía en la Universidad Federal Fluminense.

também como forma de muitos desses profissionais resistirem à presença dos alunos com deficiência em suas salas de aula. Os professores mostraram-se atreladas aos padrões homogeneizadores e uniformizadores do processo de ensino-aprendizagem, o que só contribuía para a heteronomia de suas ações pedagógica, nas quais aqueles considerados deficientes são deixados fora do processo de ensino-aprendizagem. Suas ações, pautadas tão somente na racionalidade técnica, que conforme Damasceno (2006), contribui para engessar os professores na busca de um saber-fazer técnico, em pouco colaborou para a inclusão. A concepção de educação elaborada por esses professores revelou-se de caráter fragmentado e minimizado a instrumentalização técnica.

Tais questões nos instigam a refletir a respeito da formação desses professores em seus cursos de formação inicial, considerando os documentos oficiais em vigor que legislam sobre a formação de professores e a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas. No que a formação dos professores tem contribuído para a inclusão na escola pública? O que os professores entendem por formação para educar alunos, com ou sem deficiência, no mesmo espaço escolar?

Para os professores participantes, em sua maioria, “A formação para atuar em classes inclusivas é aquela que proporciona ao professor apreender um conjunto de métodos, técnicas e habilidades para trabalhar com alunos com deficiência e desenvolver neles algumas competências”. Quando se sabe que a atuação com esses alunos está para além de métodos e estratégias. Fazendo-se necessário, sobretudo, viver experiências com esses alunos e daí criar os meios, revelados por eles mesmos, que os apóiem em seu processo de formação e na atuação docente.

A demanda atual por educação inclusiva requer refletir acerca das propostas de formação dos professores, muitas vezes assentadas em padrões uniformizadores e homogeneizadores, que não vão de encontro ao atual cenário social, pautado na inclusão, diferença e diversidade. Faz-se necessário enfrentar os desafios da educação centrada no conteudismo e tecnicismo. Para tal, a discussão sobre a formação dos professores é uma questão recorrente neste estudo.

Observa-se a partir dos anos 90 o advento de políticas públicas de formação de professores voltadas para o atendimento à diversidade

dos alunos na escola pública. A formação dos professores durante décadas voltou-se para o modelo técnico de formação, deixando a formação para a docência em segundo plano, sobrepondo-se o bacharelado e negligenciando os conhecimentos pedagógicos necessários à docência. Porém, isso vem sendo debatido, passando as licenciaturas a ter terminalidade própria, deixando de ser apêndices do bacharelado.

O Parecer n.º 9/2001, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, apresenta uma nova perspectiva para a formação docente. De acordo com o referido Parecer, o processo de elaboração das propostas de diretrizes consolidou três categorias de carreira: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissional e Licenciatura, o que possibilita à Licenciatura a constituição de um projeto especifico, não se confundindo com o Bacharelado.

A Resolução n.º 2/CNE/CEB (Brasil, 2001, p. 21), considerando as novas determinações para formação de professores e a demanda por educação inclusiva, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, considerando que:

> A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Quanto à organização dos sistemas de ensino para o atendimento educacional dos alunos com deficiência e a formação dos professores, a referida Resolução estabelece em seu inciso I e III do Artigo 8º, que as escolas da rede regular de ensino devem prever e promover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

Levando em conta as atuais diretrizes e/ou perspectivas para a formação dos professores, analisamos como a formação oportunizada aos futuros pedagogos no Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação/UFF, tem contemplado a educação dos alunos com deficiência na escola pública, considerando seu Projeto Pedagógico ainda em vigência. Para tal, são estudadas suas ementas e programas das disciplinas: Educação Especial, Tópicos Especiais em Educação Especial. São analisados os conteúdos desenvolvidos durante a formação dos futuros pedagogos/UFF/Niterói e sua articulação com a educação de alunos com deficiência na escola pública.

Políticas públicas de educação e formação de professores na perspectiva da educação inclusiva

No momento em que se veiculam ideais democráticos dos direitos humanos no âmbito mundial, a educação inclusiva está cada vez mais presente nos Fóruns de discussões educacionais. Disseminase a concepção de inclusão que vislumbra uma escola acolhedora, que possibilite aos alunos com deficiência usufruir do mesmo espaço escolar em igualdade de condições físicas, arquitetônicas, pedagógicas, metodológicas e curriculares que os demais alunos. Aliado a isso, o principal: o professor sensibilizado e orientado em seu processo de formação para acolher em sua sala de aula alunos com deficiência. Grandes desafios à formação docente.

A ideia de inclusão surge a partir da década de 80, incrementando-se na década de 90 e intensificando-se no início do século XXI. A ideia fundamental é reorganizar o sistema educacional de maneira a atender a todos os indivíduos de maneira igualitária, conforme suas necessidades, tendo como princípio aceitar as diferenças e valorizar a diversidade humana. Porém, embora venha se ampliando a aceitação dos alunos com necessidades educativas especiais, como destaca Costa (2005, pp.9-10) "(...) a segregação e o preconceito ainda continuam". Logo, a ideia de uma educação inclusiva está cercada ainda de preconceito, medo e resistência.

Assim, o reconhecimento da diferença e o compromisso dos professores no atendimento à diversidade dos alunos em sua prática docente, apontam para a importância e necessidade de uma formação

que sensibilize os professores para a atuação em salas de aula inclusivas. Isso se faz necessário para a democratização da educação, da escola, do ensino e aprendizagem na escola pública, ou seja, as relações entre os professores e seus alunos, na busca da superação de uma educação homogeneizadora.

Os professores ao assumirem o compromisso de atuar na perspectiva da educação inclusiva demandarão aprendizado para o acolhimento dos diferentes alunos. Buscando compreender, enfrentar e superar os estereótipos existentes em relação às minorias, no caso, os alunos com necessidades educativas especiais, procurando nos desafios as perspectivas de uma escola pública, democrática e aberta à diversidade dos alunos, tendo isso como princípio norteador de sua práxis pedagógica inclusiva.

Quanto a isso, Ainscow (1997, p. 221) 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-nos a pensar que essas abordagens podem 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.

Portanto, cabe questionar: A formação no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói tem contribuído para essa formação dos futuros pedagogos?

Apesar do ideal democrático no cenário mundial estar presente desde 1948 na Declaração Mundial dos Direitos Humanos, afirmado posteriormente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), garantindo a igualdade de oportunidades. Em 1994, a inclusão é apresentada como princípio assegurado pela Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (CORDE, 1994), resultado da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha, que no Brasil se configura e se legitima com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, n.º 9.394 (BRASIL, 1996), com a obrigatoriedade da matrícula dos alunos com algum tipo de deficiência nas escolas regulares, sendo esse o maior dos avanços no cenário educacional brasileiro, com um capítulo legislando sobre a educação de alunos com deficiência na perspectiva inclusiva.

Mesmo sendo a LDBEN/1996 um avanço, na qual se encontra respaldo legal assegurando aos alunos com deficiência a matrícula compulsória nas escolas regulares, cabe discutir acerca da formação dos professores que recebem esses alunos em suas salas de aula.

A Lei n.º 9.394/1996, 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". Na referida Lei também há previsão da ressignificação do espaço escolar quanto aos currículos, métodos, técnicas. Ou seja, que sejam efetuadas as necessárias adaptações curriculares para assegurar o direito do atendimento dos alunos com deficiência e a especialização dos professores da rede regular de ensino, em prol do acolhimento desses alunos nas classes regulares.

Outros documentos oficiais orientam quanto à questão da formação dos professores, como o Plano Nacional de Educação/1997, que recomenda a formação continuada de profissionais da educação, tanto dos professores como funcionários. Essa deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, coordenando o funcionamento dos programas, mantendo-os como ação permanente e a busca de parcerias com Universidades e Instituições de Ensino Superior; a Declaração de Salamanca/1994 afirma a inclusão escolar de alunos com deficiência ao expressar o princípio de integração e a preocupação com a garantia de escolas para todos. Cujo objetivo é orientar as organizações e os governos em suas práticas, de maneira que acolham todos os alunos, com e sem deficiência.

A Declaração de Salamanca (1994, p.10), ao se referir à educação de alunos com deficiência, preconiza que:

> As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. Adotar com força de lei de acordo com a proposta de Educação Inclusiva que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário.

Costa (2002) afirma que o processo de inclusão educacional de alunos com deficiência deve ocorrer no interior das escolas 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 educacional inclusivo deve promover a remoção das barreiras arquitetônicas para a aprendizagem, deixando de enfatizar as deficiências dos alunos, destacando, sobretudo, sua humanidade, consequentemente, seu direito à educação escolar e o acesso ao conhecimento.A Resolução n.º 2/2001, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enfatizando uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, de modo que possa assim ficar garantido o desenvolvimento das capacidades dos alunos com necessidades especiais. Essa Resolução destaca a necessidade e importância de projetos de formação continuada para os professores que atuam com esses alunos.

A formação dos professores é destacada em muitos dos documentos oficiais. Porém, é necessário pensar na forma como essas políticas se concretizam nos currículos de formação dos professores, com destaque neste estudo, no currículo do Curso de Pedagogia/UFF. Até que ponto os estudantes, em seu processo de formação acadêmica, discutem e refletem sobre a concepção de educação inclusiva? E qual concepção é essa?

Nesse processo de efetivação das políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão escolar de alunos com deficiência, cabe ao professor assumir a responsabilidade no acolhimento desses alunos, assegurando-lhes a aprendizagem por meio de estratégias e métodos inclusivos de ensino. Visto que o acesso, ou seja, a matrícula compulsória por Lei está assegurada.

Portanto, cabe o questionamento: o Curso de Pedagogia/UFF oportuniza espaços e conhecimento para esse enfrentamento?

Considerando a vigência dos Decretos, Pareceres, Leis, Diretrizes, dentre outros documentos oficiais, que definem as atribuições e objetivos para a formação dos professores para atuar com alunos com deficiência, atendendo sua diversidade, as seguintes questões são centrais neste estudo:

- A educação inclusiva de alunos com deficiência está presente no currículo do Curso de Pedagogia/UFF?
- O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFF apresenta concepções de educação, formação, escola, indivíduo,

sociedade, cultura que permitem identificar a preocupação com a educação inclusiva?

São essas questões, dentre outras, que são centrais neste estudo.

Objetivos

Com base no problema e questões centrais até então apresentados, são estes os objetivos deste estudo:

1) Caracterizar o Curso de Pedagogia/UFF/Niterói considerando seu Projeto Pedagógico quanto à formação proposta quanto à educação inclusiva/inclusão de alunos com necessidades especiais/deficiência na escola regular;
2) Identificar as concepções de educação inclusiva/inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades especiais presentes nas ementas e programas das disciplinas que contemplam a educação especial do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói;
3) Analisar as narrativas das estudantes do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói quanto à sua formação em relação à educação inclusiva/inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades especiais na escola regular.

Desafios postos à educação: Formação e inclusão

A sociedade contemporânea vive um momento propício à discussão a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas. Considerando os aspectos históricos da inserção dos indivíduos com deficiência na sociedade, é possível observar que esses eram abandonados, por serem considerados inúteis à sociedade e incapazes de atender às exigências da produção.

Na contemporaneidade, conforme os princípios democráticos contidos na Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação, Espanha (CORDE, 2004), a educação é afirmada como um direito de todos os indivíduos, com ou sem deficiência. Pois, somente a partir do momento em que a educação se tornar acessível para todos será possível pensar a constituição de uma sociedade mais democrática, justa e humana. Porém, para além da afirmação das leis, faz-se necessário

um projeto educacional que se volte para a formação dos professores e a organização das escolas. que na figura de seus profissionais, deve prioritariamente atender a todos os alunos, considerando suas características, ritmos diversos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, sensorial e físico. Quanto à importância do professor nesse processo Damasceno (2006, p. 17) destaca que:

> O professor é elemento-chave para a efetivação do processo inclusivo, mas sua responsabilidade deve ser compartilhada com os órgãos competentes e demais membros da sociedade. Embora a responsabilidade seja de todos, caberá ao professor possibilitar o acolhimento e atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência em sua sala de aula.

A Declaração de Salamanca, em suas Linhas de Ação (1994, p. 61), preconiza a inclusão e participação como sendo "(...) essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos". Para isso, são imprescindíveis políticas públicas de educação para as escolas se tornarem inclusivas. Políticas essas voltadas para a formação dos profissionais da educação e a organização escolar em seus aspectos arquitetônicos, pedagógicos, materiais e de acessibilidade, de modo a tornar a educação democrática ao acolher e atender as necessidades dos alunos com deficiência.

A maioria dos professores, sujeitos de minha monografia de graduação, afirmaram que não foram 'capacitados' para o atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência. Para fazer frente a isso, as políticas de educação continuada do Governo Federal, por intermédio do FNDE, tem sido a alternativa para a formação continuada, ou seja, uma tentativa de preencher as 'lacunas' da formação inicial, como afirmado pelos professores do referido estudo.

Porém, a demanda por recursos humanos sensibilizados e qualificados para atuar em classes inclusivas deve ser considerada pelos cursos de formação inicial, com destaque para o Curso de Pedagogia, dentre outros cursos de licenciatura. Isso implica, além da oferta de disciplinas que contemplem questões da formação de professores para a educação inclusiva, a reflexão crítica dos professores e estudantes do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói e outros cursos de formação inicial para dar sentido à educação na escola pública. A ausência da discussão crítica e da reflexão a respeito da formação dos futuros

professores e as necessidades especiais dos alunos com deficiência revelam a formação inicial capaz de obstar a educação inclusiva.

Para isso, se faz necessário formar professores criativos e sensíveis para uma cultura de inclusão e práticas que contemplem as diferenças cognitivas, sensoriais e físicas dos alunos com deficiência. Porém, conforme destacam Santos & Paulo (2006, p. 135), a formação acadêmica por si apenas "(...) não dá conta de formar professores para a criatividade e para a inclusão em educação. Mas, certamente é fundamental para desenvolver nos futuros profissionais as potencialidades que permitirão a criação de políticas e práticas".

A idéia de formação e inclusão pensada pelos professores, sujeitos de meu trabalho monográfico, é referente a um caráter reducionista voltado à aquisição de modelos e técnicas pedagógicas, o que tem retirado da educação sua função essencialmente formadora. Quando os professores afirmam não estarem aptos a incluir alunos com deficiência em suas salas de aula por não possuírem um conjunto de métodos, técnicas e habilidades que os permitam atuar com esses alunos, aderem cegamente e sem reflexão a um discurso técnico. Quando a educação, que não se diferencia da formação, conforme Adorno (2000, p. 141), não é a mera:

> (...) modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas pelo seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos cujas características de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.

Adorno analisa a educação que conduza à autonomia em seu exercício, que produza uma consciência verdadeira de pessoas emancipadas e livres em seu pensar e agir. Uma sociedade verdadeiramente democrática requer pessoas emancipadas, com consciência verdadeira, com opiniões próprias, refletidas, advindas da razão para a produção do conhecimento e de práticas inclusivas que atendam à diversidade humana.

A concepção de educação de Adorno não é um modelo, pois seria heterônomo pensar assim, além de autoritário. Se assim fosse, seria como afirmar a menoridade auto-inculpável analisada por Kant, In: Adorno (2000, p.141) "(...) como sendo a incapacidade de lançar mão do próprio entendimento" para decidir sobre o que fazer por estar atrelado aos modelos heterônomos.

Portanto, há urgência por parte dos professores de se libertarem dessa alienação, ou seja, a adesão aos modelos heterônomos e à incapacidade da crítica. Produzindo assim seu próprio conhecimento acerca de seus alunos, com e sem deficiência, superando a menoridade auto-inculpável, tornando-se autônomos e críticos por meio do esclarecimento, do uso da razão e do livre pensar. Quanto a isso, Maar (2003, p. 473) afirma que o papel político da educação:

> (...) é a reflexão conscientizadora das contradições sociais destacadas na produção da sociedade que limita a tendência à integração na sociedade. (...) a educação para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõe à vida no 'plano' de sua produção efetiva. A emancipação é elemento central da educação, mas para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia.

Nessa perspectiva, Adorno (2000, pp. 181-183) afirma que:

É preciso aplicar toda energia para que a educação seja uma educação para contradição e para resistência, mostrando-se as falsidades presentes na vida da sociedade culturalmente construída e despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente.

Método

Este estudo tem como referencial teórico-metodológico o pensamento de Theodor Adorno, representante da Teoria Crítica da Sociedade. Esse autor subsidia de maneira crítica, nossas reflexões e análise dos dados coletados, além de nos apoiar nas discussões sobre educação, inclusão, emancipação, formação, indivíduo, sociedade e políticas públicas como temas centrais neste estudo. Adotamos a revisão bibliográfica e a análise dos documentos referentes ao Curso de Pedagogia/ UFF/Niterói, tais como: Projeto Pedagógico em sua estrutura curricular, as ementas, os programas das disciplinas e os ementários de disciplinas da UFF, com o intuito de verificar se os conteúdos referentes à educação de alunos com deficiência estão contemplados; Observação no cotidiano das salas de aula das disciplinas com o intuito de analisar como os alunos envolvem-se com as questões discutidas acerca da educação dos alunos com deficiência na escola pública, como também

os professores problematizam a educação inclusiva; Entrevistas semi-estruturadas para obtenção das opiniões dos estudantes da disciplina obrigatória Educação Especial e a optativa Tópicos Especiais em Educação Especial, contendo questões, dentre outras, acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência. Essas entrevistas identificam nas narrativas discentes indicadores de aproximação da educação inclusiva de alunos com deficiência.

Considerações

Considerando os objetivos, questões e análise dos dados, as considerações deste estudo são as seguintes:

- A concepção de educação/inclusão elaborada pelas estudantes ocorre no âmbito das disciplinas específicas, como "Educação Especial" e "Tópicos Especiais em Educação Especial", ou seja, não há contribuição de outras disciplinas do Curso nessa elaboração;
- A formação que contemple a educação inclusiva ocorre de maneira isolada, como historicamente se deu a educação dos alunos com deficiência. O conjunto de disciplinas do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói não proporciona elementos para elaboração de uma concepção de educação inclusiva. Permitindo afirmar que se faz necessária a articulação das diversas disciplinas/áreas do conhecimento, além da base teórica articulada com a prática pedagógica na elaboração do conhecimento e formação dos futuros pedagogos;
- A concepção de educação/inclusão das estudantes apresenta-se como conscientização da educação para todos que deve ocorrer no mesmo espaço escolar de maneira humana, justa e igualitária; no enfrentamento e superação da segregação histórica, o preconceito e a dicotomização entre escola regular e especial imposta aos alunos com deficiência e o fortalecimento dos princípios democráticos presentes na concepção de educação inclusiva;
- A reformulação do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, iniciada no ano de 1993, se deu considerando a necessidade de atendimento à demanda da educação básica, destacando a necessidade de

um pedagogo capaz de pensar, decidir, planejar e executar as atividades educacionais em várias instâncias. Tal proposta, considerando os aspectos da educação dos alunos com deficiência e a diversidade cultural presente na escola, não contemplou a educação inclusiva na escola regular, distanciando-se do compromisso "(...) político da Universidade com a democratização da educação", como explicitado em seu Projeto Pedagógico;

- O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UFF/Niterói, embora apresente a proposta educacional de se formar para a afirmação de uma sociedade mais justa e humana que considere a diversidade em sua materialização, não contempla a educação dos indivíduos com deficiência na escola regular, bem como a necessidade de se pensar a educação na perspectiva inclusiva;
- As estudantes revelaram quanto à formação em relação à educação inclusiva, a separação entre a prática pedagógica e a teoria, sobrepondo a primeira à segunda, não as percebendo como articuladas na elaboração da práxis pedagógica, caindo no campo da dicotomização; o que não revela avanço para a atuação docente. É possível afirmar que a ausência de articulação pode ser atribuída ao fato de as estudantes, em seu processo de formação, terem tido pouca ou nenhuma experiência prático-pedagógica para o enfrentamento crítico das questões da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. Como também para perceber o fosso entre as disciplinas do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói.

Este trabalho realizou-se considerando as narrativas das estudantes quanto à possível formação recebida destacando os elementos da educação inclusiva; o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, os programas e ementas da disciplina obrigatória Educação Especial e da disciplina optativa Tópicos Especiais em Educação Especial.

Na análise quanto às questões referentes à educação/inclusão de alunos com deficiência presentes no Curso, é importante ressaltar que não é possível se basear somente nas narrativas, na maneira como se materializam no cotidiano das salas de aula e a apropriação

pelos estudantes. Seria reducionista traduzir essa caracterização à fragmentação e desarticulação das disciplinas que compõem o Curso, sem consultar os professores do Curso, que neste momento não são sujeitos deste estudo. Sobretudo, considerando o pouco para realização deste trabalho, que não possibilitou o acesso a outros sujeitos, pretendo em estudos futuros ouvir os professores, por considerá-los indivíduos fundamentais para conhecer mais profundamente a formação no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói. Pois, como afirmado por Costa (2009, p. 82), o que desejamos é que os futuros pedagogos sejam capazes de "(...) enfrentar e tomara superar os obstáculos estabelecidos por sua formação, mobilizando-se pela reflexão crítica." A referida autora continua, afirmando que "Sobretudo, há que se pensar na importância da formação dos professores, em uma época que a educação inclusiva é preconizada como essencial para o enfrentamento e superação do preconceito e os limites postos à escola pública e aos demais espaços sociais"

Penso que a contribuição mais significativa deste trabalho é a possibilidade de chamar a atenção, não somente para o Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, mas também para os demais cursos de licenciatura da UFF e, tomara, de outras Universidades. Como também a importância e urgência de tratar responsavelmente a formação dos estudantes no que se refere à inclusão de alunos com deficiência na escola regular e que, pelas narrativas da maioria das estudantes participantes deste estudo, tem potencial para ser emancipadora sem negar os desafios da educação inclusiva.

Considerando a importância da formação do professor é possível afirmar que o professor é quem, pelas experiências com seus alunos e da auto-reflexão crítica sobre sua ação pedagógica política, norteará seu trabalho docente com atitudes de sensibilidade e acolhimento da diversidade de seus alunos. Possibilitando assim a aprendizagem de todos em sua sala de aula. É para discutir essas possibilidades que este estudo se propõe, ou seja, como a formação inicial, tal como posta no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFF tem contribuído para a autonomia docente e se contraposto à adesão aos padrões sociais de normalidade como resistência a esses, de modo a não se reproduzir a barbárie, representada pela segregação a que os alunos com deficiência são submetidos historicamente.

Bibliografia

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[1]). Resolução n.º 2. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF.

_____. (2001[2]). Parecer n.º 17. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF.

_____. (2001[3]). Parecer n.º 9. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF.

_____. (2001[4]). Plano Nacional de Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF.

_____. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, n.º 9.394, Brasília, DF.

_____. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Congresso Nacional, Brasília, DF.

CORDE. (1994). Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, DF

Costa, V. A. da, CHAVES, Iduina Mon't Alvern, & CARNEIRO,Waldeck (org). (2009). Políticas Públicas de Educação: pesquisas em confluência. Niterói, Intertexto.

_____. (2005) Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: Trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói, EdUFF.

_____. (2002). Formação de professores para a educação de alunos com deficiência: Questões acerca da escola democrática. In: Cadernos de Ensaios e Pesquisas, n.º 7, Ano 3, Jan./Jun., Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, pp. 39-43.

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, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

Maar, W. L. (2003). Adorno: Semiformação e educação. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n.º 83, pp. 459- 475.

Santos, M. P. & Paulino, M. P. (Orgs.). (2006). Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas. São Paulo, Cortez.

UFF. (1993). Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Material impresso de circulação interna.

UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Jomtien, Tailândia.

Lucia Maria Filgueiras da Silva Monteiro*

DESCONSTRUINDO MITOS – COMPENSAR? REGENERAR? RECUPERAR A VISÃO?t

"Aparência"
Você não vê a Terra em movimento a vibração, o som.
Não lhe aparece o que resfria, movimenta e aquece.
Não vê sequer seu próprio pensamento.

Nem o átomo enxerga, nem o vento,
nem todo o corpo seu, nem como cresce,
nem a causa de tudo o que acontece
E se algo enxerga a mais é com instrumento.

Sinta o amor com pureza e retidão,
Procure entender bem quem fica mudo
e valorize menos a visão.

Diante destas verdades que eu alego,
entenderá que o sentimento é tudo
e que afinal você é quase cego.

*Benedita de Melo**
**Poetisa cega, autora do livro Lâmpadas Coloridas*

Introdução

Podemos começar esta reflexão pela consideração do que seja um mito e o quão difícil é sua desconstrução. Muitas vezes, consideramos mito como sendo uma falsa idéia sobre algo, uma lenda, e assim por diante. Um mito na verdade é a expressão de uma realidade para aqueles que nela acreditam. È uma verdade para um grupo durante um tempo histórico.

Torna-se mito justamente quando deixa de ser real para um determinado grupo, fruto de uma comprovação científica ou de uma nova descoberta, e permanece como verdade para outros, que nem sempre aceitam o novo ou que apenas o desconhece A permanência desta realidade ou conceito em algumas mentes, faz com que surja um mito. Seguindo-se esta linha de raciocínio, toda crença teórica pode vir a se

* Professora do Instituto Benjamin Constant. Professora Conteudista do Curso de Especialização em Deficiência Visual/UNIRIO/UAB

tornar um mito.

Por isso, ao teorizarmos sobre mitos, entramos num terreno onde há construção e desconstrução.

Hoje, a ciência nos impõe permanentemente este processo, quando desmonta antigos paradigmas num espaço de tempo cada vez mais curto. No momento em que há esta substituição paradigmática, percebemos que a antiga crença era apenas um mito, fruto tanto do desconhecimento como do conhecimento que estava por vir. Este processo tem se dado cada vez mais rapidamente, e acompanhá-lo é uma virtude, pois não é fácil abandonar ou repensar teorias. Uma nova e inquietante realidade permeia a comunidade científica bem como o meio acadêmico. Esta maleabilidade para aceitarmos que algo em que acreditávamos como verdade possa ser um mito, fruto de nossas limitações científicas, ou mesmo de nosso desconhecimento, torna-se hoje condição fundamental para que o cientista avance. Tal fenômeno tem uma temporalidade própria, e desafia a todos nós.

A flexibilidade e a permeabilidade ao novo são hoje, condição essencial a todos que pretendam lidar com o conhecimento e com a pesquisa, pois estas não podem prescindir da atualização a que estão sujeitas e que é fundamental para o seu desenvolvimento.

E o que é a pesquisa senão a busca do desconhecido? Mesmo que este esteja impregnado tanto do "novo" como do "velho", permeado de, e pela subjetividade do pesquisador e do objeto pesquisado.

Nesta linha de raciocínio recorremos à filosofia de Gaston Bachelard[1], que propõe um novo espírito científico aberto à desconstrução e ao questionamento. Uma proposta forjada numa dialética permanente, num processo de ajustamento recíproco da teoria e da experiência. Uma proposta de desconstrução de saberes cristalizados ao longo do tempo, reféns de uma postura científica com uma visão de permanência, e de verdades tomadas como absolutas e perenes.

Este pensamento filosófico moldado pela problematização, percebe a temporalidade das idéias, a fluidez do conhecimento, e a necessidade de uma postura inventiva, com um poder de criação, o qual possa dar conta desta mobilidade constante. Para Bachelard, "*seja qual for o ponto de partida da atividade científica, essa atividade não pode convencer plenamente, a não ser abandonando o terreno de base*: **se experimenta precisa raciocinar; se raciocina, precisa**

experimentar." (1978, p. 92).

Ainda Bachelard (apud Japiassu) nos aponta que "*Uma verdade científica é uma verdade que tem futuro, pois se insere no tempo humano, o único que conhecemos".*

A filosofia bachelariana, é percebida como um viés possível para dar suporte à interface teórico entre os referenciais da educação, deficiência visual, e cognição inventiva.

> Não pode ser congelada, tomada como algo em si, pois se oporia à circulação das verdades e constituiria um fator de inércia para o espírito. Só é encontrada após um verdadeiro arrependimento intelectual, pois é reformando-se que se forma o espírito científico. "E quem acredita jamais se enganar engana-se sempre."

Com este referencial de instigante questionamento atrelado a uma postura de humildade científica propomos neste trabalho uma reflexão sobre alguns mitos que marcados por representações sociais arraigadas durante a história ainda perpassam o imaginário coletivo.

E é neste imaginário que pretendemos intervir neste momento.

Nosso foco de desmistificação, neste artigo, relaciona-se à cegueira e aos sujeitos cegos e de baixa visão. Percebemos que o desconhecimento sobre questões inerentes à deficiência visual, a qual afeta uma parte da população estimada em, aproximadamente, 40 milhões no mundo (OMS, 2003) traz para este grupo muitas dificuldades para sua inclusão social, portanto, torna-se importante conhecer o assunto, desconstruir mitos, para que possamos mudar este status quo.

Mesmo que pensemos que estes mitos já foram bastante estudados e comentados pelo auditório de pesquisadores especialistas em deficiência visual, ainda percebemos como necessária à discussão destas questões a luz de teorias e de pesquisas recentes, as quais dão suporte teórico-científico a esta discussão.

Recorte histórico

Na Idade Média, com o apogeu do cristianismo, criaram-se mitos relacionados aos deficientes de um modo geral, tal como, a idéia de uma expiação de pecados; fazendo com que fossem alvo da caridade e compaixão alheias. Aqueles que os ajudavam, pensavam estar comprando seu passaporte para o reino dos céus (Bruno, Mota, 2001).

Com relação à cegueira, mitos relacionados a poderes sobrenaturais de adivinhação, premonição, entre outros, permearam o cotidiano dos deficientes visuais nesta época.

Muitos deles permanecem povoando o imaginário coletivo ainda hoje. Percebemos ainda nas instituições que atendem deficientes, uma postura ideológica talvez refém do que falamos anteriormente sobre "passaporte para o reino dos céus" a qual demandaria uma reflexão. Como por exemplo, a permanência do funcionamento das mesmas, através do trabalho voluntário. Nada contra o voluntariado, todavia estas instituições muitas vezes sucatedas pelo poder público, apóiam-se e agarram-se nestas iniciativas, como solução para seus problemas, e um meio de manter sua sobrevivência.

O trabalho voluntário, e as "doações redentoras", feitas através do hábito dos doadores de "pagarem suas promessas", enviando verbas aos locais que "cuidam" dos deficientes, mascaram tanto o descaso com esta população pelo viés político, quanto uma postura assistencialista. Torna-se imperioso conhecer este universo, tentando entender melhor a realidade sobre estas pessoas que certamente não merecem este olhar "caridoso", e sim uma atitude profissional respeitosa.

O movimento de pesquisas na área da deficiência visual, sendo cada vez mais divulgado trará certamente benefícios a este grupo social, não apenas no campo técnico-científico, mas, sobretudo, para que a "famosa inclusão" desses indivíduos possa se dar com o mínimo de falsas premissas e idealizações possíveis, intervindo assim nas condições de seu processo de aceitação pela sociedade. (Monteiro, 2003).

Alguns Mitos

Focamos este trabalho em dois mitos que aparecem, frequentemente nas discussões sobre deficiência visual. O primeiro deles é o da compensação, palavra usada com diferentes acepções nos estudos sobre deficiência de um modo geral, mas que no caso da deficiência visual contextualiza uma situação de substituição, e de aperfeiçoamento de um sentido na falta de outro. Ousamos dizer, uma falsa idéia de que a privação de um sentido possa ser compensada. Este tema em princípio nos pareceu já "**super discutido**", principalmente no âmbito da deficiência visual. O outro é o da recuperação da visão e da conseqüente reaprendizagem da utilização deste sentido.

Em nossa revisão bibliográfica não encontramos comprovação

científica da premissa da compensação como questão fechada a não ser em relatos puramente fisiológicos. As discussões sobre compensação baseiam-se em diferentes vieses, advindos de diversas linhas teóricas, as quais, no entanto apóiam-se basicamente em processos estudados com relação aos que enxergam ou aos cegos congênitos, quando comparados.

Um dos entendimentos do que seria esta compensação é a idéia de uma substituição ou mesmo de uma adaptação sensorial na qual os sentidos remanescentes compensariam a falta da visão. O que seria, a grosso modo, dizer que por estar privado deste sentido, o indivíduo cego imediatamente passaria a escutar melhor, ter melhor olfato, melhor paladar e melhor tato do que as pessoas que vêem, a fim de compensar a falta da visão. Pesquisas recentes tentam finalizar a discussão, todavia, ainda não se percebe o consenso: *"Cientistas canadenses provaram que a maioria das pessoas cegas compensam a falta de visão com o aprimoramento da audição". Em teste na universidade de Montreal, cegos apresentaram maior facilidade do que pessoas que enxergavam bem de identificar o lugar de origem dos sons. Pessoas com visão parcial não tiveram desempenho tão bom, sugerindo que a compensação auditiva varia com a extensão da cegueira.* (JB; 12/09/1998)

De uma forma empírica o que se pode dizer a esse respeito, tentando entender o que acontece, pode ser comprovado com o simples ato de fecharmos os olhos; este ato nem de longe nos aproxima da maneira de perceber o mundo de alguém cego, mas pode nos ajudar, e nos aproximar do entendimento do que acontece na falta de um sentido.

Quando fechamos os olhos ou quando nos faltam condições para ver como, por exemplo, na falta de luz, imediatamente, passamos a dirigir nossa **atenção** aos estímulos captados pelos outros sentidos. Temos a impressão de estarmos ouvindo "melhor" do que antes, percebendo tatilmente mais diferenças no ambiente, como por exemplo, a passagem de uma corrente de ar, ou um som longínquo anteriormente despercebido. Interessante é pensar que repetimos este tipo de comportamento (fechar os olhos), instintivamente, quando queremos focar nossa atenção sobre alguma tarefa que não envolva o sentido da visão como, por exemplo, quando fechamos os olhos para ouvir música, rezar, meditar, etc. Parece que ao isolarmos o sentido da

visão, concentramo-nos melhor na execução das tarefas citadas, as quais prescindem deste sentido para sua efetivação. Já no séc. XVIII Diderot nos aponta

> "*Concluo daí que tiramos sem dúvida do concurso de nossos sentidos e de nossos órgãos grandes serviços. Mas seria de todo diferente ainda se nós os exercêssemos separadamente, e se nunca empregássemos dois nas ocasiões em que o auxílio de um só nos bastaria. Juntar o tato á vista, quando os olhos são suficientes, é atrelar os dois cavalos, que já são muito vivos, um terceiro na dianteira, o qual puxa de um lado, enquanto os outros puxam do outro" (1978, p7).*

Telford e Sawrey(1971) compreendem este fato como um ajustamento dos órgãos dos sentidos salientando tanto uma correlação entre eles para uma melhor percepção, como uma relação de competição entre os mesmos. A conjunção dos sentidos para a execução de algumas tarefas é bem vinda, entretanto para a execução de outras é fator de dispersão. Podemos pensar na experiência da leitura. Esta requer para a maioria das pessoas um ambiente silencioso; se assim não fosse, bibliotecas não seriam espaços onde há esta exigência. No entanto, podemos ler em outros espaços não tão silenciosos, mas não podemos mesurar a qualidade desta leitura no que tange ao que é absorvido, pois isto depende da capacidade individual de **concentração** de cada um.

> Estes autores mencionam*: "Ao mesmo passo que vários ajustamentos dos órgãos dos sentidos aumentam a potência dos estímulos pertinentes, ocorrem reações concomitantes, destinadas a abafar ou bloquear estímulos competidores"* (1971p172). A mesma idéia é retomada recentemente por Hatwel: "*a cegueira não provoca uma mudança nas capacidades sensoriais propriamente ditas, mas modifica sem dúvida a orientação da atenção e o modo de tratamento de dados auditivos."* (2003 p85).

No momento em que vendamos os olhos, nossos sentidos remanescentes são aguçados, já que o sentido da visão parece ser o que mais nos dá informações sobre nosso entorno. Muitos autores tais como, Wilson e Wold, 1972, Rathgeber, 1981, Cobo, Martins e Bueno, 2003 partilham a idéia de que a visão é responsável pela mediação de 70% a 80% das informações que o meio nos fornece, estes últimos autores

escrevem que: "*considerando que 80% das informações recebidas do meio são adquiridas pela via visual podemos fazer uma idéia da quantidade de informações que deixam de ser recebidas quando não se dispõe desse sentido, e mais ainda se temos em mente o caráter globalizador da visão"* (2003, p. 99). Esta idéia bastante difundida nos estudos sobre cegueira merece um cuidado e uma contextualização para que não de margem a interpretações errôneas. A premissa nos parece relacionada aqueles que enxergam, pois realmente, captamos a maioria das informações pela visão, já que é o sentido que desde tenra idade nos guiou e capturou por mais tempo nossa atenção.

Na maioria dos espaços e no caso que particularmente nos interessa na escola, somos formados olhando a lousa, lendo os livros, observando os cartazes. Poucas vezes somos instigados a usar nossos outros sentidos na atividade escolar, principalmente o tato e a sinestesia.

Esta idéia apoiada neste percentual matemático, deveria ser contextualizada, já que provoca um entendimento generalizante. No que tange ao processo de comunicação as pessoas cegas realmente queixam-se bastante do fato de não poderem acompanhar em pé de igualdade com os que enxergam, peças de teatro, comerciais e outras manifestações culturais, até mesmo uma conversa. O gestual lhes escapa. Um olhar sugestivo, uma intenção corporal, qualquer cena em silêncio lhes rouba o sentido e a compreensão da mesma. Todavia, no campo educacional teríamos outra visão deste mesmo percentual, caso contrário restaria para os deficientes visuais apenas 30 % a 20% de possibilidades de apreensão das informações, o que nos parece muito pouco, se levarmos em conta a capacidade de realização de tarefas já comprovadas destas pessoas e de seu sucesso escolar caso lhes sejam dadas às condições adequadas.

Este dado, citado na maioria dos trabalhos sobre deficiência visual, pode vir a se tornar um mito caso a educação formal (escola) destas pessoas, afaste-se da postura visuocentrica em que é baseada até os dias de hoje. Ou seja, uma educação pensada para os que enxergam e adaptada aos que não vêem.

Repensando a questão, poderíamos inferir algo a respeito, tentando nos afastar do paradigma visuocentrico. Não é porque não podemos ver os planetas, por exemplo, que sejamos incapazes de entender seus movimentos de rotação, translação e fazermos uma

imagem mental de sua posição relativa em relação ao planeta Terra. Esta é uma informação que nos é dada a partir da representação gráfica ou tátil da órbita terrestre. Neste particular, estamos em pé de igualdade com os que não podem ver, pois neste caso nós também não podemos. Todavia não é por este fato que passamos a ser enquadrados como pessoas que só compreendem um determinado percentual da explicação. Voltando no tempo, podemos relembrar o quão difícil ou fácil foi nossa experiência neste campo, quando na escola, fomos incitados a representar mentalmente, os movimentos da terra. Como era difícil para a grande maioria das crianças entenderem que apesar de andarmos em linha reta, estamos "girando" e ao mesmo tempo "rodando" em torno do sol. E quanto à gravidade? Representar graficamente este tema, ou seja, desenhar a Terra com seus habitantes sobre a face da mesma, era quase uma impossibilidade. Todavia este entendimento, fruto desta abstração, que, diga-se de passagem, muitos adultos não conseguem fazer, é cobrado e faz parte do cotidiano escolar, como se fosse muito simples de ser compreendido.

A discussão sobre a compensação da visão, citada em alguns trabalhos comentados por Hatwuel(2003), (em seu livro no qual são alencadas as pesquisas mais recentes realizadas neste campo teórico) é contestada em outros. Ficamos com estes últimos, com os quais nossa experiência empírica mais se identifica, e que é consenso, até mesmo, entre as pessoas cegas. Torna-se importante ainda mencionar que para alguns autores, a falta da visão pode influenciar negativamente o desempenho dos outros sentidos. Apesar de em princípio não concordarmos em parte com esta teoria, separamos um trecho do trabalho de Santin e Simon, P (2000, p 17) onde aparece o comentário sobre esta questão: "*Faltando à visão, os sentidos restantes – audição, tato, olfato e paladar – têm de funcionar sem a informação e a integração que a visão proporciona". Por conseguinte, os dados originados dos outros sentidos são intermitentes, fugidios, seqüenciais e necessariamente recebidos de forma fragmentada.* ***Não existe uma compensação sensorial mágica. Com efeito, inicialmente os outros sentidos parecem diminuídos*** *na ausência da visão, e as crianças cegas freqüentemente parecem não ter a percepção de seu ambiente e necessitam de estimulação adicional (Gibson, 1969; Carolan, 1973; Chase, 1972; Keeler, 1958;)". (*grifo nosso).

Discordamos do que foi dito em relação à diminuição dos outros sentidos, bem como quanto à percepção tátil de seu ambiente. O que ocorre e isto já foi bastante divulgado em diversos artigos é que esta criança tem de ser estimulada a este comportamento, (ponto com o qual concordamos com a premissa) e vencendo esta etapa, leva mais tempo para totalizar a idéia do ambiente. O tempo gasto é então maior, pois a visão é imediata e **globalizadora** e o tato apesar de também ser imediato, é **seqüencial.**

Ainda com relação à compensação, o que podemos dizer a esse respeito, tentando explicar melhor a questão, seria que o cego, focando sua atenção nos sentidos remanescentes e utilizando-se perfeita e ininterruptamente dos mesmos, confere a estes, por sua utilização constante, grande habilidade e, por conseguinte, a possibilidade de um melhor desempenho.

Diderot já nos indica algo a esse respeito, quando relata uma passagem na qual utiliza o conceito de exercício para se referir a habilidade de um cego, ao reconhecer e distinguir medalhas falsas de verdadeiras:

> *"O exemplo do ilustre cego prova que o tato pode tornar-se mais delicado que a vista, quando aperfeiçoado pelo exercício; pois, percorrendo com as mãos uma série de medalhas, ele discernia as verdadeiras das falsas, embora as últimas fossem tão bem contrafeitas a ponto de enganar um conhecedor dotado de bons olhos;".* (ibid.p10).

Ainda sobre esta questão, podemos pensar que se a visão pudesse ser compensada (com o sentido de substituir) por qualquer outro sentido, as pessoas cegas não sofreriam, tanto, com os impedimentos que sua deficiência causa, como, por exemplo, a locomoção.

Esta é uma discussão muito antiga, poderíamos citar inúmeros autores, no entanto focalizaremos dois de décadas bem distantes mostrando assim que o estudo é atual. Senão vejamos: Fraiberg e Freedman (1964), Hatwel (2003) referem-se à movimentação no espaço como uma das maiores dificuldades a serem superadas pelo indivíduo cego. Muito se poderia discutir, ainda, sobre este tema, que é relevante para nós, todavia, não constitui o único foco deste trabalho; passemos agora a outro mito.

Sabendo-se que só passamos a ver se formos estimulados a isso, mesmo tendo nosso aparato visual em perfeitas condições, e que não conseguiríamos enxergar, caso fossemos mantidos, desde

o nascimento, numa sala escura, podemos inferir que o sentido da visão forja-se na medida em que o utilizamos ou não, ou seja, se dá na experiência. O funcionamento visual é um comportamento aprendido: "*quanto mais experiências visuais uma criança tiver, mais condutos cerebrais serão estimulados, o que dará lugar a uma acumulação de imagens visuais variadas e de recordações"* (BARRAGA apud MARTIN e BUENO, 2003, p45). A partir dessas premissas, desconstruimos outro mito; aquele no qual o indivíduo que nasce com o olho perfeito está por si só, capacitado a ver, e ainda que seja possível recuperar a percepção visual, caso se reverta uma patologia oftalmológica.

A percepção visual é construída na interação olho-cérebro, e a visão, o ver algo, é um comportamento aprendido através da estimulação que o ambiente fornece ao olho. Nesta relação, que se dá na experiência, passamos a decodificar o que estamos vendo, percebemos contornos, discriminamos formas, adquirimos a noção de profundidade, e vemos o mundo em perspectiva entre outras habilidades. Neste ato de interação, tanto da visão com o ambiente, como dela com todos os nossos outros sentidos, memorizamos percursos, rostos, cores, enfim imagens com as quais criamos o nosso mundo.

Sacks (1995) nos diz a esse respeito que *"não se vê, sente ou percebe em isolamento a percepção está sempre ligada ao comportamento e ao movimento, à busca e à exploração do mundo. Ver não é suficiente; é preciso olhar também."* (p.132).

O que foi dito nos remete ao que este autor exemplifica quando se refere ao caso de um cego precoce, que depois de adulto opera os olhos, por insistência de sua noiva, mas que mesmo obtendo sucesso na cirurgia demonstra dificuldade para usar a visão. A falta de conexões cerebrais, advindas da experiência do ato de ver, fazia falta, dificultava a discriminação das imagens percebidas. Para Virgil, nome do personagem em questão as imagens eram confusos borrões sem identificação. Neste sentido, cabe fazermos a distinção entre percepção visual e sensação visual, para que entendamos perfeitamente o que aconteceu neste caso.

> "O que denominamos "sensação" e o que chamamos "percepção" diferem um pouco nos respectivos significados". A sensação se refere a simples consciência dos componentes sensoriais e das dimensões da experiência. O perceber supõe as sensações acrescidas dos significados que se lhes atribuem em resultado da experiência. (Telford, Sawrey 1971, p179).

Portanto a cirurgia de Virgil devolvia a ele de imediato a experiência da sensação visual. Todavia, ainda não conferia ao paciente a percepção visual.

> "Nós que nascemos com a visão mal podemos imaginar tal confusão. Já que, possuindo de nascença a totalidade dos sentidos e fazendo as correlações entre eles, um com o outro, criamos um mundo visível de início, um mundo de objetos, conceitos e sentidos visuais. Quando abrimos nossos olhos todas as manhãs, damos de cara com um mundo que passamos a vida aprendendo a ver. O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através de experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes." (Sacks1995, p129).

O mundo não nos é dado, é construído na experiência. Nosso acervo de conhecimento advém das experiências pelas quais passamos ao longo de nossa existência. São elas que nos abrem novos caminhos e possibilidades de estar no mundo. Este acervo, que podemos comparar a uma biblioteca, com livros que consideramos apaixonantes, outros que nos são em princípio indiferentes e outros que não desejamos ler, seriam neste sentido, nossa coleção de experiências com as quais nos relacionamos das mais diferentes formas. São estas que neste caso da experiência visual trazem significado ao que é visto.

Como já foi dito na comparação, algumas experiências nos são caras, outras nem tanto e outras nos remetem a maus momentos, mas toda via, fazem parte de nossa vivência e permitem ao nosso caminhar mais conhecimento sobre trajeto.

Voltando-se ao caso de Virgil, agora numa observação da experiência em si, e tentando analisar o que se passava, questionamos: Que experiência era aquela na qual a expectativa do cirurgião com a recuperação de Virgil era agora diversa da maioria de suas vivências anteriores, pois de costume, operava pessoas que tinham visto até bem pouco tempo antes da cirurgia. Agora, ao tirar os tampões dos olhos daquele paciente, deparava-se com um novo quadro no qual o sucesso da operação não significava devolver a visão? E o que dizer da noiva de Virgil, imaginando um novo companheiro que mudaria de atitude, construindo a partir da recuperação da visão uma nova relação com o mundo? Por fim, o que dizer de Virgil? Todos pareciam estar vivendo uma experiência, mas uma experiência de estranhamento. Principalmente Virgil experimentava algo completamente novo,

a experiência da sensação visual e a expectativa em princípio frustrante de uma percepção visual. Como já foi visto anteriormente, Virgil teria que aprender a ver novamente, todavia este era um fato novo e inesperado para todos. O sucesso cirúrgico não significava a recuperação da visão. Todos estes personagens viviam naquele momento algo semelhante ao que Kastrup (1999) nos relata como sendo uma experiência de estranhamento, uma experiência que suscita e impõe outra **cognição**. Um novo modo de problematizar uma questão dada. Kastrup nos dá o exemplo da volta a casa onde moramos na infância, e onde nossas impressões acerca de sua dimensão se reconfiguram, ao retornarmos a ela, anos mais tarde. *"O reconhecimento mistura-se a um estranhamento acerca das dimensões da casa. O imenso quintal parece agora um pequeno pátio, a antiga escada não passa de alguns degraus, o portão embora o mesmo, revela-se outro."* (p.58).

Reflitamos então sobre como processamos experiências que consideramos conhecidas, e que nos impactam por serem percebidas de outra forma quando se dão num outro contexto, numa outra temporalidade. Neste exemplo percebemos como nosso modo de perceber o mundo está imerso na experiência e contextualizado por ela.

No caso analisado todos, (talvez menos Virgil) esperavam que o sucesso da recuperação fisiológica dos olhos de Virgil, significasse também o sucesso de sua experiência de percepção visual. Isto não ocorreu, porque não havia na memória de Virgil imagens visuais acumuladas, para que ele pudesse fazer as conexões meio-olho-cérebro que resultassem numa experiência de ver e enxergar; o que acontecia era uma experiência de sensação visual. No caso de Virgil, "não havia uma "casa" para onde voltar", não existiam imagens que ele pudesse recordar de imediato, e que conferissem a sua sensação visual algum significado. Virgil teria que reaprender a ver, e porque reaprender, porque em algum momento de sua vida Virgil viu, no entanto, isto não o qualificava a ver novamente e de imediato; e por quê? As imagens não se mantêm intactas em nossa memória caso tenhamos perdido a visão por muito tempo. Vão se perdendo e sendo esquecidas, e caso voltemos a ver são lentamente recuperadas num novo processo de aprendizagem.

Virgil ainda reconhecia nos borrões que passou a enxergar, um pouco de forma, que por intermédio de uma ligação feita entre o sentido

da audição e da visão, o fez, ao ouvir a voz de seu cirurgião, identificar algo que mesmo sem forma parecia ser o rosto de seu médico. Havia aí um processo explícito de problematização dos esquemas de recognição. Virgil passava pela mesma experiência de estranhamento já comentada, "é *ou não a casa em que morei*" (ibid.) isto é ou não um rosto? Estou ou não vendo? O que estou vendo? Esta experiência de recuperação da percepção visual era possível para Virgil, mas requeria que antigas conexões cerebrais fossem restauradas pouco a pouco, ou seja, que sua memória visual adquirida na infância fosse recuperada.

Como seria este processo para aquele que nunca viu? Seria possível que recuperando a visão conseguisse também recuperar a percepção visual?

Já nos idos do Séc. XVIII Diderrot comentava sobre esta questão e discutia a posição de dois interlocutores, os quais divergiam sobre a capacidade de um cego de nascença, recuperar a percepção visual caso lhe fossem operados os olhos e retirassem suas cataratas. Como se comportaria esta pessoa quando ao se lhe apresentar um cubo e uma esfera, antes reconhecidos pelo tato, lhe fosse solicitado que dissesse apenas usando sua visão, qual era o cubo e qual era a esfera. Como seria seu comportamento, que mecanismos cognitivos usariam para dar conta do problema? Esta é uma questão que ainda hoje é investigada através das novas tecnologias de neuroimagem, e das pesquisas no campo da cognição de deficientes visuais e será o tema de nosso próximo texto.

Conclusão

Quando falamos sobre mitos que perpassam o imaginário coletivo, estamos tentando desconstruir pensamentos e crenças que ao longo de décadas foram absorvidos pela sociedade como sendo inerentes à cegueira e aos indivíduos com deficiência visual. Além dessas, muitas outras crenças marcaram, durante a História da humanidade, o olhar dos que enxergam sobre aqueles privados do sentido da visão. Todavia, é importante mencionar que a cegueira foi, e parece ainda ser algo cercado por falsas premissas geradoras de mitos.

Ao falarmos que o ato de ver se dá na interação olho-estímulo-cérebro, e que através dessa interação o organismo inicia um aprendizado

que torna possível a visão, percebemos que a privação deste sentido responsável pela maioria das informações que recebemos do meio, é um sentido nobilíssimo, dotado de características únicas e insubstituíveis. Todavia, isto não quer dizer que a pessoa cega não encontre formas para suprir a falta deste sentido; o que se quer frisar é que não há uma forma de substituir o sentido da visão, e sim, uma elaboração de novas formas de utilização dos sentidos remanescentes.

Finalmente quando analisamos a experiência da recuperação da visão por um deficiente visual, demonstramos que além do fator aprendizagem este movimento de recuperação de um sentido reconfigura toda a interação dos outros sentidos e confere a experiência da percepção visual uma dimensão subjetiva considerável. Nesse aspecto, estamos tentando demonstrar que há uma relação no mínimo curiosa entre **o desejo** dos que enxergam sobre aqueles que não vêem. Quase que uma imposição visual que desconsidera a eficiência possível dos demais sentidos. Por isso, é importante respeitar que este, pode não ser o desejo da pessoa cega, pois esta já construiu uma relação com o mundo, independente da percepção visual, e relaciona-se com este a partir de uma invenção de si particular e intransferível, de uma forma completamente diferente da dos "videntes". Esta relação que compreende a aceitação da diferença engloba uma outra postura, na qual no diverso, no diferente podemos e devemos excluir a observação do déficit e focarmos o olhar na capacidade de invenção e de superação. Entendemos como defeito o que na verdade é um déficit.

Olhando a questão sob esse ângulo, mesmo correndo o risco de ser redundante, podemos dizer que esse ato engloba uma outra VISÃO de mundo.

Bibliografia

Cobo, A; Rodriguez, M; Bueno, S, T. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. Santos Livraria Editora, São Paulo, 2003.

Dewey, John A Arte como experiência, in Os Pensadores. Abril S.A. Cultural e Industrial, São Paulo. 1980

DIDEROT, Carta aos Cegos para o uso dos que vêem. In:Textos escolhidos. Diderot. São Paulo: Abril Cultural,1979

Fraiberg,S, Frredman,D,A. Studies in the ego development of the congenitally blind child. Psychoanalytic Study of the Child, 19,113-169,1964.

Japiassu, Hilton, Nascimento e Morte das Ciências Humanas, F. Alves Rio de Janeiro1982.

- Apostila do curso de educação à distância. Teoria da Informação/UFRJ.Rio de Janeiro2002.

Monteiro, Lucia Maria Filgueiras da Silva. O retorno de deficientes visuais ao espaço da escola especial: Afinal como caminha a Inclusão?Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

Monteiro, Lucia Maria Filgueiras da Silva. A Importância das Atividades corporais no Processo de Alfabetização da Criança Cega in Revista Benjamin Constant,Ano 10,n° 29p.19-28,Dezembro2004.

Rathegeber J. Arthur. Manitoba Vision Screening Study. Journal of Visual Impairment e Blindness.Vol 75 Nº6.1981

Yvette,Hatwell.Psychologie cognitive de la cécité précoce.Dunod, Paris.2003

*Santin Sylvia, Simmons Joyce Nesker Problemas das crianças portadoras de deficiência visual congênita na construção da realidad*e in *Revista Benjamin Constant, ed16, 2000.*

Telford, W.C. E Sawrey, M.J. Psicologia, Uma Introdução aos Princípios Fundamentais do Comportamento.Editora Colares,São Paulo.1971

Telford, W.C. E Sawrey, M.J.,O Indivíduo Excepcional. Rio de Janeiro: Ed.Zahar Editores1984.

Tompson,J. Development of facial expression in blind and seeing children. Arch. Of psychol. n264,p1-47,1941.

Ernesto Gallo Álvarez*

DEL REFERENTE PRÁCTICO AL REFERENTE TEÓRICO, Y DEL REFERENTE TÉCNICO AL REFERENTE COMPRENSIVO

Con la concepción de Educación Inclusiva se rompen paradigmas, se trasciende la propuesta de integración educativa, y se arriba a una nueva concepción que debería privar en la relación que se establece entre quienes comparten el espacio educativo.

De una acción sustentada en un enfoque preocupado por la práctica educativa, se intenta plantear un andamiaje teórico-conceptual que sustente la acción en referentes ético-epistémicos que contribuyan en la comprensión de los procesos educativos, pero también vitales, de todas las personas que asisten a la escuela.

No intentamos ser inocentes: bajo el nombre de diversidad, numerosas dicotomías y desigualdades han encontrado abrigo; sin embargo, se trata de ir más allá de la moda de las etiquetas pedagógicas, para avanzar hacia procesos fundamentados de cambio en las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en las escuelas, en las aulas mexicanas; de tal manera que se puedan afianzar relaciones basadas en una concepción de persona más apegada al ideal de equidad, libertad y fraternidad, en la búsqueda de la autonomía educativa y vital.

Una concepción de persona que enfatiza la capacidad de raciocinio, de libre toma de decisiones, de imaginación creativa y sobre todo, que pone por enfrente de toda relación humana la carta anticipada de la buena voluntad.

¿Qué cabe hacer desde el nivel institucional para procurar que los docentes asuman en su quehacer cotidiano un proceso que les lleve a diseñar las interacciones necesarias para minimizar las barreras que de suyo, el medio impone para aprender y participar a los estudiantes?

* Director Técnico de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) México

Como puede advertirse, esta ponencia no aborda ideas nuevas, ya autores como Aristóteles, Rousseau, Kant y muchos otros después de ellos (y entre ellos), lo habían formulado como casi una idea del sentido común; pero como diría la filósofa alemana, Hannah Arendt, tal vez el sentido común es lo menos común.

Del Referente Práctico al Referente Teórico

De una acción sustentada en un enfoque pragmático, es decir, que pone el acento y se preocupa primariamente por la práctica educativa; y que es característica de los maestros formados en las escuelas normales mexicanas del siglo XX; en la Educación Inclusiva se intenta plantear un andamiaje teórico-conceptual que sustente la acción pedagógica en referentes ético-epistémicos que contribuyan en la comprensión de los procesos educativos, pero también vitales, de todas las personas que asisten a la escuela.

El Plan Nacional de Desarrollo (Eje 3), la Ley General de Educación (Artículo 41), y el resto de los ordenamientos que conforman el marco normativo de la educación mexicana, avanzan significativamente en rumbo de esta Educación Inclusiva por lo que corresponde al terreno de las concepciones: en ellas, se adoptan conceptos innovadores que hacen justicia a todas las personas.

Para lograr ese conjunto de propósitos presentes en el marco normativo, en este momento la vida educativa en México se encamina hacia el cierre de un proceso que inició en el año 2004, involucrando a todos los agentes que participan del fenómeno educativo, y que debe culminar en el 2011; dicho proceso se ha conocido bajo el nombre de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Con ella se ha querido dar nombre a la transformación completa del sistema educativo mexicano en sus niveles preescolar, primaria y secundaria; orientado esta transformación hacia la generación de un estudiante avezado y habilitado en competencias, con el objeto de que sea capaz de responder a los rápidos cambios que supone la globalización en todos los campos del quehacer humano.

Pero esta transformación no podría ser completa si no se atendieran las vertientes que corresponden a la creación de una persona capaz de convivir armónicamente consigo mismo, en sociedad, con el mundo, y la naturaleza que le rodea.

En ese sentido, teóricamente, la Reforma Integral de la Educación Básica, atiende el nivel que corresponde a la Educación Inclusiva a través de cuatro rasgos del perfil de egreso que, al término de sus estudios de nivel básico, el estudiante debe mostrar. Dichos rasgos son:

- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- Asume y práctica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística *y*,
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo, reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos[1].

Todos estos presupuestos, deberían poder llevar al alumno que concluye su trayecto formativo (a la edad de 15 ó 16 años), por un camino cercano al concepto que se propone desde la UNESCO como educación inclusiva, esto es:

> "como un concepto más amplio, una reforma que apoya y atiende la diversidad de todos los educandos. Esto supone que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En este sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente todos"[2].

Sin embargo, la aplicación de las políticas públicas en los contextos particulares donde toman forma, se alejan de los preceptos que en donde se originan, y en la práctica, las mismas se vuelven letra muerta toda vez que no existen ejercicios de comprensión que orienten la transformación de la práctica.

1 Incisos f y g, de los rasgos del perfil de egreso en Secretaría de Educación Pública, Programas de Estudio 2009. Educación Básica, primaria. P. 14.

2 UNESCO. "La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro". Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008; disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

La ausencia de ejercicios de comprensión da por resultado una amplia cantidad de docentes y directivos que conocen, manejan y pueden expresarse con soltura en concepciones tales como discapacidad, capacidades diferentes, integración e inclusión educativa; pero que en la realidad prefieren, procuran y promueven espacios en donde se tienda a la homogeneidad, a la normalización, a la complementariedad de lo que se concibe como deficitario (por cierto, la palabra déficit viene del latín **falta**, del verbo deficere (faltar). Esta palabra era usada por los franceses a finales del siglo XVII para referirse a lo que "faltaba"...)

Muy apegada a la tradición técnica, la escuela mexicana, da relevancia en el aula a la enseñanza y no al aprendizaje, por lo que se privilegia el espacio y la decisión de quien enseña, muestra, o dice saber, relegando paulatinamente a todos aquellos que no se adecuan al proceso "homologo" que se desarrolla en las escuelas.

La pugna entre un sistema cultural cuya toma de decisiones es básicamente verticalista; convive con el contradictorio impulso –desde el mismo Estado-, a un sistema educativo con aspiraciones incluyentes, cuya característica principal es la horizontalidad, la convivencia armónica de la diferencia, la toma de decisiones democráticas, la naturalidad de la diversidad.

Y la contradicción va más allá: incluso desde algunas propuestas sistémicas que miden la calidad desde un enfoque economicista no se generan propuestas que permitan reconocer una auténtica evaluación del sistema educativo, en ese sentido, la aplicación de pruebas estandarizadas a todos los alumnos que se presentan como un elemento para reconocer la eficiencia del sistema educativo, no consideran en el marco de su instrumentación, las diferencias que presenta la población, poniendo en ciernes –de nuevo-, el planteamiento de equidad que se promueve desde el sistema educativo.

Orientar las tareas de apoyo desde una visión técnica-instrumentalista, y desde un paradigma eficientista, trastoca el planteamiento conceptual de una escuela inclusiva toda vez que las respuestas que se ofrecen a los alumnos con algún signo de diversidad (para trascender a la idea de la discapacidad), atiende finalmente a criterios de normalización más que al reconocimiento de esa diversidad.

El maestro busca en el ámbito instrumental y en la especialización, las respuestas a las necesidades de los alumnos, impidiendo

el despliegue de sus competencias profesionales para propiciar una forma de interacción y un diálogo que genere comprensión con sus homólogos docentes y, por ende, la búsqueda del diálogo con las personas con las que le toca participar es casi inexistente.

El vínculo se establece a partir de la descripción de una problemática que presenta algún alumno en un contexto grupal, y a veces sin buscar una explicación causal de esa descripción, el docente se orienta a la búsqueda de instrumentos para subsanar el problema e incidir en que el alumno, en el fondo de la reflexión del docente, sea un poco como los demás.

Esto significa que la preocupación del docente se centra en que el alumno pueda gradualmente hacer lo que los demás hacen en la escuela, obviando, la mayoría de las veces, las potencialidades del alumno, asumiéndose de entrada que **la vida buena**, la vida deseable para cualquiera, corresponde a un concepto de lo que es lo **bueno**, lo que es la **persona** y lo que se concibe como **normal**. Todo esto en negritas y cursivas.

El sino de la diferencia se vive entonces, en las aulas, bajo etiquetas como deficiente mental, hiperactivo, sordo, etcétera; etiquetas todas que operan como medios de clasificación de personas que viven, sueñan, tienen esperanzas y perciben y dialogan con el mundo en una relación diferente y diversa. Tan diferente y diversa que nos impresiona y por ello, tratamos de ignorarla o minimizarla, en el mejor de los casos.

Desde las aulas hasta la realidad sistémico-educativa y social, ahora mismo, se sabe que en 246 unidades territoriales de muy alta marginalidad en el Distrito Federal existen 25 mil 627 personas con algún tipo de discapacidad permanente. De ellas, 14 mil 853 son hombres y 10 mil 774 mujeres.

En el caso de los niños de 0 a 12 años las dos principales discapacidades son la motriz (mil 587 personas) y la intelectual (mil 476 personas), seguidas de la visual (mil 145), auditiva (314) y mixta (289). Teniendo como principal origen, el nacimiento en un 82 por ciento, mientras que la adquirida representa el 18 por ciento restante[3].

La necesidad de ordenamiento de la realidad ha empujado al agravio estadístico de personas diversas que desaparecen por fuerza

3 Consejo de Población del Distrito Federal, disponible en http://www.copo.df.gob.mx/copodf/politicas.html

del porcentual, y junto a los que tienen alguna discapacidad falta colocar a los diferentes per se: los hombres, las mujeres, los nacidos en lugares concretos, los hijos únicos… Todas las características que vuelven a cada ser humano único y diferente de todas las demás personas.

En estas condiciones descritas, se debe entrar necesariamente en el análisis de qué es lo que se debe hacer desde el nivel de las instituciones para favorecer la construcción de una escuela inclusiva, ¿se requiere de un Modelo de Educación Especial? Pero hacerlo de esta manera ¿no da fundamento a esa diferencia que antes hemos dicho que queremos zanjar?

A lo mejor sea necesario un sistema de desarrollo profesional de los docentes para que se asuman en su desempeño cotidiano como partícipes de un proceso, que les dote de las herramientas para el diseño de las estrategias para minimizar –desde la comprensión de la individualidad-, las barreras que el medio impone, esto es, la escuela, el maestro con su particular idea de escuela, enseñanza y alumno, las metodologías a las que se recurre, la propia disposición del espacio áulico, por mencionar sólo algunas cosas que intervienen en el proceso de aprendizaje y en la participación del estudiante.

Es probable que se necesite todo lo anterior, pero todo ello y todo lo que venga no será suficiente si es que el docente y la estructura educativa misma carecen de la voluntad para realizar en los hechos a la Educación Inclusiva:

> Antes, en otras épocas más profundas, los Estados, que eran ejecutores de misiones históricas, tenían inscritas sobre sus frentes, y aun sobre los astros, la justicia y la verdad. Juan Jacobo Rousseau vino a decirnos que la justicia y la verdad no eran categorías permanentes de razón, sino que eran, en cada instante, decisiones de voluntad.[4]

Entre el querer (quiero niños semejantes, quiero niñas en el salón porque leen más rápido, quiero niños sobresalientes, quiero padres cooperadores, quiero, quiero, quiero); y el deber, el docente se enfrenta, en el caso de la Educación Inclusiva, al reto no de darle respuesta a la diferencia, sino al reto de convivir con la diferencia, con amorosidad, que es como ha llamado Skliar y Téllez[5] a la relación que debe existir entre sujetos y saberes en el espacio educativo:

4 Javier Muguerza, *Desde la Perplejidad*, FCE. p. 255

5 Carlos Skliar y Magaldy Téllez. *Conmover la educación*. Noveduc. p.248

> La amorosidad, aquí, se revela contra toda la indiferencia, contra todo el descuido, contra toda la pasividad, contra todo el olvido y todo el abandono en relación al otro. Porque la amorosidad en las prácticas educativas y más allá de lo escolar tiene mucho más que ver con la diferencia, la alteridad, el cuidado, la responsabilidad por el otro y el ante el otro, la bienvenida, la hospitalidad, el salirse del yo y la memoria del otro.
>
> Nosotros: el arma de la lengua y del cuerpo que esgrimimos para, sin amorosidad alguna, defendernos de los otros. ¿En defensa propia? De algún modo somos impunes al hablar de otro e inmunes cuando el otro nos habla. ¡Y aquí hablar significa tantas cosas! Tal vez allí resida toda la posibilidad y toda la intensidad del cambio de amorosidad en las relaciones pedagógicas: nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla.

En estas condiciones, vale la pena ya decir que toda la teoría y todo lo avezado que pueda ser un docente, una institución o un directivo; carece de sentido cuando no se quiere, por ejercicio de la voluntad y la razón, es decir, por deber, establecer relaciones diferentes con sus pares estudiantes diversos: mientras los diversos sigan siendo los otros, y no yo.

En el lenguaje de la ética, habría de afirmarse que mientras el docente no pase -por libre elección-, del plano de la enseñanza, no podrá ascender al del aprendizaje: aprendizaje de sí, aprendizaje de lo otro, aprendizaje de y con el otro no en relación vertical, tampoco en relaciones igualitarias, sino en relaciones y practicas horizontales donde cada quien conserve lo que es, radicando justamente en eso la riqueza del encuentro.

Práctica dialógica no orientada hacia el intercambio de expresiones verbal –lo que la circunscribe a la oralidad-, sino en el sentido del diálogo: *dia* (a través de), *logos* (palabras, discurso): conocerse a través de un discurso que puede o no tejerse con palabras, pero que siempre es un discurso, es decir, un argumento acerca de lo que uno es, y que parafraseando a Rousseau, no se mantiene per se en la razón, requiere de la voluntad sostenida para ser, para manifestarse y para aceptarse.

Ana Iglesias Rodríguez
Ma. I Calvo Álvarez*

ANÁLISIS DE LA CULTURA ESCOLAR EN UN CENTRO PREFERENTE DE INTEGRACIÓN

Introducción

Esta comunicación se enmarca dentro de la línea de investigación de "Educación Inclusiva"[1] que estamos llevando a cabo un equipo de profesoras de Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca que a su vez somos miembros del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

El trabajo se ha llevado a cabo con los maestros de un centro preferente de integración de la ciudad de Salamanca (España) que constituyen un grupo heterogéneo de profesionales con una amplia trayectoria educativa. En España, se denominan centros preferentes de integración a aquellos centros que cuentan con recursos más específicos ante necesidades concretas como son niños y niñas con deficiencias auditivas, visuales y/o motóricas con el fin de facilitar la labor de los profesionales que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En los últimos años ha aumentado el interés por la inclusión de todas las personas desde un punto de vista social, político y educativo. De ahí nuestra preocupación por conocer la realidad educativa de los centros.

Antes de acercarnos al objeto de este trabajo -la inclusión educativa-, debemos realizar, aunque sea someramente, un recorrido por las fases educativas por las que han transitado los alumnos con

1 Dicho grupo de investigación sobre Inclusión Educativa participa también con profesores de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica en un Proyecto de Investigación subvencionado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) sobre la misma temática.

* España

discapacidad desde, al menos, 1960 hasta nuestros días: la segregación, la integración y la inclusión, sin olvidar que, las tres no siguen un orden cronológico, ni un desarrollo lineal y progresivo, de forma que una situación deja, en un momento determinado, paso a la otra. Si es cierto que, en primer lugar, se dan las situaciones de segregación; y, posteriormente, las de integración e inclusión también es cierto que en la actualidad conviven las tres situaciones en la práctica (García Pastor, 2003).

En la década de los 60, surgió en Europa el movimiento de normalización, movimiento crítico liderado por padres de jóvenes con deficiencia mental y profesionales que se cuestionaban el papel de la educación especial segregada reivindicando el derecho a una vida lo más normalizada posible y la utilización de los servicios ordinarios de su comunidad. Esta idea o principio, llevado al ámbito educativo, trajo como consecuencia la integración escolar; la escuela ordinaria es el contexto escolar más normalizado y, por tanto, al que deben asistir también los niños con discapacidad. La integración escolar se presentó así como una alternativa a la educación especial segregada.

Sin embargo, la integración escolar también ha sido y es cuestionada ya que no ha satisfecho las expectativas ni personales ni sociales, dando paso a otra propuesta social y educativa más ambiciosa que es la inclusión, que reivindica el derecho a una educación de calidad en igualdad de oportunidades y en contextos normalizados, no sólo para los alumnos con discapacidad sino para todos los alumnos, independientemente de su condición personal, social, cultural, etc. En definitiva, una Escuela para Todos.

La integración y la inclusión como movimientos escolares hay que enmarcarlos dentro de un contexto social y cultural que reivindica la igualdad de todos los ciudadanos y el reconocimiento de sus derechos a una vida normalizada y participativa donde no existan razones para su exclusión. Por tanto, responde a una cuestión de derechos humanos. Igual que en el ámbito social estos planteamientos exigen cambios de actitudes, acciones, mentalidades y voluntad política que se refleje en normas, medidas y apoyos que faciliten el ejercicio de estos derechos. En el ámbito educativo también está presente esta exigencia. La nueva cultura escolar que supone la integración y la inclusión exige no sólo aquellos cambios sino también los organizativos y curriculares, avalados por la administración educativa.

La educación inclusiva creemos que propugna una forma de hacer y de pensar que va más allá de las prácticas derivadas de la filosofía de la integración.

En este momento, consideramos que en España tenemos el marco legal adecuado para dar un impulso a la escuela inclusiva, a la denominada Escuela para Todos. Desde un punto de vista educativo y normativo, en España la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se justifica por la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes haciéndola llegar a todos sin exclusiones.

> La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades (LOE, pág. 954).

A la exigencia de calidad se une la de equidad entendida ésta como la valoración de la individualidad personal y la aplicación de la igualdad teniendo en cuenta las diferencias entre personas y grupos para hacer una sociedad más justa; es decir, que la educación llegue a todos y garantice la igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios a los centros y a los alumnos.

> Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo… Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto.
>
> El segundo principio, consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido… Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema

> educativo. El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa … El tercer principio, consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años … (LOE, pp. 951-952)

Todo esto no sería posible sin la colaboración de todos los integrantes de la comunidad educativa (Equipo Directivo, profesores, alumnos, padres y representantes del contexto social en su conjunto).

> … Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos (LOE, pág. 951)

Por tanto, lo que pretende la Ley Orgánica de Educación (LOE) en España, es una educación de calidad para todos y entre todos, y este reto debe ser asumido no sólo por la Administración educativa y la comunidad escolar sino también por el conjunto de la sociedad. Creemos ver en el Preámbulo de esta ley la influencia de la filosofía de la escuela inclusiva.

> …La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnos y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos" (LOE, pág. 956)

Por otra parte, a fin de garantizar la equidad, el Título II de la Ley Orgánica de Educación (LOE) denominado "Equidad en la educación", cuando se refiere a la escolarización de alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, contempla que ésta se regirá

por los principios de normalización e inclusión. Nos parece importante que se recoja dicho principio, pues desde nuestro punto de vista, es la primera vez que aparece en un texto legal como es la reciente Ley Orgánica de Educación promulgada en España en el año 2006.

Planificación y desarrollo

Nuestro trabajo pretende conocer la percepción que tiene el profesorado sobre la cultura escolar utilizando algunos indicadores extraídos del *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2005). De las tres dimensiones que contempla el Index (A. Crear culturas inclusivas, B. Elaborar políticas inclusivas y C. Desarrollar prácticas inclusivas) hemos seleccionado para nuestro trabajo, la primera. Esta dimensión a la que estamos aludiendo "Dimensión A. Crear Culturas Inclusivas" se centra en crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado. Este hecho es el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. La finalidad es desarrollar valores inclusivos compartidos por todo el profesorado, alumnado, miembros del Consejo Escolar y familias (p. 163). Esta dimensión tiene su correlato con la tarea de elaborar y hacer explícitos los Proyectos Educativos de los Cetros que son los documentos institucionales donde los centros escolares explicitan sus señas de identidad, sus metas, los valores que orientan su acción educativa y los principios básicos de organización escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretarán en la segunda dimensión a la que hace referencia el Índice para la Incusión –Elaborar Políticas Inclusivas- en cada centro. Estas serán las encargadas de asegurar que los valores compartidos hacia la diversidad del alumnado sean el objetivo prioritario en las decisiones curriculares y organizativas necesarias para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Y, por último, será en la tercera dimensión "Desarrollar prácticas inclusivas" en el aula, donde se reflejarán la cultura y las decisiones colectivas adoptadas para sustentar a aquella. Como podemos observar, la cultura escolar es capaz de provocar cambios en las políticas y en las prácticas que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar. Con el fin de conocer la percepción que el

profesorado del centro preferente de integración objeto de estudio tenía sobre la dimensión "Crear Culturas Inclusivas" diseñamos un cuestionario que hemos denominado "Cuestionario sobre inclusión", teniendo en cuenta, recalcamos, que el objetivo principal de este estudio es conocer la percepción del profesorado en torno a algunos de los indicadores de las dimensiones de la cultura escolar: construir comunidad y establecer valores inclusivos que contempla el documento de Booth y Ainscow. El cuestionario fue diseñado y adaptado por un grupo de profesoras de educación especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, tomando como referente principal los indicadores establecidos en el "Index for Inclusión" elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000, publicado en el Reino Unido por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva, siendo adaptado al contexto español como Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Sandoval, López, Miquel Durán, Giné y Echeíta, 2002). Se trata de una adaptación basada en la traducción al castellano realizada por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), trabajo realizado por Rosa Blanco.

Previo a la selección definitiva, se reflexionó sobre el número y el contenido de los ítems a fin de adecuarlos a las características propias de las Etapas de Educación Infantil y Primaria y al tiempo de cumplimentación del mismo (que no fuera demasiado extenso). Quedó conformado por 50 ítems que se organizaron en dos secciones: los cinco primeros bloques se encuadran en la Sección denominada *Construir comunidad y* los seis bloques siguientes forman parte de la segunda Sección denominada *Establecer valores inclusivos.*

Contextualización del centro

El Colegio Público preferente de integración objeto de estudio es un centro que nació como una respuesta de la Obra Social de Caja Duero a las necesidades de escolarización que presentaba el barrio en el que se encuentra situado. Abrió sus puertas en septiembre de 1981 y en el curso 1985/86 se incorporó, como centro piloto, al Plan Experimental de Integración escolarizando alumnos con necesidades educativas especiales. Desde el curso escolar 1997/1998, acoge también en sus aulas a alumnos con dificultades motoras.

El colegio consta de tres unidades de Educación Infantil y seis unidades de Educación Primaria que atienden a 110 alumnos y alumnas con una plantilla de 15 profesores y profesoras, 10 personas en administración y servicios y el apoyo del Equipo de Orientación. Hay 21 niños y niñas con necesidades educativas especiales de los cuales, 17 son niños y niñas con dificultades motóricas y los cuatro restantes sin ningún tipo de discapacidad.

El profesorado se distribuye en las siguientes especialidades: tres profesoras de Educación Infantil a tiempo completo, seis profesoras/es tutores de Infantil y Primaria, un especialista de Lengua Inglesa, un profesor de Educación Física, un profesor de Audición y Lenguaje, un profesor de Pedagogía Terapéutica a tiempo completo y dos más a tiempo parcial, un profesor de Música compartido con otro centro y un profesor de Religión. El equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica está formado por un Psicopedagogo que asiste al centro los jueves por la mañana y una Trabajadora Social que visita el centro cada quince días.

Se repartió el cuestionario a todos los profesores del colegio y participaron voluntariamente quienes quisieron. El trabajo con los maestros se inició con una reunión explicativa en el centro sobre la inclusión, el Index y los retos de su puesta en práctica. También se les informó sobre el contenido del cuestionario.

Una vez recogidos los cuestionarios se procedió al análisis de cada uno de los ítems para lo cual se creó una base de datos en el programa Excel de Microsoft.

A continuación, presentamos el estudio descriptivo de cada uno de los ítems que aparecen en el cuestionario, con el fin de proporcionar una visión global de la percepción que la población con la que hemos trabajado tiene sobre el tema objeto de estudio.

Análisis de los datos

El total de profesorado que trabaja en el centro preferente de integración es de 13 profesores y profesoras de los cuales han respondido al cuestionario sobre inclusión nueve; tres imparten su docencia en la Etapa de Educación Infantil, dos en la Etapa de Educación Primaria, dos son profesores de Educación Especial, uno de Logopedia/

Audición y Lenguaje y, finalmente, otro realiza su tarea en Educación Infantil y Primaria. El *intervalo de edad* que engloba a más profesores es el comprendido entre los 50 y 65 años destacando que la media de años de *experiencia docente* de los mismos es de 28 años.

Teniendo en cuenta el número de ítems de que consta el cuestionario, presentamos una breve descripción de los resultados obtenidos por bloques de contenido. Recordamos que el cuestionario se centra en analizar la Dimensión *CREAR CULTURAS* inclusivas que a la vez estudia dos secciones: *Construir Comunidad* y *Establecer valores inclusivos*. Pasamos a presentar los resultados obtenidos en cada una de ellas.

Los cinco primeros bloques se encuadran en la Sección denominada *Construir comunidad.*

El primero de ellos consta de 4 ítems que analizan el indicador "Todo el mundo merece sentirse acogido". Los resultados muestran cómo todo el profesorado que participa en el estudio considera que el *alumnado se siente identificado con su grupo de referencia.* Asimismo, 8 de los 9 profesores creen que tanto el alumnado, como el profesorado y los miembros de la comunidad sienten que forman parte del centro; el profesor que no responde a esta cuestión lo justifica diciendo que "hay ocasiones en la que sí se forma comunidad educativa, pero no siempre". Destacar también que el 50% del profesorado cree que el centro sí *tiene en cuenta las culturas locales y la diversidad cultural.*

El segundo bloque (4 ítems) se centra en "La percepción de los profesores con respecto a si los alumnos se ayudan unos a otros". El profesorado opina que el centro fomenta el aprendizaje cooperativo entre sus alumnos, valorando de forma positiva *el trabajo colaborativo en detrimento del trabajo individual.* Con respecto a si los alumnos sienten que las disputas entre ellos son solucionadas justa y efectivamente, el profesorado considera que sí, al igual que ocurre con la percepción que el alumno tiene de los logros que cada uno de ellos pueden conseguir a lo largo de su etapa educativa.

El bloque tercero es el dedicado al indicador "Los profesores colaboran entre ellos". En este apartado, la gran mayoría de los profesores de nuestro trabajo se valoran mutuamente, se tratan con respeto y trabajan coordinadamente de forma colaborativa.

El cuarto apartado enunciado "El profesorado y el alumnado se tratan con respeto", los resultados nos informan que el alumnado sabe

a quién acudir cuando tiene un problema, que ellos se dirigen a los alumnos con respeto y tienen en cuenta su opinión sobre cómo introducir mejoras en el centro. Igualmente manifiestan que los alumnos creen que el profesorado lleva a cabo acciones eficaces para resolver sus dificultades.

El último módulo hace referencia a si "Existe colaboración entre el profesorado y las familias". Pues bien, el 80% del profesorado considera que sí existe colaboración familia-escuela; los padres disponen de oportunidades para participar en el funcionamiento del centro, en el proceso educativo de sus hijos y, además, los docentes creen que sus preocupaciones son tenidas en cuenta.

Los seis bloques siguientes forman parte de la segunda Sección denominada *Establecer valores inclusivos.*

Al contestar "Si tienen expectativas altas sobre todo el alumnado", todos los profesores señalan que en su quehacer diario valoran el logro del alumno en función de sus posibilidades al igual que se les estimula para *que su éxito dependa de su esfuerzo.* El 90% de los mismos responde afirmativamente a los ítems formulados de la siguiente manera: *se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje y se trata a todos ellos como si sus logros no tuvieran ningún tope.* Finalmente, el 70% del profesorado evita etiquetar a los discentes, especialmente a aquellos con dificultades de aprendizaje.

El séptimo apartado referido a compartir toda la comunidad educativa la filosofía de la inclusión ("El profesorado, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión"), los resultados que se obtuvieron con respecto a la percepción que tienen los maestros del centro objeto de estudio sobre este aspecto es la siguiente: el 60% cree que construir comunidad escolar es tan importante como incrementar el rendimiento académico. En el mismo sentido, el 50% opina que el trabajo colaborativo es tan importante como la motivación de la independencia o del trabajo individual. Concluyendo este bloque, el 50% de los profesores considera que la inclusión es un proceso de participación en todos los contextos.

Se indagaba también en el módulo siguiente sobre la importancia que el profesorado otorgaba a cada uno de los alumnos ("El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante"); a este respecto, señalamos que el 70% valora tanto al alumnado que tiene

notas más bajas como al que las tiene muy altas; el 60% ayuda al alumno para que valore su progreso personal independientemente de los resultados obtenidos. Por otra parte, el 80% considera imprescindible la participación de la familia en el centro sin tener en cuenta el status laboral de las mismas; y el 60% afirma que las diferencias en las estructuras familiares son positivas.

El noveno bloque contiene el siguiente indicador "El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un rol". Todo el profesorado afirma que proporciona al alumno un trato familiar y/o afectivo haciendo de la tutoría un espacio donde él puede expresar sus preocupaciones, intereses, motivaciones y dudas sobre aspectos curriculares y personales; la razón es que consideran a todos como personas que aprenden y al mismo tiempo enseñan. Por último añadimos que sólo el 50% se siente apoyado y valorado por la comunidad educativa.

Las respuestas tan dispares ofrecidas por el profesorado al décimo bloque referido al indicador "el profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro", nos hace suponer que no han debido comprender bien las cuestiones planteadas o que no estaban bien formuladas, puesto que existe un alto índice de profesionales que no contestan a las mismas y que no realizan observaciones que nos indique lo contrario.

Al analizar los datos del décimo primer módulo**:** "El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias", llama la atención que uno de los profesores no haya contestado a ninguna de las preguntas formuladas ni haya realizado ninguna observación al respecto, pues recordamos que se centra en conocer el esfuerzo que desde el centro se lleva a cabo para disminuir las prácticas discriminatorias. Una gran mayoría (el 70%) afirma evitar las opiniones estereotipadas sobre la perfección física. Sin embargo, sólo el 50% evita las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad. Teniendo en cuenta estas respuestas, destaca el hecho de que el 60% del profesorado considera *que la discapacidad se crea cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales.*

Conclusiones

Las sociedades actuales conceden una gran importancia a la educación que reciben nuestros niños y jóvenes pues de ellos depende tanto el bienestar individual como el colectivo.

Para la sociedad, la educación es el mejor medio de transmitir y de renovar la cultura y el conjunto de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr una cohesión social.

La preocupación existente por ofrecer una educación capaz de responder a las necesidades y demandas que plantean las personas y los grupos sociales no es nueva pues la concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante aunque no siempre se hayan obtenido los resultados esperados.

Hoy día, todavía son muchos los que creen que llevan a cabo acciones verdaderamente inclusivas y no son conscientes de que siguen teniendo una concepción errónea sobre la misma e, incluso, una falta de información y de formación importante para poner en funcionamiento verdaderas prácticas inclusivas. Somos conscientes de que el hecho de realizar pequeñas actividades sobre aspectos que tienen que ver con la diversidad, no implica que esas acciones vayan a convertir ni al centro ni al aula en inclusivos o en favorecedores de la inclusión.

Por todo ello, es necesario reflexionar sobre todas las acciones que ponemos en práctica en todos los ámbitos de la vida pero, sobre todo, en la escuela y la repercusión que las mismas van a tener sobre nuestros estudiantes, empezando, en primer lugar, por los profesores. Este ha sido el cometido de nuestro estudio: conocer la percepción que tiene el profesorado que trabaja en un centro preferente de integración en Salamanca (España) sobre la cultura escolar.

Del análisis de los datos obtenidos, concluimos lo siguiente:

1) Algunos profesores están desarrollando prácticas que tienen que ver con la cultura y los valores de la inclusión. Algunas de las que ponen en práctica son: fomentar el aprendizaje cooperativo mediante grupos de trabajo, tutoría entre iguales,

aprendizaje recíproco, resolución de conflictos mediante el diálogo, trabajo compartido entre profesores.

2) El centro ha ido avanzando de las prácticas integradoras a otras que tienen que ver con la cultura inclusiva. Creemos que este avance se ha visto favorecido porque en los últimos años la ratio profesor-alumno ha descendido de forma notable.
3) Se detecta en el profesorado falta de contenidos teóricos, de conceptos y de terminología sobre la cultura de la inclusión. El bloque número diez acusa más que ningún otro esas deficiencias y esta puede ser la causa de las escasas respuestas emitidas.
4) Algunos ítems del Index para la Inclusión ofrecen dificultad para su comprensión. Sería conveniente hacer una revisión de los mismos para darle una formulación más clara e inteligible.

Por último, si bien la muestra utilizada para este estudio hace referencia a un grupo concreto y reducido pensamos, por los resultados obtenidos en nuestro trabajo, que se puede iniciar un proceso de formación en el centro que ayude a reflexionar a los docentes sobre los valores y la cultura necesarias para lograr una inclusión educativa efectiva y real.

Bibliografía

Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones (pp. 211-217). En Verdugo y Jordán de Urríes (Coords). *Rompiendo Inercias. Claves para avanzar*. Salamanca: Amarú.

Dyson, A. (2001). Dilemas. Contradicciones y variedades en la inclusión (pp. 145-160). En Verdugo y Jordán de Urries (coords.). *Apoyo, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.

García Pastor, C.; Ortiz González, C. (2003). Más allá de la Educación Especial. Revista de Pedagogía, Vol. 55, nº 1.

Illán Romeo, N. y Arnaiz Sánchez, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. En Illán (Coord.). *Didáctica y organización de la Educación Especial*. Malága: Aljibe.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *BOE* (4 de mayo de 2006).

López Risco, M. y Moreno Gorrón, R. (2004). Reflexiones sobre la Declaración de Salamanca y la atención a las necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Extremadura (pp. 99-106). En Echeíta y Verdugo (Coords.). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: INICO.

Ortiz González C. (1995). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En Verdugo (Coord.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

Sandra Elisa Osorio Gonnet*

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, ¿TAREA DE TODOS O DE ALGUNOS...?

Mucho se ha hablado en nuestro país sobre la necesidad de que los profesores básicos, que atienden alumnos regulares, comunes cambien su mirada hacia una escuela más inclusiva, preparándose para atender a la diversidad que tienen en el aula, pero ¿qué pasa cuando un profesional de apoyo, entra a un aula común para apoyar a ***un alumno integrado*** por alguna discapacidad y se enfrenta a un curso de 45 alumnos, diverso, heterogéneo, desigual, donde hay un porcentaje superior al 20% de alumnos que presenta n.e.e?…aquí viene la pregunta *ética**: ¿acompaño y ayudo sólo a mi alumno asignado o entrego un apoyo más amplio al profesor básico?***, ¿cuál es el rol esperado en la *escuela inclusiva* para este profesional de apoyo? La invitación es a conversarlo…

Una breve mirada a la historia, al contexto internacional

El tema de la discapacidad a nivel mundial se ha convertido en un asunto de interés y de política de Estado en muchos países del globo, hace ya varias décadas y esto, más precisamente a partir de la debacle ocasionada por las guerras mundiales, a raíz de las cuales un número considerable de personas quedó con algún grado de minusvalía física y otras secuelas. A partir de estos hechos, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y promulgó la Declaración de los Derechos Humanos, con fecha 10 de diciembre de 1948, en la cual fueron considerados y garantizados los derechos de todos los habitantes del planeta, sin distinción de raza, edad, sexo, de salud, de condición económica, cultural, política, mental o física.

* Universidad Santo Tomás, Santiago Chile

A partir de la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas en 1989, los países participantes manifiestan que todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños sin excepción alguna y que es deber del Estado protegerlos de todo tipo de discriminación. Esto se reafirma en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia) de 1990 y en la Declaración de Salamanca de 1994 donde los países adscriben al Marco de acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales, cuyo principio rector es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual constituye evidentemente un reto para cualquier sistema educativo.

En el año 1994 también se publican las Normas Uniformes de las Naciones Unidas, sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y cuya finalidad es garantizar que estas personas tengan los mismos derechos y responsabilidades que cualquier otra persona.

La OEA, por su parte, en 1998, a través de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las personas con discapacidad, solicita a cada uno de sus países miembro que le dé la relevancia necesaria en sus políticas internas, otorgando así prioridad al tema.

En la VII Reunión Regional de Ministros de Educación del año 2001, realizada en Cochabamba y convocada por la UNESCO, se reafirma la necesidad de valorar la diversidad y la interculturalidad, introduciendo con mayor fuerza el concepto de Inclusión o Educación Inclusiva.

Según un estudio reciente realizado por la UNESCO (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2004) se puede concluir que la mayoría de los países de la región ya han incorporado plenamente políticas de integración, llegando a niveles que superan un 15%, casi un 30 % en el caso de México, de la matricula total de Educación especial.

Por otro lado, la mayoría de los países, ha respaldado esta modalidad de educación incorporándola en las normativas vigentes, lo que permite asignarle recursos adicionales.

¿Qué ha ocurrido en nuestro país?

Chile, miembro de esta América todavía limitada y colmada de diferencias y negativas desventajas para las personas de escasos recursos, ha reconocido y asumido ya por décadas, que sólo a través de la educación es posible flanquear las barreras sociales que se han levantado entre sus miembros, y otorgar por esta vía, **igualdad de oportunidades para todos**, en especial a aquellos que históricamente han sido postergados y relegados a condiciones de marginalidad y pobreza como suele identificarse a un número importante de personas con discapacidad.

En nuestro país, según el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (FONADIS, 2004) existen 2.068.072 personas con discapacidad, de lo cual se concluye que uno de cada 8 habitantes tiene esta condición, significando en la realidad que, una de cada tres familias cuenta entre sus miembros con alguna persona con discapacidad. En términos porcentuales, esto equivale al 12,9 % de la población del país.

Por otro lado, el 50.9% de la población con discapacidad se concentra en las Regiones VIII y Metropolitana; encontrándose a nivel de país, una mayor prevalencia de personas discapacitadas en zonas rurales que en las urbanas. En relación con la condición socio-económica, es en la población de más escasos recursos donde la discapacidad impacta con mayor violencia, alcanzando una prevalencia del 20%, frente a un 11,7% en la clase media y un 4,7% en la clase alta. Se puede concluir también que la pobreza conlleva un mayor grado de discapacidad, debido a la dificultad o imposibilidad de acceder a tratamientos remediales o acciones preventivas por su alto costo. Lo anterior implica que el superar la pobreza a nivel país, permitiría a su vez reducir el número de personas discapacitadas.

A su vez, con respecto al acceso a la educación, sólo una de cuatro personas con discapacidad ingresa al sistema formal de educación y de ellas, una de cada dos personas discapacitadas no ha completado la Enseñanza Básica.

Buscando minimizar esta deuda y responder más concretamente a los acuerdos internacionales y a los requerimientos internos, es promulgada por el Poder Ejecutivo el 06 de Noviembre de 1994, la **Ley N° 19.284 de Integración Social de las personas con discapacidad,** ante lo cual, cada Ministerio debía concretar sus estrategias para abordar la misma.

La Política de Integración Escolar es la respuesta del Ministerio de Educación a este requerimiento legal, enunciando el Decreto N° 1 de 1998 que regula los Proyectos de Integración (PIE) y que vela por el acceso, permanencia y progreso de los niños y jóvenes con discapacidad en la educación común de nuestro país, formalizando su presencia en las aulas, otorgando garantías de calidad y eficiencia en el proceso enseñanza-aprendizaje y en todas las experiencias de desarrollo que éstos vivan al interior de los establecimientos que los acojan. El Ministerio se compromete, a su vez, a otorgar los recursos financieros y técnicos para que se alcancen estos fines.

Es así que a partir de la Reforma educacional de los años 90, se acoge con mayor fuerza la implementación de estos proyectos de integración, buscando entregar herramientas pedagógicas a los profesores del aula regular para apoyar a sus alumnos con necesidades educativas especiales. El Ministerio de Educación entre los años 1992 y 1997 implementó programas de perfeccionamiento docente teórico-práctico que abordaban la temática de la promoción del trabajo colaborativo entre docentes y especialistas (Godoy, 2004). A su vez en el decreto 291 del año 1999 se establece un enfoque educativo que define y potencia un rol de colaboración entre los profesores de aula común y los profesores especialistas, abandonando así el enfoque rehabilitador que regía anteriormente.

Otra instancia que favoreció este proceso fue la participación de docentes de educación especial y educación básica, durante los años 1996 y 2004 en pasantías internacionales en Israel, España y Canadá, en donde el tema central era la integración escolar.

La última normativa que viene a intencionar el trabajo colaborativo en el aula común es la Ley Nª 20.201 (Mineduc, 2006), donde además se definen que las n.e.e atendidas en los establecimientos regulares pueden definirse como *transitorias o permanentes*, ampliando sustancialmente el universo de alumnos que pueden recibir algún apoyo específico para superar sus dificultades en algún momento de su trayectoria escolar.

Como **n.e.e. permanentes**, se entienden todas aquellas discapacidades sensoriales, intelectuales, motoras y los trastornos graves de la comunicación; como **n.e.e transitorias** se definen los trastornos específicos de lenguaje, de aprendizaje, alumnos con un rendimiento

intelectual limítrofe y con síndrome de déficit atencional. La realidad a demostrado que, a pesar de que el Ministerio de Educación trata de regular y equilibrar la presencia de estos alumnos en un curso, fácilmente superan el 20 o 25% del grupo, considerando los distintos diagnósticos, por lo tanto la diversidad en el aula es un hecho real y tangible que debe ser abordado a diario por los profesores regulares en nuestro país. Incluso es posible afirmar que en sectores rurales donde no existen escuelas especiales este porcentaje puede ser aún mayor.

Si bien el desarrollo de Proyectos de Integración en los establecimientos de educación común lleva asociados la presencia de un equipo multiprofesional y de capacitaciones permanentes y pertinentes hacia la búsqueda de mejorar las prácticas pedagógicas, investigando y propiciando ambientes de aprendizaje que reconozcan y atiendan la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes, respeten y promuevan los diferentes ritmos y canales de aprendizajes y consigan, a través de la educación, el romper- en muchos casos- el nefasto círculo de la pobreza, deprivación y discriminación social, en la gran mayoría de los establecimientos nos encontramos en una etapa insipiente de definición de los roles, de los apoyos y de la necesidad de trabajar colaborativamente para que todos los alumnos y alumnas puedan lograr los aprendizajes esperados.

Estamos hablando además de prácticas docentes innovadoras**,** y nos referimos específicamente a la posibilidad de incluir estrategias metodológicas que ayuden a que los aprendizajes sean significativos para todos los alumnos, considerando la diversidad existente dentro de la sala de clases y utilizando las nuevas tecnologías existentes.

Al preparar una clase o actividad, un profesor tiene que planificar, diseñar, aplicar y validar muchas y variadas estrategias pedagógicas para atender a la diversidad de sus alumnos, a los diferentes estilos de aprendizaje y de este modo aproximarse al que la enseñanza sea eficaz y el aprendizaje exitoso.

Un aspecto de la enseñanza que merece tenerse en cuenta es cómo planificar actividades y clases que tengan sentido para los alumnos, a fin de que comprendan el propósito de lo que se está haciendo y atribuyan sentido a lo que aprenden. Cuando se procede así, los alumnos no sólo están más motivados para aprender sino que disfrutan más el proceso de aprendizaje, y, por otro lado, se estará

favoreciendo la integración de los alumnos con discapacidad a las actividades del aula común, ya que todo aquello que tenga relación con experiencias vivenciales, significativas y pertinentes para los alumnos va a favorecer el logro de los objetivos de aprendizaje.

Algunas de las estrategias que se pueden considerar dicen relación con aprovechar los aprendizajes previos de los alumnos, contextualizando los contenidos y apoyándose en sus propias experiencias, presentándoles los nuevos objetos de aprendizaje con un enfoque funcional y aplicable en su vida diaria.

¿Trabajo colaborativo?

Todo lo anterior es deseable que esté presente en los profesores del aula regular, pero, ¿cuál es la responsabilidad que le cabe al profesor especialista en este proceso?. Cuando hablamos de trabajo colaborativo y de prácticas innovadoras, ¿estamos pensando también en los profesionales de la educación especial que han ido progresivamente emigrando de las escuelas especiales a la escuela regular?, ¿están los profesores especialistas, educadores diferenciales en nuestro país, preparados para enfrentar y aportar en un aula común con 45 alumnos?

Como un aporte a esta reflexión podemos citar algunas de las conclusiones que se obtuvieron en la tesis *"Evaluación de la incidencia de los Proyectos de Integración en la calidad de la Educación de los establecimientos ejecutores."* (Osorio, 2006), donde una de las variables analizadas fueron las prácticas pedagógicas desde el enfoque desarrollado en el Índice de Inclusión, INDEX (Ainscow, 2000)

El INDEX es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva, es decir generar acciones que construyan comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro. Los autores de este Índice, plantean que éste puede ser modificado y adaptado las realidades de cada país, siempre y cuando sea utilizado como herramienta para romper con las barreras al aprendizaje y la participación. El documento original presenta una serie de cuestionarios agrupados en tres dimensiones que son las que se desean explorar, Estas dimensiones son:

- Crear Culturas inclusivas

- Elaborar Políticas inclusivas
- Desarrollar prácticas inclusivas

Esta última dimensión, ***Desarrollar Prácticas inclusivas***, cuyos indicadores intentan evaluar el proceso pedagógico que se desarrolla al interior de las aulas inclusivas, es el principio que guío esta investigación.

Para seleccionar a los colegios participantes, se consideraron dos variables: el tipo de dependencia, de modo de establecer algún tipo de comparación entre la realidad de los colegios Municipales y los Particulares Subvencionados, sin ser este el objetivo de la investigación. Y como segundo criterio, que estos establecimientos tuvieran al menos dos años de ejecución del Proyecto de integración.

Considerando aspectos prácticos que facilitaran la recogida de información, la muestra quedó constituida por colegios de cinco comunas de la Región Metropolitana que plantean diferencias del punto de vista del nivel socio-económico de los colegios y sus alumnos.

En cada establecimiento, se pidió que se aplicaran los instrumentos diseñados a:

- Dos Directivos Docentes.
- Tres Profesores que atiendan cursos con alumnos integrados.
- Tres alumnos que compartan en sus cursos con alumnos integrados.
- Tres apoderados de alumnos sin discapacidad.

Finalmente se aplicaron un total de 84 encuestas, considerando los distintos actores encuestados.

Para el análisis de la información recogida se tomaron primeramente las respuestas de los diferentes actores por separado y luego se pudieron elaborar algunas conclusiones finales conjugando la información recogida desde las distintas miradas.

Algunas conclusiones relevantes y relacionadas con la temática para el presente trabajo son:

Directivos

- El 100% de los establecimientos considera que se ha logrado favorecer a todo el alumnado con la presencia de profesionales

de apoyo, especialistas en n.e.e. dentro de la comunidad educativa.

- En el 100% de los establecimientos se han promovido acciones de orientación y de apoyo a los docentes de aula para generar espacios de aprendizajes atentos a las necesidades de todos los alumnos.
- Un alto porcentaje de los directivos encuestados, 92%, señala que se realiza un intercambio entre los docentes; este aspecto también es de gran relevancia para el buen desarrollo de los PIE, ya que el trabajo colaborativo es una de la prácticas que se ha querido potenciar con estos proyectos.

Docentes

- Un aspecto que aparece reiteradamente en estudios anteriores, son las dificultades que los docentes enfrentan para atender a la diversidad, por la falta de preparación previa. Esto se ve reflejado igualmente en las respuestas de los encuestados, quienes en forma mayoritaria sienten que sólo ocasionalmente o casi nunca se sienten bien preparados, alcanzando un 66%. Sólo un 34% opina que **sí** cuentan con las herramientas necesarias para esta tarea.
- El concepto de trabajo colaborativo se ha potenciado fuertemente tanto a nivel de profesionales como de alumnos, como un aspecto muy relevante en los Proyectos de Integración. En las respuestas obtenidas de los profesores se puede observar que mayoritariamente, 89%, **sí** han utilizado esta estrategia metodológica como un recurso para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos.
- Un 60% de los profesores encuestados piensa que **sí** se ha logrado actuar en forma coordinada en beneficio de los alumnos integrados; sin embargo no es menor el porcentaje de quienes opinan que esto ocurre, **aún** en forma esporádica, 40%.

Apoderados

- Un 72% de los padres estima que los profesores demuestran interés por los alumnos con necesidades educativas

especiales, pero un 22% aún opina que esto es sólo ocasional, por lo que podría pensarse que un importante número de docentes aún no comparte esta responsabilidad con los profesionales de apoyo con el compromiso esperado.

- Frente a la pregunta, si los profesores ¿estimulan y favorecen el aprendizaje de todos los alumnos con y sin discapacidad?, un alto porcentaje de los apoderados, 77%, evalúa en forma positiva este aspecto, siendo un número menor el que considera que esto es sólo ocasional o que casi nunca ocurre. Lo cual refleja que los profesores están asumiendo cada vez más su compromiso frente al aprendizaje de todos los alumnos, sin distinción
- Para un 58% de los apoderados encuestados, los profesores promueven el aprendizaje colaborativo entre los alumnos, pero un alto porcentaje considera que esto no es consistente y por tanto requiere de los ajustes pertinentes para favorecer el aprendizaje de todos.

Conclusiones generales

- La integración de alumnos con discapacidad, favorece el crecimiento personal de los profesores, a través del perfeccionamiento en la atención a la diversidad y la valorización del trabajo colaborativo.
- La mayoría de los docentes directivos señalan que en la escuela se han promovido instancias de orientación y apoyo a los docentes en pro de una mejor atención a la diversidad, y se ha insistido en la interrelación entre los diferentes subsectores como medio facilitador del acceso a los aprendizajes, en especial de los alumnos con n.e.e. También se señala que existe un intercambio y/o trabajo colaborativo, lo cual es uno de los aspectos fundamentales que se ha impulsado a través de los PIE.
- Sin embargo, existe una clara percepción sobre la falta de preparación de los docentes para identificar a estos alumnos.
- Los docentes de aula, por su parte, concuerdan con esta última opinión, de que existe una clara falencia en su formación profesional, no contando con las herramientas necesarias que

faciliten el acceso a los aprendizajes de todos los alumnos con o sin n.e.e., ni con los espacios ni el tiempo adecuados para el intercambio de experiencias pedagógicas entre docentes que permitirían enriquecer su labor.

- Destacan como aspectos positivos el incremento del trabajo colaborativo entre sus alumnos y entre ellos y los profesionales de apoyo, lo cual se registra en porcentajes aún susceptibles de mejorar.
- Los apoderados, por su parte, tienen una favorable opinión con respecto a cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas al interior de su establecimiento manifestando que los profesores estimulan y favorecen los aprendizajes de todos los alumnos sin distinción, observándose un positivo incremento en la responsabilidad que los docentes asumen frente a todos sus alumnos, incluidos los alumnos integrados, además de promover el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes.
- Los profesores de aula común manifiestan que han recibido la orientación necesaria por parte de los profesionales de apoyo, favoreciéndose el trabajo colaborativo entre ambos en pro de los mejores aprendizajes de todos los alumnos y por ende, de la calidad de educación impartida.
- Tanto los mismos profesores como los alumnos y los apoderados opinan que los docentes se encuentran más abiertos a atender la diversidad de alumnos presentes en sus aulas, disminuyéndose por tanto las prácticas discriminatorias, favoreciéndose los principios de igualdad y participación.
- Los docentes señalan no contar con el tiempo suficiente para realizar el trabajo colaborativo necesario, tanto entre pares como con los profesionales de apoyo, ya que estas instancias no están consideradas dentro de su distribución horaria.

Si se leen con atención las conclusiones anteriores, podemos ver que cuando se habla de trabajo colaborativo y de prácticas pedagógicas sólo se refieren al quehacer del profesor de aula regular, si bien se evalúa como positivo el aporte de los profesionales de apoyo, como una instancia necesaria y que es importante formalizar, no aparece claramente definido ni valorado el aporte de este profesional al aula regular, a todos y todas las alumnos de la sala.

Otra señal de esto, desde la experiencia práctica capacitando a docentes de aula regular en distintas regiones de nuestro país, surge inevitablemente la pregunta*: ¿Quién es responsable de las adecuaciones curriculares?* La respuesta lógica dentro de lo que se ha señalado es que esto corresponde a un "trabajo colaborativo" entre ambos profesionales, ni el profesor del aula regular lo puede hacer sólo, ni el profesional de apoyo por su lado, ¿por qué? Porque requieren complementar el dominio de sus áreas, el profesor básico domina los aspectos curriculares y el profesional de apoyo las n.e.e., pero entonces ¿por qué no capacitarse uno y otro en forma cruzada? Desde el punto de de vista de lo señalado en este trabajo, así debería ser, sin embargo nos centramos en capacitar sólo al profesor de aula regular, y ¿por qué el profesional de apoyo no debería conocer y manejar a cabalidad todo el curricular nacional, planes y programas, mapas de progreso…?

Si revisamos las capacitaciones entregadas en los colegios con Proyecto de Integración, el 90% de ellas va dirigida a los profesores de aula regular y no se considera necesario, ni pertinente, capacitar a los profesionales de apoyo. Ahí está el error y la dificultad para avanzar efectivamente hacia una escuela inclusiva y hacia una educación de calidad.

Por otro lado, y como último elemento de análisis, en la formación inicial de los educadores diferenciales no se señalaba explícitamente que dentro de las funciones a desarrollar en el ámbito laboral estaba la atención masiva de alumnos, es decir apoyar a los profesores de aula regular, realizando clases, aportando con metodologías y estrategias al 100% de los alumnos de un curso determinado.

Hoy algunas universidades, que acogen y enseñan desde la mirada de la Inclusión están incorporando esta competencia profesional dentro de lo esperable en el perfil de egreso de sus estudiantes, acogiendo también lo que se plantea en la normativa vigente, en la Ley General de Educación. Los profesionales de educación especial que llega a las escuelas regulares deben ser capaces de aportar a cada proyecto educativo en forma flexible, comprometiéndose con el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos, independiente de los diagnósticos y tipificaciones, aún utilizados y lamentablemente, necesarios para establecer un orden o prioridades dentro del sistema educativo.

Sin embargo y a modo de conclusión creo que estamos llamados ***éticamente*** a prepararnos para esta demanda de la escuela común,

si realmente queremos aportar a mejorar los procesos de integración o inclusión escolar, todos debemos estar capacitados y dispuestos a enfrentar el trabajo colaborativo en igualdad de condiciones, cada uno desde el manejo de su disciplina, pero abierto a complementar las fortalezas y debilidades de los otros profesionales y sobre todo entendiendo que la equidad en la educación implica entregar a todos y todas las mismas oportunidades, enseñanzas, experiencias de aprendizaje, respetando y atendiendo las diferencias individuales.

Bibliografía

Ainscow, M. (2000). *Indice de Inclusión.* Bristol: CSIE.

FONADIS. (2001). *Texto de Apoyo para un proceso de Integración Educativa.* Santiago: FONADIS.

FONADIS/INE. (2005). *Primer estudio nacional de la Discapacidad en Chile.* Santiago: Ograma.

Jonsson, T. (1997). *Educación Inclusiva.* Córdoba.

Loren, C. (2003). *Condiciones que favorecen el desarrollo en el contexto de la Educación Integrada.* Santiago: Centro de Desarrollo Cognitivo.

MINEDUC. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile.* Santiago.

MINEDUC. (2002). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa.* Santiago: CEAS.

Ministerio de Educación, Unidad educación especial. (2005). *Politica nacional de Educación Espcial, Nuestro compromiso con la Diversidad.* Santiago: MINEDUC.

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Ginebra.

Osorio,S. S. M. (2004). *Evaluación de la incidencia de los Proyectos de Integración en la calidad de la educación de los establecimientos ejecutores .* Santiago.

UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar.* Paris: Graphoprint.

UNESCO,UNICEF, HINENI. (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad.* Santiago: Diagrama.t

Valeria Rey Figueroa • Claudio Muñoz Ibaceta
Marcela Santander • Hernán Ahumada Aldoney*

TERRITORIOS ESCOLARES Y FORMACIÓN DOCENTE, UNA DERIVA INVESTIGATIVA EN CONTEXTOS SOCIALES Y CULTURALES PARA INCLUIR/NOS

Introducción

Hace ya algunos años que el concepto de inclusión social pasó a formar parte de un entramado explicativo, apelando a la necesidad de reconocer la verdad del cuerpo social dividido, con zonas muy visibles y zonas de invisibilidad. Parte de ese cuerpo se auto legitima, o domina por sobre el otro.

Un discurso (¿oficial?), habla de países del primer mundo, y países del tercer mundo, como algo visible concreto. Otro discurso habla desde el segundo, y el cuarto mundo. Todos ellos constituidos por países y grupos de pueblos que representan ciertas identidades culturales. La división por identidad cultural aparece como lo relevante en torno a aceptación/rechazo del otro/a, o de lo otro, siendo en el mundo moderno la economía el modo de intercambio obligado para permanecer y convivir entre otros.

Es imposible comprender el concepto antes aludido sin considerar que el orden mundial ha ido cambiando de acuerdo a los procesos de producción capitalista que han generado el dominio de unos sobre otros, creado una asimetría que atraviesa toda la estructura social, lo que incide en unas formas de relacionarse con el otro y con lo otro, ya no desde una identidad cultural, sino desde una (im)posición económica, mas bien llamada “estratificación economicista“, en que las riquezas naturales disponibles, y la apropiación de la tecnología informacional, constituyen el verdadero poder/conocimiento en disputa, cuyo correlato a lo largo de los siglos precedentes son las más atroces guerras, siempre fundadas en la autolegitimación y el exterminio del otro. La

* Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

historia local como mundial no es otra que un dar cuenta de la violencia alcanzada en ese acto de borrar al otro.

La presente comunicación da cuenta de la investigación sobre los procesos educativos en función de la geografía y el territorio en que se desplazan ciertas trayectorias de formación imbricadas en dinámicas sociales, inscritas entre discursos oficiales sobre integración escolar y discursos alternativos sobre inclusión /exclusión.

Primero trata de evidenciar los abordajes y miradas en relación al tema desde una perspectiva gubernamental, oficial declarada. Discurso que se ha impuesto durante todo este tiempo, el cual se ha traducido en la implementación de diversas políticas públicas, signadas como estrategias, estilos de gestión, distribución de recursos, cimentados en la certeza que esta es la forma más adecuada de abordar esta problemática. Ello tomando como Objeto del análisis, un proyecto de investigación, que responde a las decisiones actuales sobre políticas públicas en educación especial en Chile, y que tuvo como propósito el estudio de las estructuras educacionales donde se formalizan los “Proyectos de Integración escolar”. Luego se da cuenta de un proceso investigativo cuyo objeto es la formación de profesores, pero que emerge de la problematización de la practica pedagógica, situada en la universidad, ello desde la perspectiva de las Teorías Críticas de la Educación, y que se desplaza en la búsqueda de los sujetos protagonistas de la educación, docentes-discentes, las comunidades universitarias componentes de las micro-escenas, en que se inscribe la situación de formación, y las trayectorias históricas de los mismos en concordancia con las escenas macrosociales, compuestas por los discursos políticos, las decisiones gubernamentales, y la gravitación en la economía de mercado que condicionan la misión actual de la universidad en relación a la formación docente. Lo sustancial es develar la Pedagogía como práctica social influyente en los procesos de formación de la conciencia crítica que aporte al conflicto inclusión/ exclusión, y su correlato en los territorios escolares.

La escuela como territorio des/integrado

"Si lo que hacemos de la palabra diversidad, si lo que queremos decir al decir la palabra diversidad es hacer de las escuelas lugares de acogida, de bienvenida, de recibimiento, tal vez valga la pena pronunciar esa palabra nuevamente."

C. Skliar

Frente a los argumentos propuestos acerca de la incorporación y abordaje de la convivencia en la diversidad como un proceso social, es necesario indagar el marco político, económico y normativo, que contempla la incorporación de esta diferencia en un contexto educativo.

En la mayoría de los países latinoamericanos, las reformas educacionales y curriculares se han caracterizado por el diseño de una propuesta nacional, con estándares y objetivos formulados desde organismos centrales y/o ministerios de educación y por el creciente acceso de su población a una educación primaria obligatoria y en menor medida secundaria.[1] Sin embargo, estas reformas educativas que hablan insistentemente de mejorar la calidad, la equidad, no explicitan lo que conllevan como propuesta cultural, que tiene sus efectos en considerar el mundo cultural dominante, esto es la modernidad occidental como modelo cultural único.

En Chile la educación es consagrada como un derecho constitucional, lo que hace indispensable avanzar en el desarrollo de políticas educativas que efectivamente permitan a toda la población escolar, cualquiera sean sus características o dificultades particulares, acceder a los saberes culturales fundamentales a través de los cuales puedan efectivamente desarrollar su identidad y las habilidades necesarias para enfrentar las exigencias sociales, intelectuales y valóricas.

Como en otros países de la Región, la Reforma Educacional Chilena postula principios orientadores para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación. En este sentido, se ha iniciado un proceso de cambio para dar respuesta a las necesidades que demanda la diversidad y hacer posible el acceso a una educación de calidad. Las políticas actuales han permitido ampliar la cobertura de educación obligatoria, lo que ha contribuido a que una mayor diversidad de

1 Claro, J.P. (2007). "Estado y desafíos de la inclusión educativa en las Regiones Andina y Cono Sur". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* pp. 179-187

alumnos tenga acceso a la educación. Esto se ha traducido en una demanda heterogénea, que exige una diversificación del currículo de manera que considere las necesidades de cada uno de sus estudiantes, para lo cual durante esta última década se ha definido e implementado un marco legal, que sustente las acciones tendientes a avanzar en este proceso De este modo, se promueve la inserción de aquellos estudiantes que, por diversos motivos, han estado excluidos o segregados del sistema escolar regular.

Desde la década de los 90, se ha implementado una serie de políticas inclusivas, lo que ha generado un fuerte desarrollo de los procesos de integración escolar, reflejado en el aumento progresivo de la matrícula de alumnos con necesidades educativas especiales, en el sistema de educación regular.[2] Como consecuencia de lo anterior, en la actual Política Nacional de Educación Especial, promulgada en el año 2005, se pone especial interés en una de sus líneas estratégicas "Mejorar la integración escolar y la atención de la diversidad".

Una de las acciones emprendidas en esta materia por el Ministerio de Educación Chileno, fue iniciar un proceso de acopio de antecedentes a través de diversas investigaciones, solicitados a entidades públicas y privadas, entre estas, las universidades que cuentan con equipos capacitados para la ejecución de estudios temáticos[3] que aportan información relativa a los resultados e impactos de la implementación de los proyectos de integración escolar (PIE)[4] llevados a cabo a nivel nacional, con el propósito de evaluar la situación actual del aprendizaje en los alumnos integrados al sistema regular de educación.

Las sugerencias o recomendaciones dadas por estos estudios, relevan aspectos tales como gestión, implementación, roles, asignación de recursos y espacios, procesos de aprendizaje, acciones de capacitación y participación, considerados como componentes de los procesos

2 Actualmente la matrícula se aproxima a 40.000 alumnos distribuidos en unos 2.600 establecimientos educacionales a lo largo del país.

3 "Sistematización del proceso de Integración educativa de alumnos con NEE". Realizado en el año 2000 por el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) y la consultora SELENE.
"Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa". Desarrollado en el año 2003 por la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación en conjunto con la Consultora CEAS.
"Actualización de la Base de Datos con información cuantitativa y estadísticas de la integración escolar". Realizado en el año 2005 conjuntamente por la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación y la Universidad Católica de Chile.

4 Definido como una estrategia o medio que dispone el Sistema Educacional, mediante el cual se obtiene los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales ya sea derivadas de una discapacidad o con Trastornos específicos del lenguaje (TEL) en la educación regular (Decreto Nº 1/98 y Nº 1300/02)

de integración. Distinguiéndose el proyecto ejecutado por la consultora Ceas, el cual además incorpora ciertos marcos teóricos implicados en el mundo de la discapacidad, pero que finalmente dan cuenta de un abordaje instrumental, despojado de todo elemento cultural.

Con la finalidad de seguir avanzando en esta línea estratégica de desarrollo, la misma entidad gubernamental antes mencionada, en el año 2006, convoca a cuatro Universidades Chilenas que imparten carreras de pedagogía, a presentar una propuesta para llevar a cabo el estudio temático denominado: "La integración escolar, factores que inciden en la calidad" . Proyecto adjudicado por un equipo de investigación, conformado por ocho docentes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en su mayoría pertenecientes al Departamento de Educación Diferencial, quienes poseen experticia en torno a la temática de integración y están vinculados a ella de diversas maneras.

El proyecto en cuestión identificó factores obstaculizadores y facilitadores que emanan tanto de los dispositivos diseñados para operar en el campo escolar, de su sistema normativo, y de las acciones ejecutadas por los/as participantes.

El estudio recogió de manera censal, datos cuantitativos significativos como forma de calificar la magnitud del sistema de integración escolar, implementados en los establecimientos educacionales. Al mismo tiempo indagó por medio de diversas técnicas de campo sobre las trayectorias de los actores, que inscritos en sus roles establecidos por los formatos normativos, dan cuenta de sus acciones dentro de lo contextos institucionales escolares, en este caso representativos de cuatro regiones del país.[5]

Sobre los resultados, podemos destacar dos aspectos relevantes de analizar, en primer lugar, que la mayoría de los hallazgos expuestos, coincidieron con los obtenidos en los estudios anteriormente mencionados, a pesar de haber sido ejecutados en distintas temporalidades, lo que nos habla de una suerte de permanencia e invariabilidad de la situación, con algunas distinciones sutiles y que hacen referencia a los siguientes ámbitos:

Concepción y valoración sobre la integración escolar: los diferentes actores involucrados, manifiestan una valoración positiva de la

5 El territorio nacional, está distribuido en XV regiones, de las cuales se seleccionaron la V, VII, X y Región Metropolitana (capital política) respondiendo a los criterios de cantidad de población atendida y modalidad implementada.

propuesta, a pesar de reconocer algunas debilidades en su implementación y funcionamiento.

Modelos y enfoques de integración: reconocimiento de un transitar desde un enfoque biologicista, clínico a uno más social y pedagógico, aunque reconocen una serie de dificultades y niveles de abordajes en las diferentes regiones del país y sus respectivas culturas escolares.

Gestión e implementación: determinan que en la elaboración y el diseño de los Proyectos de Integración Escolar, la participación de las unidades educativas es escasa, lo que se traduce en la baja vinculación del PIE, con el proyecto Institucional, la realidad del entorno territorial con las organizaciones presentes, lo cual le resta capacidad de sostenibilidad a la experiencia integradora.

Logro de aprendizajes: existe la creencia que la mayor responsabilidad en el proceso de enseñanza de los/as alumnos/as con NEE, recae en los profesores de apoyo, entiéndase que los profesionales que otorgan esta función, en su mayoría son educadores/as de educación especial.

Percepción del rol: los profesores básicos si bien son uno de los principales ejecutores de los proyectos de integración, en general no se sienten participes del mismo, expresan no poseer la formación ni el perfeccionamiento necesario, lo que en ocasiones se traduce como una barrera para apropiarse de su rol preponderante en los procesos de integración de sus alumnos.

En segundo lugar, nos hace cuestionar el real impacto que tienen las normativas y dispositivos establecidos en un marco legal, que han propiciado un determinado funcionamiento, atado a exigencias de orden mayormente instrumental y a otros discursos despojados de existencia, de historia, en tiempos formateados y esperados, pero que finalmente no han logrado una verdadera transformación en las prácticas educativas de la escuela regular, procesos de integración que según López Melero[6] han consistido básicamente en aceptar resignadamente, que algunos alumnos, se integren en centros escolares que apenas han modificado su organización, su funcionamiento y no se han cuestionado su cultura hacia la diversidad del alumnado, ni los valores construidos respecto a estas diferencias.

En otras palabras, mejorar los procesos sistémico-escolares para integrar (la diferencia) a estudiantes a la escuela regular para ejercer

6 López Melero, Miguel." Educar para la diversidad en el siglo XXI". Zaragoza: Mira Editores. 2001.

un derecho declarado (ser diferente), o para ejercitar ese derecho con otros, para reconocer (se) como diversos. Ante lo cual según G. Sacristán[7], se requiere de instituciones con el expreso fin de hacer posible el vivir juntos, donde se hace necesario el compartir ideas y valores, fomentar actitudes de apego y solidaridad hacia los otros, así como desarrollar la tolerancia ante lo que nos diferencia de ellos, situación que no se plasma en estos espacios, puesto que requieren de repensar la escuela y la relación pedagógica.

Lo expuesto anteriormente, nos habla de procesos escolares de integración como formato institucionalizado del sistema educacional chileno referido a una política que definió la integración escolar[8] como dispositivo de inserción de niños/as, jóvenes con discapacidad en escuelas regulares. Lo que nos permite adentrarnos en los territorios escolares y en las acciones de sus actores para comprender algunas dimensiones e implicancias que tienen estos procesos educativos para establecer la relación entre la escuela y la formación docente para atender la escuela.

La cuestión ahora es preguntarse como han sido formados estos profesionales, y si esa formación es coherente con el rol que deben cumplir en los nuevos escenarios donde la escuela regular a través de los Proyectos de Integración Educativa, los implica en la enseñanza diversificada y la colaboración mutua.

Todo apunta a no reconocer la diversidad cultural y social como lo naturalmente existente en todas las sociedades. Sin embargo, los sistemas de formación docente por el momento no lo consideran como tema relevante en la formación. Aunque hoy por hoy, se le pide a todo profesor flexibilidad para enfrentar la tarea de trabajar educativamente con la diversidad social y cultural, que por lo demás siempre ha existido, pero que hoy, se institucionaliza e implementa con el fin de integrar lo no integrado. Idea crucial, para repensar, en la nobleza o abuso de estas peticiones para generar otra mirada, otra relación pedagógica en este proceso de integración escolar, el cual se acepta sin mayores cuestionamientos, donde las entidades gubernamentales en conjunto

7 Sacristán, J. G. "Dos conceptos de moda." Cuadernos de Pedagogía Nº 311

8 *"...la integración escolar en Chile está mandatada por ley y se basa en hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la no discriminación y es parte de un proceso continuo y dinámico, que hace posible la participación de las personas con discapacidad en las distintas áreas del quehacer social, escolar, laboral y comunitario, asistida con recursos y apoyos especializados".* En Informe Final, "Estudio de la calidad de la integración Escolar", investigación UMCE-MINEDUC, 2006-2007, Pág. 2.

con determinados referentes de la academia, establecen ciertas verdades y proyecciones sobre la escuela, que terminan siendo plasmadas y avaladas por pautas a implementar, sin incorporar las voces, creencias, trayectorias de formación de los docentes que forman parte de este territorio cultural, que a veces se presenta con múltiples formas culturales, lo que implica moverse dialécticamente entre la homogeneidad y la heterogeneidad.

Es necesario compartir como correlato de lo anterior la gran diferencia en la concepción de un maestro/a que "habla sobre el otro", pero no "conversa con el otro", negando el verdadero sentido del diálogo, al tiempo que niega el que los "otros conversen entre ellos", lo que plantea que la formación de un docente debería cimentarse sobre una figura de " conversación con el otro", y no en la figura de "explicación del otro y hacia el otro"[9].

Lo que nos toco vivir en esta experiencia investigativa[10], nos plantea el conflicto ético, entre una escuela diseñada para la convivencia, donde se manifiestan valores democráticos que permiten la convivencia de niños y adultos, en que los sujetos actúan solidariamente, respetuosamente, hablan, se escuchan, se protegen. Y una escuela normativa donde se decreta, se ordena, se vigila, se compite y se produce, donde parece que los seres viven pero no conviven en existencia compartida. Esto nos lleva a preguntarnos ¿cómo recuperar el sentido ético de la escuela, y fundamentalmente de sus actores, para hablar en verdad de comunidad educativa, que significa estar en comunión, en comunicación, cuando los fundamentos que orientan las políticas y las prácticas en el territorio escolar, no consideran este aspecto en su verdadero sentido?

> "la educación se impone el deber de hacer de cada uno de nosotros alguien; alguien con una identidad bien definida por los cánones de la normalidad, los cánones que marcan aquello que debe ser habitual, repetido, recto, en cada uno de nosotros."[11]

El mayor desafío radica entonces en reinventar/nos como sujetos históricos, políticos para implicarnos en la urgencia y necesidad de transformación, para una re-valorización, para una re-visión, y una

9 Carlos Skliar. "La educación (que es) del otro". Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos

10 Valeria Rey, Profesora de Educación Especial, participó como investigadora en este proyecto.

11 Nuria Pérez de Lara. "Identidad, diferencia y diversidad. Mantener viva la pregunta" En Jorge Larrosa & Carlos Skliar, "Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia". Página 165.

re-significación de este espacio llamado escuela y crear otras formas de intervenciones para su transformación, dado que lo que se produjo con lo relatado sobre los proyectos de integración, es que estas propuestas pautadas y preestablecidas de cambio no cambian nada, y terminan siendo una suerte de ropaje, que asegura la conservación de lo instituido y la perpetuación de la exclusión social, y no la construcción de un espacio que valora sus diferencias culturales sociales e históricas .

Espacios de formación Pedagógica
Territorios de exclusión/inclusión

"Hoy a 30 años de la Pedagogía del Oprimido Paulo Freire escribiría la Pedagogía del Excluido. Creo que cabe considerar a la exclusión como una etapa que va más allá todavía de la opresión. Hoy aquel hombre no es siquiera oprimido ni explotado. Es simplemente negado, ignorado, excluido, no visto; no existe. ¿Qué puede hacer la

G. Cirigliano[12]

La inclusión como ejercicio permanente de diálogo entre las culturas y las sociedades y que se presenta en cualquier campo educativo es un intento de responder a lo que esta significando en la actualidad la exclusión como campo social problemático. Intentamos desde la Pedagogía como práctica social legitimada, armar una respuesta desde el análisis que significa estar investigando nuestras prácticas discursivas en el ámbito denominado de formación docente.

Hablamos de la Pedagogía, en la institución universitaria, aquella que muchos/as maestros/as, profesionales y Pedagogos de diversas disciplinas desempeñan en la tarea de formación profesional en diferentes campos del saber y que tiene ocurrencia en Programas académicos conducentes a Título Profesional. En tal sentido la Formación de Profesores, ha sido objeto de trasformaciones a veces radicales en el contexto de las décadas precedentes en el curso de procesos políticos acontecidos en Chile. Baste recordar la intervención militar en las universidades (1973-1989) que opero como una cirugía social, imponiendo bajo la doctrina de seguridad nacional, el control total de la educación, legitimando la discriminación y la exclusión, provocando entre otro orden de cosas la extinción de las escuelas normales, y la

12 Gustavo Cirigliano, "Para una pedagogía del excluido", 1998. en Pág. Web TuRemanso ©2000-2009

fragmentación y cambio de la misión tradicional de las Universidades Estatales.[13]

Una política de recuperación de las universidades como entidades eminentemente sociales al servicio de la cultura ciudadana del país, no ha sido posible. Se ha recuperado la democracia formal, no así la participación ciudadana, y la economía mundial basada en el mercado, domina todas las decisiones, lo cual provoca un cambio en la misión de las universidades.

> "La universidades publicas latinoamericanas son orilladas a buscar nuevas fuentes de financiamiento como consecuencia de la reducción de los presupuestos realizados por el estado y como preámbulo al proceso de privatización demandado por los organismos financieros internacionales"[14]

En la actualidad la investigación sobre el campo de la formación docente, se proyecta a demostrar lo que ocurre en la región, ello desde organismos internacionales interesados en realizar un diagnóstico actualizado de la realidad en que el escenario político innegablemente ha tenido un cambio drástico, debido a la tendencia económica de mercado que pretende englobar a la mayoría de nuestros países, y que requiere de otro perfil, dada el carácter de área estratégica asignada a la educación.

La investigación con intención de influir en políticas públicas, es mayormente de carácter exógeno. La nuestra de carácter endógeno, interesada en los significados de los actores mismos. Quizás sus resultados puedan ayudarnos desde la ética que involucra cada paso, a un paso más influyente si logramos estar en comunión con otros/as en esta perspectiva.

La trama investigativa (existencial) nos instó, hace ya algunos años, hacia un cambio educativo a partir de nuestra propia práctica pedagógica, basada en la validez experiencial de la Acción Cultural como Pedagogía de la Praxis de Paulo Freire, cuyo fundamento es de

13 La alianza de militares y grupos propietarios y profesionales que controlan el gobierno desde 1973 se orienta según dos universos doctrinarios : por un lado los juicios y valores que emana de lo que se ha dado en llamar Doctrina de Seguridad Nacional, que concibe a la sociedad en peligro permanente de desintegración por la acción subversiva de un enemigo interno, en este caso el marxismo, y a la Fuerzas armadas , como garantías de la unidad nacional amenazada y responsables de un Estado que para enfrentar esa amenaza requiere ser autoritario. Por otro lado las ideas de un liberalismo económico a ultranza, cuyo centro es la libertad del individuo, el anti-estatismo y la celebración del mercado como mecanismo de articulación y regulación de la sociedad. En "Políticas educacionales y principios culturales". Chile 1965-1985, Cristian Cox, Pág. 237, Democracia y Participación, R. Alvayay, C. Ruiz, compiladores, Edición CERC, 1988.

14 Flores O. J. Mario: La Universidad Pública en la Sociedad Global, Pág.108

orden Antropológico y Filosófico, lo que genera el inicio de la construcción de una Praxis Pedagógica con el otro/a y no hacia el otro/a. Un otro/a y nosotros en situación de formación docente. Una Pedagogía para incluir/nos.

Convencidos/as de aquello, que vivimos/ existenciamos, en el aula universitaria (1997)[15], el paso siguiente fue abrir nuestro círculo indagativo al territorio más amplio. Otros/as actores de la trama formativa, pensando que la práctica pedagógica como toda practica social y socializadora se constituye en el núcleo que permite la lectura del mundo y la lectura de la palabra en su conjunto para comprender su significado[16]. De ahí la preocupación epistemológica, sobre la apropiación del conocimiento. Como se van construyendo los saberes en este ejercicio social llamado Pedagogía, en que se educa y se es educado. Una pesquisa en este sentido con nuestros pares docentes y discentes en torno a saberes que suponíamos son construidos desde la práctica concreta en que se desenvuelven ambos en un espacio de Formación de Profesores, nos permitió verificar, que el estado de conciencia, sobre el "estar construyendo saberes desde la práctica", no se expresa como tal, sin una Pedagogía que se comprometa con lo cultural, lo social como fuente de una inteligencia en proceso, y como la base de su sentido formativo. En este espacio Universitario, más bien se confirma, una Pedagogía de la exclusión, que se da en el "acto de enseñar", desde la relación que se establece con el conocimiento académico, ese que procede de las disciplinas puestas en conversación en el curriculum, que está en boca de unos/as, y el conocimiento cotidiano, que procede del campo social, cultural de pertenencia, en boca de otras/os, y que no es reconocido, por lo que se presenta una ruptura entre el saber del docente y el saber del discente, lo que connota el enseñar y el aprender como procesos dicotómicos, y las fuentes del saber legitimado y no legitimado como el conflicto que permanece en la relación pedagógica.

Cabe preguntarse como se va construyendo la docencia, como se constituye esa experiencia llamada docente. Carrizales, C. (1991), analiza tal cuestión y la define:

15 Experiencia Pedagógica de la Acción Cultural, con estudiantes de tercer año de Pedagogía en Educación diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

16 "Construcción de Conocimientos Pedagógicos para la Inclusión Social y Educativa desde la Práctica Curricular en Formación Inicial Docente".Proyecto de Investigación DIUMCE, 2002.

> "La experiencia entendida como lugar de residencia de los modelos personales y de la tendencia a modelizar está estructurada con valores, formas de razonar, y emociones, esta estructura interpretativa absorbe conocimientos, los acomoda a su marco de tal manera que pueden cambiar los conocimientos manteniendo la estructura interpretativa."[17]

De ahí la carga como estructura interpretativa que nos lleva a entender la experiencia docente como el conjunto de prácticas institucionales sobre formas de aprehender el conocimiento para ser enseñado y aprendido, dotadas de discursos y rituales que experimentadas en un devenir histórico, situado y fechado, son significadas e interpretadas por el sujeto determinando las acciones que este desarrolla en espacios de acción inscritos en su rol de Educador, y que solo tienen lugar en función de un espacio educativo y un educando. La experiencia docente emerge de las interrelaciones, como el espacio vital de acciones en que se desenvuelven los comportamientos de los hombres /mujeres situados en el mundo según diferentes modos de estructurarlo, e interpretarlo, lo que los/las implica en su totalidad, con sus creencias, valores, lenguaje, corporalidad y pensamiento en un tránsito histórico. Ello nos conduce a considerar los contextos discursivos en educación, su incidencia en procesos de producción de subjetividad, que emergen de una cultura docente y discente, en que se manifiesta el conflicto exclusión-inclusión, y las forma de enfrentar las estructuras puestas en juego por dicho discurso.

> ". . .el Sujeto construye al Objeto en su interacción con él y, por otro, el propio Sujeto es construido en la interacción con el medioambiente natural y social. No nacemos "sujetos" sino que devenimos tales en y a través del juego social." [18]

Nuestro trayecto existencial, nos remite a la pregunta sobre la posibilidad de la conformación de una comunidad de aprendices a partir de la práctica pedagógica inclusiva, en situación de programas académicos para formar profesores. En nuestro camino, compartimos con colegas mexicanos la preocupación por este espacio de formación, postulando una línea de investigación que nos ha llevado a la búsqueda de explicaciones respecto de las subjetividades y la vida

17 Cesar Carrizales. "El Filosofar de los Profesores", Universidad Autónoma de Sinaloa, México.1991.

18 Najmanovich Denise, "Pensar la subjetividad Complejidad, vínculos y emergencia", Pág. 1

cotidiana como categorías dignas de apelar en situaciones formativas y que se pesquisan en dos realidades de formación universitaria[19].

Nuestra investigación ahora compartida con colegas Mexicanos, nos hace elaborar otros sentidos para con la Educación y la Formación, ello en el afán de escapar de una comprensión parcial de la relación Pedagógica docente-discente, que nutre todo proyecto educativo, teniendo como foco el mundo de la vida.

En el plano institucional, la noción de Paisaje Universitario (Carrizales, 2001), nos invita a indagar los elementos constituyentes de este escenario vital en que fluye el devenir histórico. En este sentido se construye a través del proceso de investigación un acercamiento conceptual, en función de entender la Vida Cotidiana como la dinámica de existencia de los sujetos en un devenir histórico, que implica creencias, rituales, costumbres, vida simbólica, y practicas diversas, tanto individuales como colectivas como rasgos distintivos del actuar, del decir espontáneo/ natural y con múltiples forma de visibilidad social en el acto de "moverse en el mundo y con el mundo". La vida cotidiana en este marco connota a grupo de pertenencia y grupos de referencia y denota a agrupaciones funcionales y culturales, desde círculos socio culturales de baja visibilidad, hasta de alta visibilidad. La vida cotidiana no tiene relación con las valoraciones establecidas, mas bien son conductas manifiestas entre lo establecido y lo no establecido no busca darse a conocer en forma pública, simplemente se origina, sin pretensiones de validación social. La vida cotidiana fluye en una dinámica social, histórica y cultural, que emerge de las relaciones que establecen los diversos grupos que componen los estamentos, escapa al control institucional, aparenta no formar parte de los dispositivos formales.

En el espacio universitario, observado/vivenciado, se expresan prácticas sociales que demarcan territorios y relaciones que reafirman a grupos. Los docentes más que reconocer sus propias territorialidades en el hacer cotidiano, visibilizan prácticas del otro. En este sentido todo el personal auxiliar o administrativo no aparece, es invisible, no forma parte del paisaje, por lo que en el diario vivir, los docentes distinguen a un otro "estudiante". Por una parte a grupos de estudiantes que practican la cultura académica que ellos/as profesan, lo que deviene, por

19 En el año 2004 se inicia un trabajo de investigación conjunto entre nuestro equipo de Investigación y un equipo de Psicólogos de Cuernavaca, Profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

ejemplo, en prácticas de estudio fuera de los horarios habituales de clases, y por otra parte, grupos de estudiantes que no representan esa cultura académica, y que en sincronía con lo anterior se encuentran en rituales de socialización a la manera de tribus juveniles. Esto conlleva una dinámica de comunicación entre estos estamentos que identifica estados de poder simbólico en disputa.

En relación a la Práctica educativa, como factor envolvente de la vida cotidiana podemos señalar que existen prácticas pedagógicas diferentes y en ocasiones contradictorias, que coexisten en los mismos espacios territoriales, tensionando la cotidianeidad, provocando diversas manifestaciones en los actores. La circulación de la comunicación se da a través de espacios laterales o clandestinos, invisibles en el acontecer del aula, de manera indirecta, como forma de evadir la norma, la regulación del orden social establecido. Las prácticas educativas presentan una delimitación muy definida como un acto instituyente, desde el escenario promotor, normativo, e instituido, como proceso de apropiación del actor.

La posibilidad de compartir los relatos cotidianos como ritualidades emergentes de diversos grupos, se genera en el transcurrir del día, en horas de mayor visibilidad. Estos rituales se componen de, ferias de ventas de artículos diversos, actos culturales, manifestaciones estudiantiles de crítica social. Estos últimos generan un desorden y descontrol que muchas veces culmina con la paralización de la actividad académica. Desde el punto de vista de nuestro análisis, lo anterior significa por una parte la manifestación de ciertos estados de rutinización, a manera de perpetuación de ciertas jerarquías y estructuras sociales, y por otra la presentación de ciertos estados de movilidad pudiéndose acercar a la noción de ruptura de la cotidianeidad. Esto en el sentido de la “lucha simbólica”, y lo que implican los proyectos societales imbricados en esta realidad. La investigación apunta a comprender las redes societales, los campos en disputa del espacio simbólico y la legitimación desde la dinámica de la vida cotidiana que emerge como auténtica práctica humana en los actores que componen la escena institucional y que proyecta significados identitarios posibles de considerar como trama histórica de vidas personales, en espacios públicos en que viven las instituciones universitarias. También la repercusión del estado fragmentario de las sociedades dentro de la modernidad,

que en este micro mundo se reproduce, y que al mismo tiempo muestra signos de ruptura en que pueden anidar las posibilidades de cambio de las rutas existenciales, en este caso de futuros maestros, centro de atención de la institución universitaria.

En los dos escenarios institucionales (México -Chile), se puede observar la constitución de una estructura normativa y orgánica propia de instituciones de Educación Superior que generan y distribuyen un capital simbólico, y paralelamente la manifestación de sus actores, que en la vida cotidiana, asumen ser autores, los cuales emergen como participantes activos.

En el caso chileno, los estudiantes promueven su existencia cultural y política en forma complementaria a su rol de alumnos /as universitarios, a diferencia de los estudiantes mexicanos, cuya participación política parece obedecer a la aspiración de cargos, lo que significa moverse en la cotidianeidad hacia espacios formales de poder. Los profesores chilenos valoran su espacio de acción, los escenarios comunes, la vida académica y la cotidianidad, como fuente de cruces culturales, con fuerte arraigo y reconocimiento del ser/hacer docente.

Los profesores mexicanos con menos compromiso con la docencia, con menos cruce cultural en la cotidianeidad, y con un marcado acento en el logro de mejoras, dado los incentivos que promueve el sistema, lo cual significa, menor valoración de los espacios académicos como signo de agrupaciones y dinámicas de construcción cultural comparado con Chile[20].

Una micro-realidad, que puede tener un correlato en espacios institucionales más amplios, pero que son indicativos de los comportamientos socioculturales de agrupaciones que se nominan comunidades, pero que se delimitan en la realidad por tendencias constitutivas de sentido, desde las práctica cotidianas, generadas en el mundo de la vida.

Bibliografía

Briones Claudia La Alteridad del Cuarto Mundo. Una deconstrucción Antropológica de la diferencia. Ediciones del Sol.1998.

Carrizales Cesar El Filosofar de los Profesores, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.1991

20 Es necesario señalar que en el caso de Chile, se trata de una Universidad especializada en formación de profesores (UMCE). En el caso de México es una Universidad diversificada en su formación. Sin embargo, la investigación se realizo en el Instituto de Ciencias de la Educación (UAEM).

Carrizalez R. Cesar Paisajes Universitarios. Editorial Praxis, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Editorial Praxis, colección temas universitarios, 2001, México

Claro, Juan Pablo. Estado y desafíos de la inclusión educativa en las Regiones Andina y Cono Sur. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, pp. 179-187. Volumen 5. 2007.

Freire, Paulo, Acción Cultural. Editorial Icira Santiago, Chile.1970

Freire, Paulo, Pedagogía de la esperanza. Editorial Siglo XXI, Argentina1992

Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Edit. Siglo XXI.- B.A. Argentina ,1970

López Melero, Miguel. Educar para la diversidad en el siglo XXI. Zaragoza: Mira Editores. 2001.

MINEDUC. Política Nacional de Educación Especial, División de Educación General, Unidad de Educación Especial. 2005, Santiago, Chile.

Najmanovich Denise. Pensar la Subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. Utopía y Praxis Latinoamericana, Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. Editada por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Zulía. Venezuela, Septiembre 2001.

OREALC/UNESCO. Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos. Ediciones Prelac. 2008, Santiago, Chile.

Padilla, Martínez, Pedroza, Soler, Izquierdo, García, J. Mario Flores Historia Modernidad y Crisis en la Educación Superior. Lucerna Diógenes, México 2006.

Pérez de Lara, Nuria Identidad, diferencia y diversidad. Mantener viva la pregunta En Jorge Larrosa & Carlos Skliar, Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia.

R. Alvayay, C. Ruiz, Compiladores Democracia y Participación, Ediciones Melquíades, CERC, 1988.

Sacristán, Gimeno Educar y Convivir en la Cultura Global, Madrid Ediciones Morata, 2001.

Sacristán, J. G. Dos conceptos de moda. Cuadernos de Pedagogía Nº 311. Marzo, 2002. P. 51-55. Universidad de Valencia. España.

Skliar, Carlos La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. 1ª edición, 2007. Editorial Noveduc, Buenos Aires, Argentina.

Leticia Rodríguez Segura*
Valentín Ferrusca Mérida**

¿CUÁNDO DESAPARECEN LOS PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA?: EL CASO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

Al trabajar en educación superior, la mayoría de los docentes enfrentamos a una gran cantidad de alumnos que en su necesidad de formarse como profesionales buscan a los mejores maestros para aprender habilidades y actitudes que los identifiquen con la profesión que se ha elegido.

Durante la formación profesional la preocupación principal es adquirir conocimientos aplicables a la vida del ejercicio labora. Sin embargo, todos los docentes de aula universitaria han encontrado que en la puesta en marcha de las clases, los estudiantes no acceden a los conocimientos de forma adecuada, presentando algunos problemas como: poca capacidad de razonamientos complejos, incapacidad para lecturas profundas de materiales escritos, así como la imposibilidad de realizar escritos de forma consistente.

Frente a la situación arriba mencionada, surge la necesidad en reflexionar, si entre los cursos que recibe un docente para trabajar en el nivel, existen algunos orientados a identificar, desarrollar estrategias didácticas específicas que permitan incluir a los estudiantes con discapacidades de aprendizaje, estudiantes con debilidades visuales, o cualquier otro tipo de condición que los lleve a adecuar contenidos y estrategias diferentes. La actividad del docente de educación superior es compleja y requiere necesariamente de estar a la vanguardia en un sin fin de condiciones sociales, profesionales y tecnológicas de diversa índole, y de acuerdo a Galán (2007) el perfil del docente universitario

* Universidad Del Valle de México, Dirección Regional Académica y Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096 D.F. Norte, México
** Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096 D.F. Norte, México

se relaciona directamente con las características de investigador puro, pragmático y comunitario. Aquí encontramos que dependiendo del tipo de docente que se tenga será el énfasis que dará a la relación y al cuidado de la educación de sus estudiantes.

Es importante reflexionar y apuntalar sobre la formación de docentes y las características del trabajo del docente universitario, de manera tal que se pueda contribuir a la enseñanza de todos los individuos considerando sus diferencias y necesidades. De acuerdo a esto y como lo señala la O.C.D.E. (1991) una escuela orientada a la calidad toma en cuenta la condición y características de los docentes, y se espera que a partir de sus acciones contribuyan al buen funcionamiento de la institución. En este mismo orden de ideas, se puntualiza que "los docentes asuman responsabilidades asistenciales y sanidad… suele esperarse que los enseñantes se preocupen por el desarrollo general de sus alumnos, tanto emocional físico y social así como del puramente académico…al mismo tiempo han aumentado las dificultades con que se enfrentan los profesores: algunos conocen pesadas cargas docentes o clases numerosas, una diversidad de poblaciones y necesidades estudiantiles…" (p. 108).

El presente ensayo tiene la finalidad de reflexionar en torno a la inclusión en la educación superior de estudiantes con dificultades de aprendizaje y cualquier otra capacidad diferente, que requiere la docente sensibilidad y un trabajo de inclusión grupal. Es necesario precisar que la reflexión que inicia con este documento, se justifica en el sentido de que no existen investigaciones que relacionen directamente la formación docente para docentes de nivel superior con las necesidades educativas especiales de los estudiantes, siendo que la población universitaria requiere de este tipo de atención y formación de los docentes.

De la misma forma este trabajo se plantea como el inicio de la investigación referente a la Formación de Docentes Universitarios, enfocados al desarrollo de habilidades relacionadas con la detección, canalización y apoyo de estudiantes quienes a partir de su condición distinta a los demás, requieran de atención no sólo de tipo tutorial sino también de tipo regular en las aulas, y donde los docentes de educación superior no olviden la importancia de la inclusión educativa.

La inclusión educativa en las metas estratégicas

Dentro de la política educativa del país, y desde hace unos años, la concepción en torno a la Educación Especial, cambió radicalmente, gracias en mucho a los movimientos europeos, principalmente de España, quienes desarrollaron la propuesta conocida actualmente como integración educativa.

Desde los planteamientos derivados de esta postura la educación en general ha sufrido transformaciones que se han derivado en la aplicación de políticas y acciones concretas que en diversos países como en México.

En particular el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 documento necesario en las acciones educativas, de corte federal y que marca las líneas estratégicas y políticas, estableció al inicio del sexenio del Presidente Felipe Calderón Hinojosa 6 indicadores y metas que derivan en estrategias y líneas de acción para los 3 niveles educativos: educación básica, educación media superior y educación.

Para los intereses del presente trabajo referimos textualmente algunas de las definiciones que encuadran al Programa. Entre ellas se manifiesta que en México hay una larga tradición de aprecio por la educación, donde se busca "una educación que impulse el desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos, así como cumplir con sus responsabilidades" (p. 7).

De este planteamiento surgen los Objetivos Sectoriales, y para los fines del presente trabajo se identifican los objetivos Número 2 y 4 como orientados hacia la atención de individuos con NEE. A continuación se citan textualmente:

> ***"OBJETIVO 2:*** *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes,* ***personas con necesidades educativas especiales***[1]*. Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia. El momento demográfico que México obliga a realizar un esfuerzo mayor en la educación media superior, en donde se plantea llevar a cabo una profunda reforma" (p.11).*

1 El subrayado es nuestro con la finalidad de resaltar los puntos interesantes para nuestro trabajo.

*"**OBJETIVO 4.** Ofrecer una educación integral que equilibre la formación de valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de **actividades regulares del aula, la práctica docente**[2] y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. Una política pública que, en estricto apego al Artículo Tercero Constitucional promueva una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural. Una educación que promueva ante todo el desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos, así como cumplir con sus responsabilidades. Para realizar esta prioridad se implementarán programas de estudio y modelos de gestión que equilibren la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades en las áreas científica, humanista, de lenguaje y comunicación, cultural, artística y deportiva, con el desarrollo ético, la práctica de la tolerancia y los valores de la democracia" (p. 12).*

Como podrá notarse hay menciones explícitas e implícitas en estos 2 objetivos, sin embargo al llegar a su desarrollo en los niveles educativos a partir de los indicadores propuestos sólo se encuentra la asignación de becas y el desarrollo de materiales y programas como los recursos más viables para cumplir con éstos objetivos propuestos.

Por su parte en el desarrollo de las líneas estratégicas sólo aparece en Educación Básica la mención de acciones para fortalecer el proceso de integración educativa a través de la creación de espacios escolares pertinentes y que cuenten con docentes capacitados y actualizados permanentemente. Pero para los niveles subsecuentes, y en particular para el nivel de educación superior no existe ninguna mención al respecto, lo cual da la idea de que al parecer desaparecieron de la preocupación e interés estas necesidades, y entonces el planteamiento central de este trabajo se confirma en el sentido de que al parecer no existen estás problemáticas en el nivel superior.

2 Nuevamente el subrayado es nuestro para resaltar la prioridad de acuerdo a los fines del presente trabajo.

¿Los alumnos de educación superior ya no tienen problemas de aprendizaje, de pensamiento complejo?

¿Desaparecieron los débiles visuales, los hipoacúsicos y los paralíticos cerebrales?

Las dos preguntas que inician este apartado son como consecuencia de la falta de continuidad que se observa en el Plan sectorial, pues ¿en dónde desaparecieron los problemas de una gran cantidad de estudiantes que transitan de un nivel a otro? ¿Son capaces los propios sistemas educativos con todas sus acciones de resolver los problemas y atenderlos adecuadamente?

La educación actual requiere que los alumnos se enfrenten a una gran cantidad de información, que deben ordenar, clasificar, seleccionar y a partir de ella generar proyectos que les permitan entrar en acciones de tipo profesional. Así los estudiantes acceden a información guiados por el docente, pero éste último ¿ya se dio cuenta si todos tienen los elementos cognitivos para poder realizar este trabajo?

> De acuerdo a Piedra (s/f) *"el pensamiento complejo al crítico porque creo que engloba la noción de crítico, reflexivo y analítico y además le ofrece la posibilidad de un segundo orden cognitivo al proceso. Detallo: Decimos que un pensamiento es crítico porque ponen en duda los contenidos y estructuras conceptuales con las que trabaja, pero esta duda no es un estado psicológico pesimista, ni desconfiada, sino que duda en el sentido metodológico para poder aplicar examen a lo que se argumenta y profundizar sobre el asunto; el pensamiento complejo tiene esas categorías naturales."* (p. 2).

A partir de esta concepción se puede asumir que los estudiantes que llegan a este nivel educativo han superado por años una serie de condicionantes académicas que los llevan a situarse en condiciones de recibir educación de tipo superior y ser sujetos de incorporarse a la complejidad de los estudios.

Adicionalmente a esto, los docentes suponen que los estudiantes cuentan con las herramientas cognitivas necesarias y de acuerdo a Mares, Martínez y Rojo (2009) los docentes guían su actuar en el aula a partir de las condiciones socio-culturales y étnicas de sus alumnos, pero de acuerdo a la línea de este trabajo, también hay una condición implícita de pre-concepción de los estudiantes en términos de sus

habilidades académicas y la forma en la cual se desempeñarán en el aula y en el manejo de los conocimientos.

¿Qué formación docente reciben los docentes de educación superior para el trabajo de integración educativa?

La formación de los docentes de educación superior se refiere principalmente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que desarrollan en sus aulas y la conducción en habilidades de investigación en estudiantes universitarios. Al revisar la página de internet de la ANUIES, se confirma que existe alguna preocupación por identificar las características y apoyar a los estudiantes.

En este sitio al buscar la oferta de cursos se encuentra el denominado **HERRAMIENTAS DEL DOCENTE/TUTOR PARA APOYAR EL RENDIMEINTO ACADÉMICO,** el cual tiene como objetivo:

Brindar a los participantes referentes conceptuales y prácticos acerca del rendimiento académico, que en su práctica profesional les permita apoyar el rendimiento de sus alumnos.

Los temas a desarrollar son:

1) Rendimiento académico: antecedentes, definición y enfoques.
2) Actores del espacio escolar: características de los estudiantes y participación docente.
3) Variables socio afectivas del rendimiento académico.
4) Identificación de problemáticas y su manejo.
5) Características del alto rendimiento y cómo apoyarlo. (ANUIES, 2010)[3]

Lo interesante de estas acciones es que a través de las acciones tutoriales se empieza a reconocer la importancia de atender a los estudiantes con características específicas de aprendizaje, sin embargo, que resta es hacer extensivas estas actividades a todos los docentes e incluirlas en las acciones de formación de en las instituciones de educación superior y que se puedan contemplar las actividades en las aulas regulares.

3 Los datos son tomados de la página de internet http://www.anuies.mx/e_continua/curso.html

Como muestra basta un botón: Los casos de Jackie (ML) y Eri[4]

Los casos que se presentan a continuación se encontraban matriculados en la Universidad Del Valle de México[5] Campus Hispano, el cual se ubica en el municipio de Coacalco de Berriozabal. Los 2 casos eran estudiantes de Psicología, quienes estuvieron matriculados durante los años del 2006 al 2009[6], quienes a pesar de ser reportados y canalizados a los departamentos de apoyo psicopedagógico, no fueron atendidos con ayuda profesional y mucho menos se realizaron acciones correctivas en el aula de parte de los docentes.

JACKIE(ML)

Ella ingresó a la licenciatura después de dejar inconclusa al menos 2 carreras más: pedagogía y servicio social, las cuales había cursado en una universidad pública y desertando en el 3er. semestre. Sus padres decidieron darle una oportunidad más en una escuela privada la cual pudiera atender sus necesidades de aprendizaje.

Jackie en clase se dedicaba a tomar notas de tomo lo que sucedía, incluso de las expresiones de sus compañeros y compañeras así como de sus docentes. Al inicio de los cursos esta habilidad llamaba la atención y era valorada por sus compañeros, sin embargo, al paso del tiempo comenzaba a molestar debido a que en sus notas también registraba sistemáticamente los errores o comentarios erróneos que se hacían y en clases posteriores lo explicitaba y esto molestaba a los compañeros.

Sin embargo la situación que más llamaba la atención era la incapacidad que tenía para procesar textos académicos y derivar inferencias y conclusiones. Habilidad que al menos para los estudiantes universitarios es necesaria para compartir los nuevos conocimientos y cultura que implica una profesión. Otra situación que fue la más preocupante para los docentes que reportaron el caso fue el comportamiento ecolalico y egocéntrico que manifestaba en las clases. Continuamente se

4 Los nombres de los estudiantes se manejan diferentes, también se protegen los detalles que permitan su identificación.

5 La Universidad Del Valle de México es una de las Instituciones privadas más importantes a nivel nacional. Su población es de clase media regular y alta; las colegiaturas varían de acuerdo al lugar geográfico en el cual se encuentre el campus.

6 Cabe mencionar que el programa de estudio que cursaban se define como de alto rendimiento pues los períodos son de clase de 14 semanas efectivas de clase, y con un receso de 2 semanas entre uno y otro, de forma tal que se termina la licenciatura en 3 años.

le reportaba teniendo pláticas con ella misma, sin tener contacto visual con los otros.

Esta estudiante termino la carrera de Psicología, las evaluaciones siempre fueron bajas pero al final egreso. En juntas académicas se trato el caso, y de acuerdo a los propios docentes que le impartían clase sus rasgos eran característicos de brotes psicóticos que se fueron agravando con la edad (ella egreso aproximadamente de 27 años). A pesar de todo esto, ni la institución a través de sus directivos, ni los docentes como iniciativa propia generaron ninguna estrategia de atención, y mucho menos hubo una capacitación en torno al caso.

ERI

Una generación después del caso antes citado, se recibió a este alumno. Su caso al inicio no se reportaba como muy grave debido a que los trabajos en equipo ocultaban las dificultades. Sin embargo al comenzar la exigencia individual surgió lo inevitable: existía un proceso de tartamudeo explícito, que se encontraba relacionado con problemas de tipo cognoscitivo que impedían al alumno procesar información, y al igual que en el caso anterior, los procesos de análisis y síntesis complejos eran muy bajos.

La situación con Eri se complicaba debido a que al notar que no lograba las metas que le exigían los docentes, entonces se enojaba demostrando una tolerancia a la frustración muy grande, y comenzaba a gritar en el aula y a reclamar que se le diera un trato justo. Esta situación generó en muchos docentes molestia con él, y entonces en vez de tratar de comprender la situación, lo castigaban negándole la atención y por supuesto no daban más oportunidad de recuperar las actividades o ajustando sus herramientas y sistemas de evaluación.

Debido a esta situación en una de las juntas académicas se le planteó al Director de la Carrera que era necesario canalizar a este alumno y no permitirle seguir pues estudiaba una carrera (Psicología) en la cual era imposible que alguien tartamudeara, además de su poco control de emociones y frustración.

Llama la atención en este caso que no hubo, nuevamente, una propuesta de intervención desde las aulas universitarias, y en general la opinión de los docentes (por desconocimiento o poca implicación en

la situación) era no permitirle seguir estudiando, en vez de planear una intervención de tipo colegiada.

Experiencias derivadas de los casos presentados

A partir de los 2 casos presentados resulta llamativo la postura de los docentes: por un lado se manifestó un rechazo a que los alumnos prosiguieran sus estudios, y los argumentos giraban en torno a que la carrera de psicología exige una serie de condiciones académicas y personales para su ejercicio, lo cual tiene cierta razón. Sin embargo, como lo indica el titulo de este trabajo, ¿cuándo desapareció la necesidad de organizar acciones de integración educativa que apoyen a estudiantes como los que se ejemplifican en este trabajo? ¿Por qué no se propician acciones de formación para los docentes de educación superior que permitan el trabajo en el aula sin dañar a los estudiantes y permitiéndoles un mejor avance académico?

De acuerdo a los planteamientos de Mannoni (1979), resulta entonces evidente que en la educación superior existen ideales pero que se manifiestan en cierto sentido de perversión[7] pues es evidente que se trata de "negar los problemas que se plantean en la transferencia: la barrera segregadora mantenida entre un profesor "que lo sabe todo" y un alumno "que no sabe nada" que tiene por función garantizar y reprimir un conjunto de protecciones y resistencias" (p.35).

Entonces es necesario ver que en la educación superior, tiene un carácter urgente el replantear las acciones en torno a la inclusión educativa; pero se requiere ir más allá de las acciones y supuestos pedagógicos con los cuales se trabaja, pues como se puso de manifiesto ni las políticas sectoriales, ni las acciones académicas concretas dan cabida a los estudiantes, que en algún momento fueron olvidados y no atendidos por los sistemas regulares.

7 Se emplea el concepto perversión, de acuerdo a su sentido gramatical no freudiano, en el cual en el presente trabajo se quiere reflejar los sistemas ocultos y los referentes ideales que se piensa existen en la educación superior, pensando que en ella llegaron los mejores estudiantes y que no existen problemas de aprendizaje y/o emocionales que puedan interferir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La habilitación de la infraestructura física

¿Habla de la preparación para la inclusión?

Al momento de realizar los primeros planteamientos de este escrito se trato de dar cuenta de las acciones políticas y correctivas de las instituciones de educación superior, y cuáles eran los planteamientos que se derivan para desarrollar la estructura adecuada en las instalaciones y que permitan el fácil acceso a estudiantes con problemas motores, pero que asisten a las aulas regulares.

De acuerdo a Latapí (2007, citado en Ibarra 2007) "Las Universidades del país viven hoy transiciones difíciles. Las presiones demográficas y sociales, las exigencias políticas, las angustias presupuestales, los cambios culturales y educativos y sobre todo los retos de la economía nacional e internacional, las abruman y las enfrentan a decisiones nada fáciles. Se les exige calidad, se las obliga a modernizarse, a ser eficientes, a preparar los cuadros que requiere el mercado, a desarrollar una cultura empresarial, a innovar en sus métodos pedagógicos y en sus procesos de gestión, a evaluarse y acreditarse sobre bases sólidas; y se les propone la "sociedad del conocimiento" como el paradigma obligado del futuro: si el conocimiento es –y lo será cada vez más- el eje vertebrador de las economías globalizadas, corresponde a los sistemas educativos y sobre todo a las universidades generar, proveer y distribuir ese conocimiento indispensable". (p. 3).

En estos planteamientos no se menciona a los estudiantes, ¿cómo le daremos acceso a quienes tienen dificultades para trasladarse en los edificios universitarios, llenos de escaleras y sin señalamientos para invidentes?

Desde 1981, año que es declarado como "El año internacional de las personas con discapacidad" se generan una serie de acciones relacionadas con la adaptación de edificios que permitan la inserción de todos a diferentes establecimientos, entre ellos los educativos. Para 1994 la ONU a través de su asamblea general se aprueba el documento "Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad" y donde se establece que deben existir regulaciones propias para no obstaculizar el libre tránsito en cualquier instalación. En México se han dado una serie de regulaciones propias para este aspecto, sin embargo quedan en el nivel de protección civil, pero no se han trasladado a acciones concretas en el ámbito educativo.

Como parte de esta información se presenta el cuadro localizado[8] en Solis (s/f) quien revela las acciones de protección civil, pero que nuevamente en la formación de los docentes no se hace presente. No basta con que existan las adecuaciones en la infraestructura, sino que es necesario que se presenten programas de capacitación, sensibilización a la comunidad, así como acciones tutoriales a los estudiantes que comparten clases con los sujetos con NEE para que sal ser sensibles de las condiciones de sus compañeros puedan acompañar e impulsar su desarrollo, primero académico y posteriormente profesional.

No puede pensarse que la institución cumple un papel de inclusión educativa al desarrollar o adecuar la infraestructura sino que es necesario trabajar con situaciones sociales, imaginarias y simbólicas que guarda la institución, como lo refiere Lourau (2001) "la escuela tiene como funciones preparar para la vida profesional, proporcionar una cultura general… pero también en ella se aprende a humillarse ante los demás" (p.14). Es entonces que toma relevancia el papel de los docentes y la postura institucional que se asuma, ya que se puede pensar en una organización adaptadora y negadora de las diferencias o en una institución que respete e impulse a sus estudiantes, como parte de un mundo amplio con diferencias individuales y necesidades de tipo diverso.

La agenda pendiente por trabajar con los docentes

A partir de las reflexiones planteadas a lo largo del presente trabajo, resulta importante reconocer la problemática que enfrentan una gran cantidad de docentes en México, ya sean en instituciones públicas y privadas. De acuerdo a la ANUIES, los docentes que se encuentran registrados en el país ascienden a más de 73,874 en 1980 a 129,092 en 1990 y de 192,593 en el 2003. A mediados de los setentas en las Universidades Mexicanas se impartían 200 especialidades, divididas en cuatro grandes grupos: médicas, técnicas y administrativas, científicas, sociopolíticas y humanísticas.

De la misma manera se considera que las NEE no desaparecen por sí solas con los años, sino que el trabajo de detección y atención se requieren de dar continuación en los años de la adultez temprana y donde además se encuentra el individuo en la formación de habilidades

8 Cuadro de información localizado en Solís (s/f) Tabla de información Cuando desaparecen los programas de integración educativa.doc

necesarias para brindar servicio profesional a otros. Este reto se debe plantear desde los administradores hasta los responsables de la formación docente y los responsables de la evaluación psicopedagógica de nuevo ingreso de los estudiantes.

La agenda de la investigación no debe quedarse en el supuesto de que debido a que los estudiantes ya han concluido con sus ciclos básicos de la formación han superado sus problemas de aprendizaje, debilidades visuales o cualquiera otra dificultad que se presente, sino que por el contrario se pudieron haber encontrado algunas alternativas de adaptación pero que sólo son paliativas y que en el fondo los requerimientos de apoyo siguen siendo necesarios.

En la misma línea de pensamiento se hace pertinente apuntar que el docente debe recibir, al igual de en los otros niveles educativos, una formación específica en la atención de los estudiantes quienes por ciclo de vida se encuentra en tránsito de la adolescencia a la adultez temprana y que requiere de una atención especial de integración a las aulas universitarias. Adicionalmente a esto los docentes de educación superior deben de recibir cursos de formación en torno a la inclusión educativa, pues ¿cuándo terminan los problemas de aprendizaje, motores, visuales o alguna discapacidad física relacionada por ejemplo con la parálisis cerebral, que no se manifiesten en la aula de trabajo regular?

De acuerdo al estudio que realizó Osorio (2008) y donde analizó los artículos publicados en la revista Perfiles Educativos resalta el hecho de que en una gran mayoría de los 64 artículos analizados que se publicaron entre el período de 1996 a 2006, la mayoría fueron de tipo teórico y contribuciones individuales, lo cual llevo al autor a pensar en que hay un desconocimiento de las prácticas y situaciones reales que se enfrentan en las aulas universitarias, esto por supuesto incluye las problemáticas de integración educativa que no son analizadas y tratadas en los estudios de la educación superior.

Siguiendo los planteamientos de Delors (1996) los docentes juegan un papel fundamental en la educación, de ahora y del futuro, donde deben de contar con competencia para su trabajo, pero además con los apoyos institucionales suficientes. También plantea que exista una colaboración estrecha en la elaboración de los materiales y programas escolares, lo cual por supuesto implica la relación continua

entre los aprendizajes de los alumnos, sus características y la práctica pedagógica de las aulas.

De forma general orientados hacia una conclusión preliminar, la formación que reciben los docentes no se dirige directamente a atender, sensibilizar y formalizar programas de atención que permitan dar inclusión a alumnos con NEE y además pareciera ser que son invisibles a los ojos de la Educación de nivel Superior. Derivado de las reflexiones anteriores se plantea la necesidad de revisar las políticas educativas dirigidas al nivel superior, así como la revisión y reorientación de los programas de formación docente basados en la detección de necesidades y conocimiento de la población que atienden los docentes del nivel.

De esta forma el tema relacionado con la atención de los problemas de Integración Educativa en la Educación Superior resulta un tema emergente y que no ha sido tratado a la fecha, al menos en México.

Bibliografía

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro, UNESCO, México, 6ª. Edición, 157- 171.

Galán, E. (2007) **El perfil del profesor universitario: situación actual y retos del futuro**, Ediciones Encuentro, Madrid, 239 p.

García, Ch. K. M.; Sánchez, A. E. y Méndez, P. J. M. **"La integración educativa: surgimiento y actualidad"**, en: http://www.psicologia.umich.mx/downloads/UarichaWeb/Uaricha11/La%20integracioneducativa.pdf, consultado el 20 de marzo del 2010.

Ibarra, L. A. M. (2007) **"La educación superior en México: análisis y perspectiva",** en Foro de Consulta para la Planeación de la educación superior, eje temático: La educación superior pertinente, actual y a futuro, en: *ses2.sep.gob.mx/...*2012/M3-Armando_Martin_Ibarra_Lopez.doc, consultado en línea el 5 de marzo del 2010.

Lourea, R. (2001) "La intervención pedagógica", en: **El análisis institucional**, Amorrortu Editores, 4ª. Reimpresión, Argentina, 234-261.

Mannoni, O. (1979) **La educación imposible,** Ed. Siglo XXI, México, 21-52.

Mares, M. A; Martínez, LL. R . y Rojo, S. H. (2009) "Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales", en **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Vol. 14, Núm. 42, julio-septiembre, 969-996, versión en línea: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14011807016.pdf; consultada el 15 de febrero del 2010.

Solís, S.M. (s/f) "Los discapacitados y el sistema nacional de protección civil", en: Ley de Protección civil, documento consultado en: http://www.crid.or.cr/digitalizacion/pdf/spa/doc12801/doc12801-contenido.pdf, consultado el 28 de febrero del 2010.

Piedra (s/f) "**Desarrollo del proceso de pensamiento crítico en el estudiante" en:** http://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/archivosvarios/ consultado en línea el 21 de marzo del 2010.

Osorio, M. R. (2008) "La educación superior en México desde la mirada de la revista Perfiles Educativos", en **Perfiles Educativos**, Vol. 30, Núm. 122, México, versión en línea: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400006&lng=pt&nrm=iso; consultada el 2 de marzo del 2010.

O.C.D.E. (1991) “El papel vital de los profesores”, en: **Escuelas y calidad de la enseñanza: informe internacional**, Ed. Paidós, Temas de Educación, España, 95-113.
S.E.P. (2007) **Programa Sectorial de Educación 2007-2012**, México.

Norelly Soto Builes*

CONCEPCIONES SOBRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN QUE SUBYACEN A LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE ATENCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CONSIDERADOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN COLOMBIA**

Presentación

La investigación realizada -base de este artículo- pretendió conocer y comprender cinco experiencias educativas de cinco departamentos de Colombia: Tolima, Cundinamarca, Antioquia, Caldas, Atlántico consideradas y galardoneadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia como significativas en torno a la *atención de la población denominada con necesidades educativas especiales*, para capturar las nubes de significados que existen en ellas en torno a la atención educativa de esta población y poder construir teoría sobre ello.

De acuerdo con el interés comprensivo-interpretativo del estudio, el método escogido fue la *Teoría fundada*, descrita por quienes la desarrollaron -Barney Glaser y Anselm Strauss -1960- como un *modo de hacer análisis* que trata de identificar los procesos básicos en la interacción y que tiene como característica principal la comparación constante entre los datos.

En el análisis emergieron tres categorías centrales que direccionaron la construcción teórica realizada:

* Licenciada en educación especial de la Universidad de Antioquia; Magíster en Educación: Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia; Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la alianza CINDE-Universidad de Manizales; Actual decana de la facultad de Educación de la Universidad de Manizales. E-mail norelly@umanizales.edu.co

** El presente artículo, es uno más de los que surgen de la investigación doctoral denominada ***La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión,*** realizada en el doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, en la Alianza CINDE-Universidad de Manizales.

La primera categoría se denominó: *La completud del sujeto desde los restos.* El hilo conductor dentro de esta investigación fue el análisis sobre la comprensión del *sujeto*, del que antes fuera considerado objeto de la educación especial y que hoy irrumpe en las aulas de las escuelas del mundo de la vida en procesos que se han denominado de integración o de inclusión.

Para la denominación de la segunda categoría se utilizó un código in vivo: *juntos pero no revueltos: integración e inclusión;* En esta se evidencia cómo tres de las instituciones se comprenden integradoras y dos inclusoras. A pesar de éstas ubicarse en uno de los dos procesos, *en las instituciones se vive más de lo mismo*, es decir siguen basadas en el déficit de la población y aunque las inclusoras tienen algunos avances en la comprensión del otro precisamente como otro, la mayoría de las veces lo comprenden como otro deficitario.

La práctica pedagógica como el mundo del "ES" en lugar del debería "SER -tercera categoría- refiere como las prácticas educativas se han basado sobre el discurso del déficit: integración, a pesar de comprender teóricamente la diferencia entre integración e inclusión.

I. Construcción teórica (resultados)

Como se planteó en la presentación tres tensiones y/o rupturas emergen en el análisis de los datos: la primera hace referencia a la continuidad de la mirada al *sujeto*-estudiante desde el déficit; la segunda tiene que ver con el proceso mismo de atención educativa a la población, el cual es concebido por los actores como *integración* o como *inclusión;* la última tiene que ver con las *prácticas educativas* donde se devela la continuidad de más de lo mismo. Dichas tensiones en el ejercicio propio de la investigación se constituyen en las categorías centrales del estudio y en la presente ponencia hacen el lugar de tres ejes temáticos a profundizar.

1.1. Primera categoría: la complitud del sujeto desde los "restos"

El nombre que se dio a esta categoría emerge del rastreo y análisis que se realiza a las comprensiones de sujeto que se han ido construyendo en las prácticas educativas realizadas en las instituciones de educación especial tradicionales y que han ido importándose a las instituciones de

educación regular. El sujeto-objeto de estas prácticas ha sido mirado como un sujeto caracterizado por su completud, pero una completud desde los restos: lo que le queda de inteligencia, de aprendizaje, de palabra, entre otras. La visión de completud entonces ha sido desde los límites, desde lo que queda y no desde el sujeto como sujeto con sus diferencias en potencialidades y dificultades.

Al preguntarles a los familiares significativos -familias-, maestros y directivos de las instituciones por la comprensión del sujeto, de ese que ellos han denominado *integrado o incluido,* las respuestas circularon en torno a la concepción que se tiene desde varias categorías y/o disciplinas: en la misma institución e inclusive en el mismo actor viven y perviven diferentes ideas sobre quién es ese sujeto.

Las comprensiones que los actores tienen sobre el sujeto, se pueden organizar en tres grandes grupos: los que lo consideran *persona*; los que lo consideran *sujetos de derecho* y los que los consideran simplemente como *personas diferentes*.

El grupo que los percibe como *personas*, matiza esta afirmación de diferentes formas:

- Lo comprenden primero como persona, pero acuñado como persona con déficit; postura que deviene del apoyo para la comprensión de la persona que han tenido los maestros de la escuela ordinaria en Colombia desde la que no busca la normalización de los estudiantes, sino el reconocimiento y valoración de sus diferencias educación especial.
- Otro matiz es considerarlo abiertamente como sujeto con déficit, para referirse a éste utilizan diferentes denominaciones: necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, vulnerables, enfermos, entre otros.
- Para terminar con apreciaciones sobre el sujeto como diverso, diversidad pensada desde los aportes que ha hecho la psicología desde los ritmos de aprendizaje, de desarrollo, de estilos de aprendizaje; cabe anotar que estas comprensiones sobre la diversidad también están signadas por la deficiencia.

Esta mirada a la persona como deficitaria se encuentra en los maestros y directivos de las instituciones leídas, aunque muchos de ellos estén tratando de cambiar la lente para mirar los estudiantes, sin

embargo, éstos siguen siendo diferenciados por su dificultad: el estudiante con síndrome de down, el limitado sensorial, con discapacidad cognitiva, retardadito, etc.

La lente no se ha cambiado, sigue obcecadamente anclada en el déficit: el otro sigue colonizado por la deficiencia, y no sólo es una cuestión de denominación, las prácticas pedagógicas que se realizan así lo demuestran: aulas de apoyo donde el estudiante va en la misma o en la otra jornada, equipo de especialistas para dar apoyo, aulas multigraduales.

El grupo que los concibe como *sujetos de derecho* utiliza otra lente para mirarlos, desde aquí, los maestros y directivos los conciben como sujetos que han tenido el infortunio de no poder participar, como sujetos de protección o sujetos de derecho.

Esta mirada ubica el análisis en la cuestión de derechos, lo que insinúa una postura política a la situación y permite además seguir el debate de la tematización de la diferencia; la cual se fortalece con la postura de la filosofía francesa de los años 60 y 70 donde se abre nuevamente el debate sobre la igualdad y la libertad en pos del respeto de las diferencias.

La mirada entonces a la persona como sujeto de derechos que dan estas instituciones está hablando tanto de un actor político -el que responde- como de un sujeto político: el estudiante, camino que permite ver instalado en las escuelas un nuevo debate en torno a la postura del sujeto.

El tercer grupo de maestros y directivos, los consideran en primer lugar seres humanos, diferentes obviamente, diferencia que interroga lo homogéneo, o como sujetos que hacen pensar sobre las propias limitaciones para entender lo diverso.

Pero la comprensión de la diversidad que estos maestros y directivos plantean la mayoría de las veces, es una diversidad parcelada, donde se ubican todos aquellos grupos que en el país han sido considerados como minorías (etnias, desplazados, gay, niños de la calle, con necesidades educativas especiales, entre otros).

Definitivamente los imaginarios sobre los sujetos, como sujetos con déficit siguen latentes en todas las experiencias exitosas. Se ha avanzado a matizarlos apoyados en enfoques políticos, psicológicos y humanistas, pero la mirada sigue en el déficit y por ello las manifestaciones que se dan.

1.2. Segunda categoría: ¿Juntos pero no revueltos o juntos y revueltos?: integración / inclusión

Las instituciones establecieron diferencias entre integración e inclusión, las comprensiones son a distinto nivel: unos maestros de una institución consideran que son integradores y no inclusores y esgrimen sus razones y otros creen lo contrario; se encuentra entonces en la información que se recogió que dos de las cinco instituciones se consideran inclusoras y las otras tres integradoras.

1.2.1. ¿Juntos pero no revueltos?

Cada una de las explicaciones de lo que entienden por integración está imbuida por significados construidos desde las prácticas diarias. En el mundo son muchos los fenómenos que llevaron a que se pensara en el cambio de escenario educativo para esta población: las luchas societales, los avances de la ciencia, los aportes de la filosofía de la diferencia, la misma evolución de lo que se ha denominado como educación especial, entre muchos otros; pero el origen del fenómeno de la integración en el país de acuerdo a la información recopilada en las cinco instituciones que tienen experiencias exitosas tiene dos explicaciones:

Unos consideran que están llegando a la escuela estos estudiantes por decreto: todos los colegios *tienen* que recibir a los estudiantes en situación de discapacidad; otros piensan que es una *cuestión de derechos.*

La comprensión que se tiene en Colombia sobre el proceso de integración no es para nada rara o diferente de lo que se ha podido consultar en la teoría formal, desde esta se podría decir que el "análisis del término integración era, y aún hoy es muy problemático; su análisis refleja las tensiones, contradicciones y ambigüedades que han llevado a definir la integración como otro nombre para designar la educación especial" (Vlachou, 1999, p. 31). Para otros investigadores efectivamente sigue siendo educación especial, tal como lo denomina Pérez (1998): propuesta integradora de la educación especial; es decir, evolución de la educación especial.

¿Qué se comprende entonces por integración?: La integración de niños considerados con necesidades educativas especiales es *entendida* por la mayoría de los maestros, y directivos de las cinco

instituciones en el sentido tradicional que se ha dado a dicho proceso: el que permite que *todos* los niños, niña y jóvenes vayan a la escuela, utilizado el *todos* para cobijar aquéllos que ellos denominan como con necesidades educativas especiales, con problemas de aprendizaje o con limitaciones. Es entonces la llegada a la escuela de los estudiantes que tienen dificultades y que han estado por fuera del aula regular.

De acuerdo a lo anterior no se podría hablar de integración sin hablar de población con necesidades educativas especiales, ya que la denominación: estudiantes con necesidades educativas especiales, ha sido el resultado de las inconformidades que han tenido los investigadores -sobre todos los Europeos: Hegarty, Pocklington y Lucas, 1981- sobre esos procesos de integración parcializados, ubicados en el déficit de la persona, el objetivo en el cambio de denominación ha sido propiciar cambios en la propuesta educativa de estas personas. Pero como una cosa es la teoría y otras son las prácticas en las cuales se vive de lleno el uso que los actores -en este caso los maestros- dan a las denominaciones, en las experiencias significativas del país convive un amasijo de estas: las que enfatizan la deficiencia. Apoyada en Marchesi (2004) podría decirse que la anterior denominación también ha sido usada para incluir en ella las otras nominaciones que señalan la deficiencia.

La integración pensada como espacio para *estar todos juntos,* pero donde todo siga igual en el aula; es una propuesta que continúa basada en el déficit o más bien en la situación de discapacidad que éste genera.

Foucault citado por Pérez (1998) plantea que el humanismo pretende cambiar el sistema ideológico sin cambiar la institución y el reformismo la institución sin cambiar la ideología. Desde el análisis que se realiza en este estudio podría decirse que el reformismo sólo ha posibilitado cambiar en escasos aspectos la institución y el humanismo sólo ha podido cambiar en algunas personas la ideología, tal es el caso, que en la mayoría de las instituciones significativas se realizan prácticas de integración *tradicionales*: los estudiantes que han ido llegando de las instituciones especializadas son ubicados en el aula regular -la mayoría atendida con adaptaciones del plan de estudios del grado, otros insertados en el aula nada más- y la otra propuesta que en los últimos años se a vuelto a arraigar y que tiene que ver con los

inicios de la integración en el mundo -casi 100 años atrás- la denominada integración física: en aulas especiales, que ahora en Colombia se han denominado aulas multigraduales.

1.2.2. ¿Juntos y revueltos?

Las cinco instituciones educativas donde hay experiencias significativas de atención a población con necesidades educativas especiales, hacen parte de un escenario educativo complejo que no se puede asemejar a otros contextos: la juventud del sistema educativo de Colombia, las luchas que aún se dan en busca del acceso a la educación pública de grandes grupos poblacionales, la absorción de la mundialización de la educación sin poder resolver sus problemas de constitución, el cambio de mirada de la educación como progreso a la educación como estrategia de mercado, los problemas económicos que tiene la nación, hacen que este sea un escenario particular desde el cual se debe realizar el análisis.

Podría decirse que la base conceptual que ha tenido el proceso de atención educativa a esta población, ha sido importada de los países Europeos y de algunos países norteamericanos, países donde el contexto educativo es muy diferente al colombiano, a pesar de ser igualmente complejo.

Esta base conceptual *occidentalizada* se evidencia en las anotaciones que hacen los diferentes actores entrevistados en torno a la integración y la inclusión -el mismo hecho de realizar diferencias sobre estos dos procesos es de corte europeo-. A pesar de este basamento conceptual, la inclusión de la población que ocupa en las experiencias revisadas en el país difiere de las internacionales debido al contexto y permite que ésta tenga unos matices muy particulares en el país y en cada una de las instituciones leídas.

Los actores que se declaran incluyentes utilizan como principal referencia para diferenciar la integración de la integración, la comprensión del otro como “diferente”, sería como: integración para los que se han denominado con necesidades educativas especiales e inclusión para todos: para los diferentes o sea todos -utilizadas ambas denominaciones para categorizar al sujeto y de la misma manera, también esta denominación se utiliza aparejada con las otras denominaciones,

aquellos adjetivos que se han utilizado para sustantivar al sujeto-. Esta es la comprensión generalizada de cuatro de las cinco instituciones, pero, cada una con algunos matices.

Como se planteó anteriormente dos instituciones se consideran inclusoras, pero al realizar el análisis existen diferencias en lo que cada una esta comprendiendo por ello; en la primera, el cien por ciento de los entrevistados considera que la institución es inclusora y se apoya para afirmarlo en las transformaciones institucionales e ideológicas que ha logrado en pos de ello, han logrado primero que todo ser equipo que a distinto nivel camina tras de este ideal y que, además y también a distinto nivel pretende se comprenda el otro colonizado como deficiente, como: otro, solo eso, otro -con todas las incoherencias a que llevan las diferentes enunciaciones que se le han dado a esta población y a pesar de hablar *teóricamente del otro como otro* se sigue hablando también de los con discapacidad, de los con necesidades educativas especiales, etc-. Dicha sinergia ha posibilitado que se den transformaciones al currículo, a repensar el enfoque pedagógico en que se apoyan y a la dinamización del trabajo en el aula para atender las potencialidades y las necesidades de todos los estudiantes.

En la otra experiencia*,* la directora y muchos de los maestros la comprenden como inclusora, pero al hacer el acercamiento a los maestros algunos entienden la inclusión y la integración como el mismo proceso*; a*demás, hay prácticas dentro de la institución que permiten comprenderla como una institución, donde aún en algunas ocasiones o momentos se prioriza el déficit sobre los otros aspectos, tal es el caso de la estructura operativa que tiene el programa: hay un equipo de profesionales encargado de la sensibilización del resto de los profesores, del trabajo con los padres y de dar apoyos extraclase -en el aula de apoyo- a los estudiantes que así lo requieran. El mismo lenguaje que utilizan para referirse a la población da cuenta de ello: hablan de diversidad para cobijar dentro de esta gran categoría las necesidades educativas especiales, los síndromes y otras denominaciones.

Una de las otras tres instituciones -las que se consideran integradoras- identifica la inclusión como un concepto que se desprende de la dimensión política y que hace referencia a revertir las desigualdades y las diferencias -diferencionalismos- que han posibilitado las distintas marginaciones: sociales, educativas, la de los sistemas de salud, políticas y económicas entre muchas otras.

En otra de estas instituciones la mayoría de los actores entrevistados consideran que la inclusión forma parte de un proceso de reconocimiento al otro y que para llegar a el se debe pasar primero por la de integración. Esta experiencia reconoce la inclusión como el ideal, como una utopía para la cual falta recorrer importantes caminos y considera que la mirada al ser humano como diverso que ha empezado a reflexionar, le ha posibilitado recibir a todos los estudiantes que tocan a su puerta -desplazados, afrocolombianos, en situación de discapacidad, con capacidades excepcionales, gays, entre otros-

Las comprensiones que tienen los directivos y maestros de las diferentes instituciones responden al contexto colombiano, un contexto que importa unos intereses de inclusión de una población específica cuando en su interior aún no ha logrado la universalización de la educación, cuando tiene un gran porcentaje de estudiantes en las calles trabajando, cuando el ochenta por ciento de los niños son considerados en estado de pobreza y por ello un gran número no accede al colegio, cuando otro gran número sufre el desplazamiento debido a la problemática social que atraviesa el país; esto hace que el contexto sea diferente a los otros y por ello la mirada a la inclusión sea diferente, o más bien no la mirada a la inclusión, basándonos en la postura política en que se ha basado esta investigación, pero sí la forma en que se lleva a cabo y lo que comprenden los diferentes actores por ella.

1.3. Tercera categoría: la práctica pedagógica como el mundo de "es" en lugar de "debería ser"

La propuesta implícita con que empiezan los procesos de integración o inclusión de *cambio de mirada al sujeto*, y -desde la población que ocupa- el cambio a la mirada de su educabilidad, ha permitido que lo que se trate de transformar en la escuela sean las prácticas pedagógicas.

Es entonces la comprensión de las prácticas pedagógicas que se realizan en las cinco instituciones lo que permitió develar realmente el mundo de lo que "es" y no de lo que debería "ser" en torno de la atención educativa de la población que ha ido llegando a la escuela colombiana hace ya más de una década.

Es en estos escenarios -en la realidad- donde se pueden leer las formas de funcionamiento de los discursos integracionistas o

inclusores en las experiencias significativas, no sin antes aclarar que de acuerdo con Zuluaga (1999) el saber pedagógico es la noción que más discursos heterogéneos puede agrupar en torno a la enseñanza, en éste se pueden recoger los siguientes objetos de discurso: educación, instrucción, didáctica, pedagogía y enseñanza.

Como lo plantea este mismo grupo no es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas, es por ello que la lente con que se observarán las prácticas que se llevan a cabo en las cinco instituciones elegidas, es el cómo se está llevando a cabo *la atención educativa* de la población que ocupa.

1.3.1. La práctica como análisis del discurso

La mayoría de las instituciones educativas con experiencias significativas en Colombia, han iniciado su proceso de atención a la población que se ha denominado con necesidades educativas especiales desde los años 90, las instituciones en estos años de experiencia, han ido adquiriendo improntas que las diferencia de las que no se nominan como integradoras o inclusoras.

El escenario institucional es enormemente complejo, donde se relacionan visiones, contradicciones, prejuicios y tensiones que no inician en la reflexión que se debe hacer sobre *cuáles deben ser las prácticas a utilizar* para apoyar dicha población, sino en el *deber ser o no de la atención educativa* de éstas, aunque la mayoría de los maestros y directivos consideran que la integración o la inclusión debe ser el proceso que debe seguirse con esta población para que un día logre igualdad de condiciones educativas, este punto aún no se ha resuelto y genera demasiados conflictos.

Según Melero (2002) la cultura de la diversidad es un discurso eminentemente ideológico, es un discurso de la legitimidad de la otra y del otro y es el discurso que ha empezado a impactar las prácticas de las cinco instituciones leídas; proceso con todos los altibajos, tensiones, conflictos propios de un camino que apenas se está iniciando y que empieza como anteriormente se dijo no porque la escuela haya sentido esa necesidad, sino porque administrativamente se considera esa como la necesidad. Es desde esta plataforma desde donde se analizarán las prácticas pedagógicas que se han construido en las instituciones que ocupan.

La *institucionalización*, es decir, la forma en que los actores han apropiado el discurso de la diversidad y de las respuestas educativas que dan a ésta se puede develar en las prácticas institucionales que se han generado:

En torno al *proceso de admisión* de la población que ocupa, las instituciones aún tienen algunas reservas: Solo una recibe todos los estudiantes que van a pedir cupo, ya que se considera que todos tienen derecho a la educación; otra dice que pueden ingresar todos los estudiantes que se acerquen a la institución con dicho fin a excepción de los que tienen problemas de conducta, la otras realizan pruebas de desempeño. En una institución educativa que haga requerimientos para el ingreso, se podría decir que aún no se ha comprendido la diversidad de los estudiantes; estas prácticas demuestran que la mirada hacia el otro aún está llena de prejuicios, aún se mira al otro como deficiente. Las preguntas que quedan para las instituciones educativas en general y en este caso para estas que tienen experiencias exitosas en atención a poblaciones son: ¿dentro de la cultura del reconocimiento de la diversidad se deben hacer procesos de selección de los estudiantes?, ¿al considerar que todos los niños, niñas y jóvenes son diferentes, no cabrían todos?, ¿será que el camino al reconocimiento del otro en Colombia apenas está empezando?

En algunas instituciones que se consideran inclusoras los actores manifiestan que no hay fórmulas sobre “cómo se debe hacer” la inclusión, se hace todo lo que considera que se debe hacer pero sin fórmulas, además de los estudiantes estar incluidos en los salones que les corresponde se utilizan diferentes estrategias para apoyar sus procesos de aprendizaje. Estas experiencias han tratado de ser curricularmente lo más flexible posible, de tal manera, que todos los estudiantes puedan ir movilizándose por la institución de acuerdo a sus posibilidades. Pedagógicamente se han ubicado en enfoques que privilegian al sujeto sobre los contenidos, donde se propician espacios de formación caracterizados por la existencia de múltiples tensiones, enfoques y tendencias.

El plan de estudios aquí, supera esa propuesta tradicional de “manual de instrucciones” al indagar frecuentemente por el sujeto y las formas de subjetivación, al indagar sobre las didácticas y sobre el contexto en que éstas se van a utilizar.

En este espacio institucional entonces viven y conviven prácticas de avanzada que pueden posibilitar día a día el reconocimiento y la atención a la diversidad de sus estudiantes combinadas con otras prácticas que no lo favorecen en nada, estas tensiones lejos de confirmar la potencialidad del enfoque dejan entrever las tensiones, conflictos y disparidades que hay aún entre la teoría y la práctica y la dificultad de ir apropiando el discurso de la diversidad. En las instituciones que se consideran integradoras, los maestros manifiestan que la llegada de un estudiante considerado con necesidades educativas especiales a un aula de clase ya no es traumático, ya que la mayoría de ellos saben que de hecho van a llegar, lo que hacen es tratar de acuerdo a las características del estudiante de variar sus estrategias didácticas e inclusive adaptar los contenidos de tal manera que sean significativos para ellos, cuando los maestros ven que sus estrategias no están posibilitando aprendizajes en sus estudiantes acuden al equipo de apoyo.

A pesar de considerarse flexibles, de recibir todos o casi todos los estudiantes que así lo necesiten, la existencia del aula multigradual y prácticas como el aula multigradual y el grupo de apoyo en las instituciones integradoras permite comprender que aún no se ha comprendido lo que realmente significa la diversidad de los estudiantes.

II. Conclusiones

Como se planteó en el análisis, la integración entonces no surge como un cambio de ideología en torno a la mirada del sujeto que se ha considerado objeto de la educación especial -un sujeto sujetado como lo plantea Nuria (1998)- para verlo como un sujeto simplemente, un sujeto diferente obviamente, porque ésta es la condición del ser sujeto: *la diferencia*. La implantación entonces de la propuesta de integración -traída de Europa y Norte América- ha hecho que en el país a pesar de hablarse sobre ella y aún más, a pesar de hablar de inclusión se siga mirando al sujeto como se ha mirado siempre desde la educación especial: deficiente. Mientras no se cambie el lente para mirar al sujeto, en el país se tendrá *más de lo mismo*: la misma concepción de persona limitada, discapacitada o persona que no es responsabilidad de la escuela ordinaria, sino de la educación especial.

La escuela colombiana se empieza a movilizar desde los años noventa en pos de la atención educativa de la población que hoy reúne;

esta movilización se realiza en un momento coyuntural de transformación del sistema educativo -o momento de reforma que ha sido desde siempre, pero que en los años noventas se da con mayor fortaleza- momento, en el que las instituciones tienen que responder a un sinnúmero de apropiaciones de reformas, de leyes, de intereses internacionales que hacen que los lenguajes cambien y que los intereses se desdibujen; la búsqueda afanosa de la cobertura -la cual la mayoría de las veces ha ido en detrimento de la calidad-, la desvalorización y la falta de credibilidad que se ha ido tejiendo sobre el maestro, ha permitido que su autoestima baje y que inicie importantes luchas por su reconocimiento como intelectual de la educación, esto, además de las múltiples funciones que se le encomiendan a la escuela y al maestro -muchas veces de corte administrativo- no le permite tener tiempo para otras acciones.

Con las condiciones anteriormente descritas y con procesos de integración iniciados sin cambiar la mirada al sujeto, surge en el panorama teórico la inclusión como categoría que trata de significar que precisamente esa mirada al sujeto como sujeto no se ha dado, que hay que comprender la diferencia de los estudiantes y que tener un déficit en cualquier órgano es eso: diferencia. La inclusión insinúa entonces que la escuela es para todos y que las prácticas que históricamente se han realizado se deben transformar para poder responder a la diversidad de los estudiantes. Quedan entonces en el escenario de las instituciones educativas del país, en estas cinco experiencias que se observaron, dos procesos propuestos al menos desde la teoría: integración e inclusión.

El reconocimiento del otro como otro en la escuela, llevaría a la búsqueda o creación como lo plantea Pérez (1998) de nuevas subjetividades, una nueva forma de entender el sujeto y por tanto la construcción de nuevos espacios.

Van emergiendo entonces los nuevos espacios, la escuela como espacio público de constitución de ciudadania y humanidad que no busca la normalización de los estudiantes, sino el reconocimiento y valoración de sus diferencias, la escuela es pues desde esta propuesta la puesta en marcha de la apuesta, es pues, apoyados en Meirieu (2000) la opción de la educación en contra de la opción de la exclusión “integrar a los hombrecillos en el círculo de lo humano” (Meirieu, 2000,

p. 47). Es entonces volver la mirada a la escuela como espacio público, de socialización y de aprendizajes para la vida, que nace como institución para instruir, pero que va tomando nuevas formas; que es hegemónica pero que permite otros aprendizajes.

Bibliografía

Albericio, J. (1991). *Educar en la diversidad.* Madrid: Bruño

Bilbeny (1999). *Democracia para la diversidad.* Barcelona: Ariel.

De Zubiría, M., De Zubiría J. (1999). *Fundamentos de pedagogía conceptual.* Bogotá: Plaza & Janes.

Cedeño. F (2006). *La revolución educativa: Políticas nacionales para la inclusión hacia el reconocimiento de la diversidad*. En memorias I congreso internacional sobre pedagogía e inclusión educativa. Medellín.

Constitución Política de Colombia - 1991.

Fernández, S. (2004). *Diversidad y diferenciación educativa. Dos caras de una misma moneda.* En *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad.* Madrid: Prentice Hall.

Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: NFER:Nelson.

López, N. (1996). *Modernización curricular de las instituciones educativas*. Los PEI de cara al siglo XXI. Santa Fe de Bogotá: Editorial Magisterio.

Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza editorial.

Melero, M. (2002) *Equidad y calidad para atender a la diversidad*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Melero, M. (2004). *Hacia la construcción de una escuela sin exclusiones*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: octaedro

Ospina, H. (2005). *La pedagogía crítica.* Documento de trabajo presentado para discusión de la Línea Educación y Pedagogía. Manizales: Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Pérez, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto.* Más allá de las técnicas en educación especial. Barcelona: Alertes.

Skliar, C. (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad.*

Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. En revista Educación y pedagogía. No 1. Vol XVII. Medellín: Universidad de Antioquia.

Valcárcel, A. Camps, V. & Rodríguez, M. (1994). *El concepto de igualdad.* Madrid: Pablo Iglesias.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La muralla, S. A.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.* Medellín: Antropos.

TEMÁTICA 2

PROPUESTAS Y NUEVOS ENFOQUES DE TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Melania Aragón • Johanna Castro
Linda Madriz*

CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD DESDE LA COSMOVISIÓN DE UNA COMUNIDAD INDÍGENA CABÉCAR

Introducción

Sobre la evolución de la concepción de las personas en condición de discapacidad, existen diversos escritos que pretenden explicar, a partir de varias perspectivas, dicha evolución. De acuerdo con Astorga (2003), desde el punto de vista histórico, la discapacidad se concibe de forma básica desde diferentes paradigmas, el Tradicional, el de Rehabilitación, el de Autonomía Personal; actualmente, según Cazar (2005), se aparece en el escenario otro paradigma: el de Derechos Humanos.

En la época antigua, cuando una persona nacía con algún tipo de compromiso sensorial, físico, intelectual o mental, se le consideraba señal de castigo divino y se permitía el infanticidio, es decir, el asesinato deliberado de niños o niñas; mismo que presentaba de diversas formas: lanzarles al acantilado, recluirles en un lugar o abandonarles sin alimento y protección hasta que murieran. Años después, con el cristianismo, se evoluciona hacia ciertas formas de redención, dando paso al paradigma asistencial o tradicional; en el que, de acuerdo con Astorga (2003), las personas en condición de discapacidad se convertían en objetos de caridad, estimables representantes de la beneficencia y carentes de derechos.

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, algunos países se preocupan por el futuro laboral y los tratamientos médicos de las personas sobrevivientes, heridas de guerra; estos hechos preparan el escenario para el siguiente paradigma: el de la Rehabilitación. Se llega a

* UNED, Costa Rica

la convicción de que la discapacidad es un "problema" que se ubica en quien la presenta, "(…) ya que es en su deficiencia (sea ésta física, mental o sensorial) y en su falta de destreza, en donde se localiza el origen de sus dificultades" (Astorga, 2003, p. 5).

Se define que la población en condición de discapacidad requiere de "(…) la intervención profesional de un conjunto de especialistas(…)" (Astorga, 2003, p. 5), ya sea profesionales en medicina, educación, terapeutas, formadores y formadoras profesionales; quienes dan respuesta a ese "problema", mediante el proceso de la rehabilitación física, social, educativa y laboral.

Después de la guerra de Vietnam en los años 60, se presenta una nueva perspectiva en la lucha por la reivindicación de los derechos, por vivir de forma independiente sin sentirse víctima de los estigmas que surgen en una sociedad marcada por la competencia. Las poblaciones consideradas como minorías tratan de construir su propia autonomía, nace un nuevo paradigma: el de Vida Independiente. Según Astorga (2003), sus principales planteamientos enfatizan en que no es la deficiencia o la falta de destreza en donde reside el "problema", sino que se localiza en el entorno.

Cazar (2005) insiste en que es la sociedad la que no ofrece las oportunidades, la que no brinda los apoyos suficientes para que las personas en condición de discapacidad, puedan desarrollarse como sujetos –no objetos- de derechos y con deberes. Desde este paradigma, las personas en condición de discapacidad no son portadoras de un "problema" que encuentra su respuesta positiva en la inserción social; ya que lo que existe es un entorno inaccesible.

Las acciones orientadas a la reducción y erradicación de las situaciones de vulnerabilidad y exclusión de algunas personas, dan paso a otro paradigma: el de Derechos Humanos. Según Cazar (2005), este paradigma aboga por una organización social que se fundamenta en el respeto a la diversidad, garantizando la plena participación y el libre ejercicio de los derechos; lo cual conduce de manera inevitable, a plantear la necesidad de la transformación del entorno, de una transformación social.

El respeto de la diversidad humana plantea que todas las personas tienen las mismas necesidades, y que éstas deben considerarse de manera particular: una verdadera igualdad en las oportunidades, se

logra a través de importantes transformaciones culturales y sociales, para lo cual es fundamental que todas las instituciones del sistema educativo de un país, ejerzan un papel rector en la promoción de una sociedad inclusiva que respete los derechos humanos, la equidad y la accesibilidad.

La educación, es un poderoso instrumento para el cambio y para la inserción de nuevos modelos de pensamiento que colaboren con el aumento de la calidad de vida de las personas y el colectivo de personas en condición de discapacidad no son la excepción, por ello es importante considerar la formación que reciben las personas que ejercen en la actualidad o que lo harán en un futuro próximo, como educadoras y educadores. Por tanto, la educación superior tiene un llamado especial en esta materia, tal y como lo asegura Stupp: "(...) las universidades tienen un compromiso irrenunciable en la promoción y divulgación y cumplimiento de cualquier legislación nacional e internacional que pretenda crear condiciones de accesibilidad en la sociedad (...)" (2002, p.24).

Las universidades públicas y privadas, como instituciones de cultura superior, tienen como último propósito la obtención de las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, por medio de una política dirigida a la consecución de una verdadera justicia social, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia del pueblo costarricense.

Aunado a lo anterior, el sistema de educación superior está sujeto a las disposiciones que introdujo la Ley 7600: Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad en Costa Rica, en el artículo 58 y de forma especial en su reglamento en los artículos 63, 64 y 65. En esos numerales se establece la obligación de las instituciones de educación superior de incorporar en sus planes de estudio, contenidos generales y específicos de discapacidad, con el fin de que, profesionales en formación, apliquen el principio de igualdad de oportunidades a toda la población del país.

Es importante acotar que el concepto de diversidad abarca a todos los grupos humanos; y el modelo social, aboga por el respeto a los derechos y la no discriminación de los grupos que tradicionalmente han sido excluidos por sus particularidades. En este sentido, la población indígena (como parte de esa diversidad humana), también

ha sido discriminada y excluida como grupo social y de acuerdo con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas "(…) en el ejercicio de sus derechos, los pueblos indígenas deben estar libres de toda forma de discriminación (…)" (2007, p. 2).

Interesa para este estudio la etnia Cábecar específicamente, la cual ocupa un territorio de gran extensión dentro de la geografía nacional y desde el punto de vista demográfico, conforma un grupo bastante numeroso: es la más grande de las ocho etnias indígenas de Costa Rica. Según el censo más reciente, realizado en el año 2000, por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), la cantidad de integrantes entre todas las reservas Cábecar de Costa Rica es de aproximadamente 10,175 personas, la concentración más grande está ubicada en la Reserva Chirripó cercana a Turrialba y cuenta con un aproximado de 4,701 habitantes.

Conocer sobre la cosmovisión, que es la forma de comprender al mundo propio de cada grupo, va a permitir adaptar los materiales con que trabajarán las y los estudiantes en el curso sobre Atención de las necesidades educativas especiales, impartido dentro del Bachillerato en I y II Ciclo con énfasis en lengua y cultura Cábecar; plan de estudios que surge del proyecto interuniversitario entre la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED), en coordinación con el Ministerio de Educación Pública (MEP), cuyo propósito es facilitar una oferta educativa, a personas indígenas (pertenecientes a la etnia Cabécar específicamente), para que ellas mismas seas docentes de su comunidad.

Esta ponencia plantea los resultados de un taller realizado con estudiantes Cabécares, que cursan los Estudios Generales y pretenden formarse dentro del Bachillerato mencionado; dicho taller es parte de la investigación que se realiza para conocer la cosmovisión de la cultura Cábecar, con el propósito de responder a sus necesidades, teniendo en cuenta la significación de sus particularidades y de las diversas tradiciones históricas y culturales.

Metodología

Como ya se ha mencionado, en Costa Rica se cuenta con un Plan Interuniversitario (UCR, UNA y UNED), avalado también por el MEP, para ofrecer un Bachillerato en I y II Ciclo con énfasis en lengua y

cultura Cabécar a personas indígenas, pertenecientes a esta etnia, para que ellas mismas sean docentes en sus comunidades.

Dentro del marco de este plan surge la investigación "Concepción de la discapacidad dentro de la cosmovisión de la cultura Cabécar y los ajustes curriculares que se deben considerar en el proyecto interuniversitario (UCR, UNA y UNED) Bachillerato en I y II ciclo con énfasis en la lengua y cultura Cabécar".

Dicha investigación se define dentro del enfoque cualitativo y proyecta seguir una metodología orientada a la comprensión, ya que se utilizará el diseño de tipo etnográfico, pues el proceso va más allá de "(…) la mera descripción e interpretación, poniendo de relieve el protagonismo que adquieren las voces de los principales protagonistas (…)" (Sandín, 2003, p.128).

Para el desarrollo del proyecto se plantearon los siguientes objetivos generales:

a) Analizar el concepto de discapacidad dentro de la cosmovisión de la cultura Cabécar
b) Analizar los ajustes curriculares que se deben considerar en el proyecto interuniversitario (UCR, UNA y UNED) Bachillerato en I y II ciclo con énfasis en la lengua y cultura Cabécar.

Para cumplir con cada objetivo general, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

a.1. Establecer la conceptualización del término discapacidad contenido en el planteamiento legal y educativo costarricense.
a.2. Definir la conceptualización del término discapacidad que existe dentro de la cultura Cabécar.
b.1. Identificar las diferencias existentes de la conceptualización de la discapacidad entre la cultura Cabécar y el planteamiento legal y educativo costarricense.
b.2. Determinar los ajustes curriculares que se deben realizar a la conceptualización del término discapacidad vigente planteado en el sistema educativo costarricense para que responda a las necesidades culturales de la conceptualización de Cabécar.

Debido a que en la actualidad no se cuenta con muchos estudios sobre discapacidad y población indígena, Cabécar específicamente,

estudios como éste, son de reciente abordaje según lo revela la revisión bibliográfica realizada. Además, la implementación del Plan de estudios pretende contribuir al desarrollo educativo universitario, adecuado para el pueblo Cabécar de Chirripó.

La muestra definida para el estudio corresponde a 17 participantes que cumplen con las siguientes características:

- Estudiantes del Bachillerato en I y II ciclo con énfasis en la lengua y cultura Cabécar.
- Pertenecientes a la etnia Cabécar.
- Trabajan como docentes de manera empírica, en las escuelas ubicadas en comunidades indígenas dentro del territorio de la etnia.

Trabajar con esta muestra tiene dos propósitos: primero, que sean el puente para que las investigadoras puedan accesar a las comunidades Cabécares y a sus miembros más representativos que presentan una condición de discapacidad en las mismas; segundo, ingresar en compañía de docentes, que además pertenecen a la etnia, lo que permitirá una mayor aceptación dentro de las comunidades.

La recolección de los datos ocurrió en los ambientes naturales y cotidianos de las y los participantes, para ello se realizaron observaciones generales; entrevistas semi estructuradas a las personas con discapacidad y sus familias y pláticas informales. Además, se tomaron fotografías que permitirán enriquecer los insumos, no se grabaron los diferentes encuentros porque no es de su agrado. También se realizó un taller con parte del grupo de estudiantes del bachillerato, para indagar sobre la concepción de la discapacidad desde la cosmovisión de su cultura.

Este taller se realizó en Turrialba, en las instalaciones de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), el 30 de octubre del 2009 y fue organizado por las investigadoras. Dado que esta investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, el taller se desarrolló en el ambiente natural y cotidiano de las y los participantes, dentro de su experiencia universitaria.

Si bien la actividad inicialmente estaba dirigida a 17 estudiantes que actualmente cursan el Bachillerato mencionado, se contó sólo con la participación de siete estudiantes hombres, no se contó con la

presencia de algunos varones ni de todas las mujeres; debido a que para llegar al centro universitario deben caminar muchas horas entre las montañas y las condiciones climáticas a veces se los impide; ese día fue una de esas ocasiones. La tabla 1 presenta la información relacionada con este aspecto.

Comunidad	Cantidad
Talamanca	1
Valle La Estrella Limón	3
Talamanca Gavilán Grande	1
Zona Sur Chirripó	1
Los Chiles	1
Total	**7**

Tabla 1. *Participantes en el taller del 30 de octubre del 2009*

Como se puede apreciar en la tabla 1, los estudiantes se desplazan de diferentes zonas hasta Turrialba, donde se ubica en Centro Universitario de la UNED, lugar donde reciben sus lecciones. Todos deben recorren distancias importantes, tanto de su lugar de residencia a su lugar de trabajo, como de éste al centro de estudios, algunos incluso, salen dos días antes pues deben caminar más de doce horas entre las montañas.

La planificación del taller giró sobre dos objetivos generales:

1) Identificar a las y los estudiantes del Bachillerato en I y II ciclo con énfasis en la lengua y cultura Cabécar, para que participen en el desarrollo de la investigación como intermediarios en el proceso.
2) Conocer la concepción de discapacidad de las y los estudiantes del Bachillerato en I y II ciclo con énfasis en la lengua y cultura Cabécar, para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios.

La metodología utilizada en el taller fue participativa en todo momento, para ello se planificó una agenda de trabajo que se ilustra en la tabla 2.

Hora	Actividad	Responsable
5: 30 p.m.	Bienvenida	Linda Madriz
5: 40 p.m.	Presentación	Johanna Castro
6: 00 p.m.	Actividad 1: ¿Qué nos gusta y qué no nos gusta de nosotras y nosotros?	Johanna Castro
6: 20 p.m.	Actividad 2: Hombre y mujer ideal desde la cosmovisión de la cultura Cabécar	Melania Aragón
6: 45 p.m.	Actividad 3: Plenaria	Melania Aragón
Optativo	Actividad 4: Amigas y amigos imaginarios	Melania Aragón
	Actividad 5: Plenaria	Melania Aragón
7: 00 p.m.	Despedida y cierre	Linda Madriz

Tabla 2. Agenda de trabajo para el taller del 30 de octubre del 2009

No obstante, debido a factores contextuales la agenda debió modificarse, la utilizada se muestra en la tabla 3.

Hora	Actividad	Responsable
6: 00 p.m.	Bienvenida	Linda Madriz
6: 10 p.m.	Presentación	Johanna Castro
6: 20 p.m.	Actividad 1: ¿Qué nos gusta y qué no nos gusta de nosotras y nosotros?	Johanna Castro
6: 30 p.m.	Actividad 2: Hombre y mujer ideal desde la cosmovisión de la cultura Cabécar	Melania Aragón
6: 45 p.m.	Actividad 3: Plenaria	Melania Aragón
7: 00 p.m.	Despedida y cierre	Linda Madriz

Tabla 3. *Agenda de trabajo final para el taller del 30 de octubre del 2009*

Parte importante del proceso era crear empatía con las y los participantes, de allí que se planificó iniciar con una presentación de cada persona, como se muestra en la tabla 3. Además, en la actividad 2: "Hombre y mujer ideal desde la cosmovisión de la cultura Cábecar", se planeó con el objetivo de ir acercándonos a conocer la concepción de discapacidad, a partir de sus respuestas se iría generando la discusión hacia la temática.

Resultados

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, debido a que la investigación está en proceso, el trabajo que se presenta a continuación corresponde a los resultados más relevantes del taller que se llevó a cabo con estudiantes del Bachillerato en I y II ciclo con énfasis en la lengua y cultura Cabécar, por ende, son parciales, concretamente los que corresponden a los objetivos específicos a1 y a2.

Opiniones de los participantes

A continuación se presentan los conceptos, percepciones, creencias y pensamientos manifiestos en el lenguaje de los participantes. Toda la información se obtuvo de la trascripción de las cintas obtenidas durante el taller y de los papelógrafos realizados por los participantes.

De acuerdo con Rodríguez (2000), para Vigostky (1978) el pensamiento es una actividad interpretativa, lo que debe interesar es cómo se interpretan las interacciones con el mundo de forma que tengan significado, de allí la importancia de que todo proceso de aprendizaje parta de la realidad particular de cada persona; por ello, una vez que se logró la empatía con el grupo, se realizó una dinámica donde se les preguntó de manera grupal y espontánea *"¿Qué es lo que más les gustaba de su propio cuerpo y qué no?",* para conocer la percepción que cada uno tiene sobre sí mismo e introducir el tema de la aceptación como personas. Las opiniones exteriorizadas se presentan en las tablas 4 y 5.

Aspectos que más me gustan de mi cuerpo	Cantidad
Ojos	7
Cejas	5
Talla	5
Cabello	7
Voz	3
Pies	1
Hombros	2
Brazos	5
Abdomen	1

Tabla 4. Opiniones de los participantes respecto a lo que más les gusta de su cuerpo

Aspectos que menos me gustan de mi cuerpo	Cantidad
Carácter	5
falta de paciencia	5
Uñas	2
Estatura	5
contextura delgada	4
contextura obesa	3
Dientes	1

Tabla 5. Opiniones de los participantes respecto a lo que menos les gusta de su cuerpo

En las tablas 4 y 5 se puede observar como algunos participantes consideran algunos rasgos de personalidad (*carácter, falta de paciencia*) como aspectos físicos de su cuerpo, los cuales les resultan desagradables. De la misma manera, todo parece indicar que los rasgos que tienen relación con la fuerza y habilidad física son importantes (*talla, hombros, brazos, abdomen, estatura, contextura,* esto tiene relación con las actividades agrícolas que se desarrollan en la comunidad y la necesidad de trasladarse largas distancias, para lo

que requieren una contextura física con ciertos atributos. De ahí que las condiciones de discapacidad asociadas a este ámbito parecen tener mayor impacto que las intelectuales, que no limitan el trabajo en el campo o el desplazamiento por las zonas poco accesibles, como comentan algunos de los docentes.

Posteriormente, se dividió el grupo en dos subgrupos, donde la actividad consistía en describir las características ideales del hombre y la mujer dentro de la cosmovisión de la cultura Cábecar. Las respuestas se ilustran en la tabla 6.

Hombre ideal	
Características físicas	**Características emocionales**
Lo principal es que sea fuerte	Humilde
Trabajador	Solidario
Cazador	Una buena relación con el medio ambiente
Que tenga buena condición física	El hombre debe tener gratitud con la naturaleza
Fortaleza	

Tabla 6. *Características físicas y emocionales del hombre ideal dentro de la cosmovisión de la cultura Cábecar.*

Nuevamente se pone de manifiesto la necesidad de poseer características físicas relacionadas con la fortaleza, posteriormente, cuando se conversa sobre la discapacidad un participante comenta: *"Si hay discapacidad, no es tan fuerte, con discapacidad la persona no trabaja".*

Por otro lado, el respeto por el ambiente también tiene un peso cultural importante; en la conversación sostenida con los participantes algunos fueron enfáticos al manifestar la lealtad y reconocimiento a la naturaleza ya que "*ella brinda toda la comida, la casa, es algo vivo que es importante y se debe respetar al igual que los animales. No debe causar daño, ni contaminarla..."*

En lo que respecta a las mujeres, las opiniones expresadas se ilustran en la tabla 7.

Mujer ideal	
Características físicas	**Características emocionales**
Atractiva	Sencilla
Que tenga condición física	Amable
Que sepa soportar lo que le toca	Espiritual
Cabello largo	Servicial
Resistencia física	
Trabajadora	
Creativa	
Artista (artesanías)	

Tabla 7. *Características físicas y emocionales de la mujer ideal dentro de la cosmovisión de la cultura Cábecar.*

Una vez más se menciona la resistencia física como un rasgo importante dentro de su cultura, a diferencia de los varones, en las mujeres además se espera, que tengan habilidades para la realización de artesanías. Es importante mencionar que las personas de la etnia Cabécar, conservan en muchos aspectos sus raíces culturales originarias, como la confección de las casas tradicionales, la elaboración de artesanías, las prácticas agrícolas y las formas de relacionarse con la naturaleza.

Dentro de las características emocionales se evidencian valores que tienen relación con la espiritualidad y la convivencia armónica, en este punto es importante acotar que esta cultura todavía tiene vigente un sistema de clanes cuya descendencia es matriarcal.

Queda pendiente conocer las opiniones de las estudiantes para contrastarlas con las opiniones de los hombres, y determinar si hay contradicciones o puntos de tensión entre ambos grupos.

Otro de los temas abarcados tiene que ver con el concepto de discapacidad y cómo se percibe ésta desde la cosmovisión de la cultura Cábecar. Para ello, se lanzó al grupo la interrogante: ***¿Qué es la discapacidad?***

Si bien las respuestas fueron diversas, la mayoría de ellas podrían ubicarse dentro de un paradigma rehabilitador, basado en un modelo médico, el esquema 1 ilustra las opiniones expresadas.

Esquema 1. *Concepto de discapacidad según los participantes en el taller*

Como se observa en el esquema 1, las respuestas definen la discapacidad desde una situación intrínseca de la persona, relacionada con estados de salud y desde una perspectiva del déficit. Los participantes tienen la convicción de que la discapacidad es un "problema" de quien la presenta, ya que es en su deficiencia (sea ésta física, mental o sensorial) y en su falta de destreza, en donde se localiza el origen de sus dificultades.

Es importante mencionar que uno de los participantes expresó una opinión que podría orientarse más hacia un modelo social, él indica: "*Esta persona se siente diferente por todo lo que nosotros hacemos".* Como puede observarse, este estudiante parece considerar que no es la deficiencia o la falta de destreza en donde reside el "problema", sino que se localiza en el entorno, pues la sociedad es la que no ofrece las oportunidades, ni brinda los apoyos suficientes.

Para la investigación, el eje principal de su realización es el conocer la cosmovisión de la cultura Cábecar; es decir, cómo este

pueblo genera y da respuesta a su mundo. Por eso, la opinión frente a las condiciones de discapacidad que pueden tener las personas, fue un aspecto trascendental en el taller realizado.

Al consultarles a los estudiantes cómo se percibe la discapacidad dentro de la cultura Cábecar, definitivamente se evidencia dicha cosmovisión. "*El nacer con discapacidad está asociado a que la mujer tuvo error o el padre es familia, hubo incesto, que es el pecado (…)"* En esta expresión se conjugan dos aspectos importantes que se deben considerar: por un lado, cuándo una relación es incestuosa y por el otro, el concepto de pecado.

Antiguamente la cultura Cábecar practicaba la poligamia, actualmente lo común son las familias de una pareja y sus hijas e hijos, tal vez acompañadas por algún abuelo o abuela u otros parientes; por ejemplo, una hija con su propia prole. Bozzoli (2003) indica que en algunas instancias se aceptan las relaciones sexuales con parientes políticos permitidos en las reglas del clan, por ejemplo; una mujer con los hermanos de su marido, o el marido con las hermanas de la mujer, quienes ocupaban otras viviendas. Esto porque las viviendas se organizan en comunidades de acuerdo al clan, las hermanas de la mujer podrán pertenecer a otro clan.

Si las personas pertenecen a clanes diferentes se pueden relacionar como pareja, pero si son del mismo clan no, pues se consideran parientes aunque consanguíneamente no sea así, de allí que podrían darse encuentros sexuales entre personas consanguíneamente relacionadas pero que son de diferentes clanes. El incesto se da cuando dos personas pertenecen al mismo clan.

El otro aspecto importante de analizar es que para la etnia Cábecar, Sibö es el Ser Supremo, el "Gran Espíritu", omnipotente y omnipresente, representa el principio del bien, se le respeta, pero no se le teme, no se le adora, ni se le rinde culto alguno, se le considera como jefe del país feliz, del estado futuro. Sibö hace nacer al hombre de semillas, de granos de maíz. Sin embargo, bajo la influencia del pensamiento occidental se han incorporado en las últimas décadas, los dogmas de la religión cristiana - católica, de allí el concepto de pecado.

Otras opiniones exponen los sentimientos de vergüenza y rechazo que implica tener una discapacidad o que alguien de la familia la presente, sentimientos sustentados en el paradigma asistencial: "*Existen*

reacciones de rechazo, lo aíslan, no se habla de la discapacidad (…) y no los sacan por vergüenza (…)" o bien, *"El asunto de la discapacidad no se habla".* Al reflexionar sobre estas actitudes, surge la brecha generacional: *"(…) los mayores de la comunidad son los que tienen este pensamiento, nosotros no lo creemos así (…)*", *"Los mayores de la comunidad y los jóvenes piensan diferente con respecto al origen de la discapacidad".* Se pone en evidencia que si bien, en las nuevas generaciones algunos elementos de la modernización de la sociedad actual han sido incorporados, esto es percibido por algunas personas como una condición amenazante para su identidad cultural.

Como se mencionó, uno de los propósitos de este taller era ubicar a las y los estudiantes del Bachillerato pertenecientes a la etnia Cábecar, para que colaboraran como puente para ingresar a las comunidades y a los miembros más representativos de las mismas; además de que llegar en compañía de las y los docentes, permitirá una mayor aceptación dentro de las comunidades y este aspecto quedó demostrado en las opiniones de los participantes: *"Si una persona ajena a la comunidad llega a preguntar a una familia por algún miembro con discapacidad se les negará la entrada (…)"*

Por ello, durante la plenaria, se les preguntó de manera espontánea si estarían dispuestos a colaborar con el proceso de investigación como mediadores de contacto en las comunidades, con las familias de estudiantes con discapacidad y miembros importantes de cada comunidad y exteriorizaron su aceptación.

Para finalizar, es importante acotar que un hecho que llama poderosamente la atención de las investigadoras es la actitud frente a la escuela y los años que podría asistir a ella una persona, todo parece indicar que esto no representa un conflicto: *"(…) no importa cuántos años repitan, ni la edad que tengan, siguen yendo a la escuela (…)"*. Esta realidad nos obliga necesariamente a cuestionarnos: ¿Cuál es el valor de la educación formal en las comunidades indígenas? ¿Las niñas y los niños con particularidades para aprender se incluyen o se excluyen?

Conclusiones

La revisión bibliográfica sobre la cosmovisión de los pueblos indígenas y el desarrollo del taller permitió enriquecer la visión de las

investigadoras, así como hacer el contacto inicial con estudiantes del Programa del Bachillerato y su realidad. Se dio la apertura de los jóvenes para participar en la investigación como mediadores en sus comunidades, con las familias de estudiantes con discapacidad y miembros relevantes de cada comunidad.

Se debe insistir en que el trabajo se encuentra en una etapa tan temprana que no pretende presentar conclusiones definitivas, es más el modelo etnográfico elegido facilita tener aproximaciones a una realidad desconocida para las investigadoras sin entrar en juicios de valor como miembros de una cultura dominante.

El Taller permitió un primer acercamiento a la percepción que como etnia Cábecar tienen hacia la discapacidad y la existencia de algunas prácticas incluyentes y otras excluyentes, asociadas a algunos mitos culturales, que aun prevalecen, destaca el que la discapacidad puede suceder porque la mujer "hizo algo malo", por ejemplo tener relaciones con algún familiar, el incesto es altamente criticado y censurado en este grupo social. Sin embargo, las investigadoras no encuentran evidencia de que esta "culpa" se traslade a alguna forma de exclusión para las personas con discapacidad, o para los padres.

Otro elemento importante encontrado es cómo se realiza aparentemente una categorización entre la condición de discapacidad física y la intelectual, siendo la primera la que mayor limitación presenta para la personas, probablemente por las condiciones de accesibilidad que impone el contexto. Con relación a la discapacidad intelectual aparenta existir mayor tolerancia y ser el entorno educativo un espacio donde se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje.

Los participantes del taller en su mayoría parecen reflejar una concepción de la discapacidad individual, un enfoque donde la misma radica más en la persona y en la deficiencia, que en las barreras que existen en el ambiente. Aunque algunos participantes parecen estar más inmersos en un enfoque social, quizás con el estudio de casos se podrá ahondar en este aspecto.

Dentro de los factores que dificultaron el proceso se puede mencionar la no participación de las mujeres, debido a dos razones especificas: algunas no se presentaron a lecciones por las dificultades de acceso y la estudiante que si se hizo presente, debía rendir un examen en otra materia, por lo que no pudo asistir al taller. Es importante acotar

además que no se permite desde su cosmovisión los trabajos grupales mezclando los géneros, es un aspecto necesario para incorporar en los materiales didácticos y las adaptaciones de los mismos considerando la interculturalidad.

Toda la información recopilada por medio de la revisión bibliográfica y del primer taller es un insumo fundamental para mediar los materiales del curso y que los mismos sean pertinentes y congruentes con la cosmovisión cabecar y la mediación de las lecciones presenciales para los estudiantes de este proyecto.

Bibliografía

Asamblea Legislativa. (1996). Ley Nº 7600. Ley Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica.

Astorga, L. F. (2003). *Discapacidad, perspectiva histórica y desigualdades imperantes*. Extraído el día 10 de setiembre de 2008 desde www.codehuca.or.cr/discapabrecha.htm.

Bozzoli, María E. (2003). *Valores familiares cabecares y bribris*. Editorial Universidad de Costa Rica.

Cazar, R. (2005). El derecho a la educación de las personas con discapacidad. Extraído el día 20 de agosto de 2008 desde www.mj.gov.br/

Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas.*

Rodríguez, M. (2000). *Las Tecnologías Educativas*. Extraído el día 25 de setiembre de 2008 desde http: //sensei.lsi.uned.es/~miguel/tesis/node14.html

Sandín, M. Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación.* McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.: Madrid.

Stupp, R. (2002).Universidades accesibles para todos. En Jiménez, R (Ed.), Las personas con discapacidad en la Educación Superior (Una propuesta para la diversidad y la igualdad) (pp. 17-32). San José: Fundación Justicia y Género.

Marcela Betancourt Sáez*

CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DEL CONOCIMIENTO. UN REAL DESAFÍO PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

¿De qué hablamos cuando nos referimos a prácticas de aula democráticas?

Al hablar de democratización del aula, es interesante preguntarse qué significa democratizar la práctica escolar y con ello también democratizar la integración escolar. Tal vez podría entenderse por democratizar, el que los alumnos puedan desarrollar actividades relacionadas con prácticas ciudadanas democratizadoras. Sin duda es fundamental que los niños y niñas que asisten diaria y extensamente a las escuelas puedan practicar el ejercicio democrático y más aun organizarse democráticamente.

Pero si hablamos de democracia en la escuela, el ejercicio democrático y la organización, no pueden ser todo. Si entendemos la instancia escolar como un espacio de construcción de conocimiento. Debemos preguntarnos ¿cuál es el conocimiento que se construye en este espacio, además de cómo se construye ese conocimiento. Tal vez es este el punto a desarrollar cuando hablamos de democracia en el aula y en la integración escolar, es decir, la construcción democrática del conocimiento.

Definir una construcción democrática del conocimiento en el aula, no es tarea fácil, sin embargo, podemos aventurarnos diciendo que existe una relación didáctica entre el alumno y el docente, que se organiza en función de la construcción del conocimiento para esto;

* Profesora de Castellano Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Psicopedagoga Universidad Central de Chile. Magíster © en Educación mención Didáctica e Innovación Pedagógica Universidad Academia de Humanismo Cristiano

debemos suponer que docente y alumno desde su perspectiva y rol pedagógico, pudieran (o debieran) realizar acciones de aula igualmente influyentes en relación a la construcción de dicho conocimiento y dentro del proceso de interacciones del que forman parte.

Profesor y aprendiz, como ejes didácticos, presentando una interacción dialógica entre sí, generan la posibilidad de cimentar un conocimiento enriquecido por los aportes que ambos puedan hacer dentro del proceso, y sobre todo, posicionar al estudiante como un constructor conciente de su propio conocimiento, poniendo en juego el aprendizaje adquirido desde su realidad circundante –es decir su conocimiento cotidiano- y los conocimientos formales recibidos. En esta medida el alumno goza de la posibilidad de construir un nuevo conocimiento, propio, autónomo y reflexivo.

> "Maestro y alumnos son sujetos activos que aportan su capacidad, su experiencia, sus conocimientos, su afectividad y su historia psicológica y social cultural a la construcción del conocimiento escolar. En este proceso de intercambio comunicativo los sujetos se constituyen a sí mismos al reestructurar sus propios conocimientos" (Candela, Antonia. 2001. p. 4)

Dicha construcción puede constituirse en un aporte fundamental a las perspectivas que el niño y la niña adquieran frente al mundo, desarrollando una cosmovisión crítica, creativa y por qué no, emancipada de las configuraciones sociales establecidas. Podríamos decir, entonces, que la construcción democrática del conocimiento escolar, tendría como objetivo el formar seres pensantes y críticos frente a la cultura hegemónica reinante.

En esta visión, posibilitándose un conocimiento democrático, crítico y reflexivo dentro del aula, el profesor se convierte en "el mediador efectivo" entre el contenido y el aprendiz. Efectivo en el sentido de que no modela el conocimiento, no lo entrega "digerido" a sus alumnos, sino más bien encuentra las herramientas metodológicas para hacérselo llegar, para así -juntos- construir uno nuevo. Como plantea Lee Shulman (1987): se les ofrecen –a los niños y niñas- oportunidades para aprender, aunque el aprendizaje en sí continúa siendo en definitiva responsabilidad de los alumnos" (p. 182)

Sin embargo, de manera general, la realidad es otra, la escuela en muchos casos excluye del proceso de aprendizaje, el saber cotidiano

de los alumnos –entendiendo éstos como el conocimiento que el alumno consigue desde su entorno familiar y social, de su realidad circundante, de sus condiciones particulares- para sobre ponerle el conocimiento escogido por la escuela como pertinente, además del conocimiento propio del maestro, muchas veces con contenidos consensuales y alejados de conflictos, presentando –como señala J. Eduardo García (1998)- un conocimiento "ideológicamente neutro".

La neutralidad de los contenidos escolares es un tema discutible, pero sin duda, responde a la neutralidad con que se construye la propia escuela y la neutralidad con que se construyen, en muchos casos, los programas de integración; en donde la conformación de un conocimiento crítico y reflexivo no parece ser siempre un tema de importancia, por lo menos hasta ahora.

Michael Apple y Nancy King, señalan que la escuela busca atributos personales de obediencia y adaptabilidad, el conflicto es evaluado como negativo, quien sea catalogado como "conflictivo", será a su vez un problema para la vida escolar. El "buen ciudadano" es el buen alumno y esa categorización pocas veces se relaciona con los conocimientos o la aplicación que el niño y la niña hagan de éste, sino con las formas de comportamiento "ideales" dentro del ámbito escolar.

El que el conocimiento no sea democráticamente construido en el espacio escolar es –por ahora- natural. Es una práctica naturalizada; entonces ¿cómo democratizar la construcción del conocimiento escolar, si tanto docentes como alumnos han adquirido roles pre establecidos que los instalan en una forma de comportamiento propia del aula.

Para Apple y King (1988), el asistir a la escuela –desde el jardín de niños- implica aprender el rol del alumno y más aun el rol de alumno integrado, por lo tanto, conocer las reglas del juego escolar, es decir, las expectativas que la institución tiene sobre sus alumnos y volverse competente a las reglas de ésta. Ser competente consiste en posicionarse del rol de alumno y ese rol no se aprende en otro espacio que no sea la propia escuela.

Para estos autores, el docente es el primer jefe que el infante tiene, la escuela norma al niño y la niña en la medida en que responde a lo que se exige de sí –sin cuestionamientos posibles.- El aprendizaje escolar, entonces, implica paciencia. Una vez que el alumno ingresa al espacio de la escuela sus tiempos pasarán a un segundo plano y la

acción estará organizada por el maestro. Por lo tanto, el alumno debe ser paciente para esperar su turno de hablar, de salir al baño, de jugar. Eso es lo natural.

Es decir, existe una práctica cotidiana que permite perpetuar esta forma de cultura escolar, existe la sedimentación de las prácticas autoritarias asignadas a la tarea educacional, existe una política institucional que admite y refuerza el ejercicio escolar poco democrático. Seguramente la razón de esta sedimentación o posicionamiento lo encontramos en una cierta tradición escolar.

Es necesario realizar una profunda reflexión sobre cuáles son las posibilidades de romper con esa "tradición" y cuáles son los medios que requerimos para construir una situación educativa que permita reales acciones democratizadoras y que contribuya a formar alumnos autónomos y críticos mediados por docentes reflexivos y activos frente a los procesos educativos.

Ninguna práctica –cualquiera sea- puede llevarse a cabo sin reflexión constante de su quehacer. Por supuesto que la docencia tampoco. La pregunta, entonces, es cómo poder llevar a cabo una práctica docente reflexiva en una cultura escolar hegemónica y con prácticas naturalizadas.

Definitivamente, entonces, podemos señalar que es necesario replantear la formación del profesorado. El docente debe ser formado en la reflexión – acción, es decir, la posición del profesorado frente a la práctica educativa necesita de maestros que intervengan en la formulación del currículum explícito, para esto se requieren herramientas educacionales –como conocimientos didácticos y metodológicos- que se centren en la reflexión pedagógica para hacerla propositiva y no en la "anécdota" de hacer clase o en la casualidad de integrar, pero sin dejar de lado toda consideración de las condiciones sociales de la escolarización que influyen en el trabajo en el aula.

Es necesario romper con la visión de los docentes como técnicos que aplican en el aula lo que otros quieren que sea aplicado. La práctica reflexiva, como señala Kenneth Zeichner (2005), supone un docente que desempeña un papel activo tanto en los propósitos como en los fines de su labor y que además es un líder en el desarrollo curricular y en las reformas escolares. Un docente reflexivo forma niños y niñas reflexivas.

La práctica docente debe ser reconsiderada como una herramienta y no como una función del sistema escolar. Desde aquí,

entonces, podríamos avanzar en lo que Paulo Freire señala como "la práctica problematizadora", es decir, un profesor que pone en movimiento los conocimientos de sus alumnos y los enfrenta a su propio conocimiento no como un absoluto sino como una construcción viva sobre la cual siempre se puede y debe reflexionar. Para conseguir la práctica problematizadora, el profesor debe primero problematizar su labor reflexionando y actuando sobre ésta.

La problematización de la práctica docente permite una forma colectivista para asumir el rol docente y el rol alumno, lo que despoja al juicio del profesor del valor absoluto y posiciona al alumno dentro de las decisiones del proceso, lo que implica repartir el poder dentro de la sala de clases –por ejemplo-, derrumbando los roles estáticos. De este modo la democratización de la construcción del conocimiento escolar, se hace posible en la medida en que se derrumba ese sedimento que caracteriza al aula tradicional y por fin docentes y alumnos ingresan a un espacio en donde pueden desarrollar efectivamente prácticas democráticas.

Sin duda, el profesor problematizador, se forma desde sus inicios, y el posicionamiento del docente como propiciador de prácticas democratizantes se configura desde la formación inicial, esta es la propuesta y la apuesta. Es por esta razón que quienes trabajamos en esta área tenemos una gran responsabilidad al respecto, toda vez que no necesariamente estamos generando esas prácticas. Un dato importante sobre este punto lo encontramos en el informe de la comisión sobre formación inicial docente del año 2005, aquí se señala que los estudiantes de pedagogía perciben que una parte importante del discurso de muchos de sus profesores no es coherente con sus prácticas de aula, es decir, su visión epistemológica no se ha modificado en lo sustantivo. Entonces debemos entender que también como queremos formar profesores con una reconstrucción de saberes, propiciadores de prácticas democráticas, requerimos del desarrollo de la capacidad reflexiva de los formadores de docentes, además de que dentro de las instituciones, en donde se encuentran las carreras de pedagogía, se valore la tarea de la formación de profesores.

En torno a la posibilidad de democratizar la construcción el conocimientro escolar, desde la Educación Diferencial tenemos una doble tarea en la acción y la formación de nuestros alumnos. Toda vez que en

muchos sentidos a Educación Diferencial sigue percibiéndose desde una perspectiva clínica, rehabilitadora, centrada en el déficit. Entonces cómo democratizar la construcción del conocimiento con quienes son vistos como "diferentes" o como menos capaces. Cómo es posible lograr la aceptación de la diversidad dentro de la concepción escolar que busca metas establecidas y estáticas, con un currículum rígido. En un nivel general la escuela no se caracteriza por el respeto a la heterogeneidad, sino más bien intenta legitimar una determinada forma de comportamiento social, impone una determinada cultura, una posible forma de conocimiento; lo que lleva implícito el declarar al resto de las culturas, a las diferentes formas de acceso al conocimiento, a las distintas formas de comportamiento social como inferiores e indignas.

Una vez que se fija la atención en las características del "diferente" se inicia el proceso hacia la normalización.

> "Poseer, en el ámbito educativo, la condición de normal, requiere ajustarse a lo que la institución escolar, en ese momento evolutivo considera norma." (Oliver Mª del Carmen. 2003, p.2)

Entonces, la escuela, comienza por ignorar que existe un rasgo diversificador – se convierte en uniforme lo que pudo ser múltiple- y se intenta que ese otro se vuelva un mismo, un igual ¿pero como se puede ser igual si se tienen diferencias; si todos tenemos diferencias? Aquí es como señala Carlos Skliar donde surge la obsesión por la diferencia, por aquella diferencia notoria y rebelde.

> "la educación especial, así como la educación en general, no se preocupan con las diferencias sino con aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los "diferentes", por los "extraños", tal vez, en otro sentido, por los anormales" (Skliar, Carlos. 2005, p.3)

El proceso de normalización sigue su curso hacia la adaptación, el diferente se adapta, se rinde a la mismidad y olvida su alteridad. Los Educadores Diferenciales en formación –y en ejercicio- requieren de una formación inicial que los posicione como actores innovadores dentro del ámbito escolar, inclusivos en esta innovación.

Hoy en día el cuidado que tengamos en este tema es fundamental, toda vez que el discurso de la inclusión se nos presenta de manera recurrente, pues hoy la exclusión no está de moda, sin embargo, no

podemos asegurar que cuando una escuela incluye entre "sus filas" a niños y niñas que se salen de la norma está aceptando la diversidad. Hoy las escuelas chilenas están llenas de niños y niñas peruanos, coreanos, con síndrome de Down, alumnas embarazadas etc. Todos seres que provocan un ruido social, que no pasean por los pasillos escolares frente a la indiferencia del grupo, sino por el contrario, son mirados, ridiculizados, atacados, sobre protegidos o simplemente excluidos por sus iguales. Que se acepten sus matrículas y, en muchos casos, se aprovechen sus subvenciones no implica inclusión.

Por el contrario, muchas veces el énfasis de las relaciones que la institución escolar establece con estos "incluidos" está en sus propias diferencias. Surge así una ilusión "de aceptación de la diversidad, que no es otra cosa que el control ejercido sobre el "anormal".

> "…se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal. La inclusión, así, no es más que una forma solapada, a veces sutil, aunque siempre trágica, de una relación de colonialidad con la alteridad" (Skliar, Carlos. 2005, p. 6)

Podemos afirmar que las estrategias y técnicas de la integración en la escuela, se han construido, muchas veces, desde la "normalización" de los diferentes. Esta categorización no cuestiona el proceso atendiendo a que la real posibilidad de integración en la escuela no radica en el niño o niña con rasgos diversificadores sino más bien en las posibilidades que muestre el currículo de flexibilizarse, para efectivamente ser –y no sólo parecer- integrador y respetuoso de la diversidad.

Debemos formar, entonces, docentes que reflexionen y actúen sobre las posibilidades de construir una escuela comprensiva –Como la denomina Pérez de Lara –una escuela que supone la superación de las desigualdades individuales, la diversificación del currículum común y de la forma de enseñanza, de la organización interna que posibilita las prácticas de exclusión y de las conductas de los participantes de la institución.

Una escuela diversificadora atiende a la formación de cada individuo, desde el propio individuo, por lo tanto se comprende la alteridad, eso es ética.

Tenemos que considerar las posibilidades de que esta escuela no excluyente exista y sobreviva dentro de la cultura escolar. Sin duda se

requiere de voluntades políticas que van desde un plano de inversión económica hasta la flexibilidad curricular, condiciones que parecieran esenciales a la hora de integrar y frente a las cuales se debe poner especial atención si no queremos mantener nuestra "exclusión incluyente".

Pareciera, entonces que el único recurso que le queda a la escuela tradicional para convertirse en comprensiva es innovar. Entendiendo a la innovación como que frente a una dificultad se evidencia una oportunidad y se propone una alternativa práctica con aspectos novedosos.

Para innovar, entonces, es necesario alterar rutinas e introducir en las prácticas conocidas nuevas maneras de hacer las cosas.

Aquí recobra importancia el rol del educador, como participante activo del acto pedagógico. Es cierto que no podemos recargar solamente sobre los hombros del docente la innovación y la inclusión. Cierto es que el sistema escolar debiera cambiar desde la base de su estructura. Pero, las micro revoluciones existen y muchas veces como onda expansiva. Es necesario, entonces, la profesionalización docente entendida como la auto reflexión sobre el rol del maestro, para la adecuación constante del currículum con miras a la inclusión efectiva.

> "Hablar de profesionalización docente implica más autonomía profesional en función de la racionalidad que subyace en los procesos de generación de conocimientos (o saberes) que emergen de una práctica reflexiva, emancipadora e ilustrada." (Bazán, Domingo. 2001. p. 8)

El profesor y profesora, el Educador y la Educadora diferencial pueden volver su acción un espacio de innovación y de diversidad, en la medida en que reflexionen sobre su quehacer y ejecuten aquellas **acciones concientes** que permitan derribar las prácticas tradicionales de exclusión, homogeneización, poco democráticas, negadoras de la diversidad. Prácticas que deben necesariamente implementarse desde el rasgo profesionalizante del educador. La tarea de los educadores se dirige cada vez más una sociedad crecientemente diversa que reclama una educación que prepare para la participación, ello vuelve la atención a la formación inicial docente.

Las esperanzas de construir una escuela democrática en la construcción del conocimiento, tercamente persisten, las prácticas de un aula comprensiva o emancipada parecieran posibles de ser construidas, los actores están, el escenario parece apropiado, pues hoy nos encontramos con la visibilización de todas aquellas prácticas que

antes permanecieron ocultas dentro del espacio escolar. Los alumnos integrados –y los que no- en muchos casos conocen sus condiciones propias y se identifican con dichas condiciones.

Sabemos que hoy en día la reflexión docente está instalada y se profundiza cada vez más en las discusiones de los propios profesores, en los padres de aquellos niños y niñas que participan de grupos de integración quienes "entregan" a sus hijos e hijas con confianza en la escuela, pero ya no de manera ciega y mucho menos pasiva.

En las aulas y cátedras de las escuelas de educación, de las distintas universidades que se imparte pedagogía se forman pedagogos críticos que ya no están dispuestos a reproducir un sistema hegemónico y se preparan para un cambio hacia la innovación.

Si nos paseamos por diferentes escuelas y colegios nos daremos cuenta que las palabras diversidad, inclusión e innovación se presentan como afiches, así mismo en los medios de comunicación masiva, entonces hoy sólo nos falta que pasemos del slogan a la práctica.

Bibliografía

Arocena, R. y Sutz, J. (2003). Subdesarrollo e Innovación. Navegando Contra el Viento. Madrid: OEI- CambridgeUniversity Press.

Bazán, Domingo. (2001) "La Objetividad como Neutralidad Axiológica". En: Academia. Publicación de la Universidad de Ciencias de la Informática.

Hirmas, C. y Luna, L (2005). "La Educación Intercultural, tema de todos. Oportunidades para un nuevo proyecto democrático y un aporte a la corriente de renovación educativa. Documento de discusión, FLAPE.

Illán, N. "La atención a la Diversidad: El estado de la Cuestión". Educar en el 2000, mayo de 2002. Universitat de les Illes Balears. (on line) En: http: /www.uib.es/ICE/cap/assignatures/ad/men/ad.pdf

Jackson, Philip. La Vida en la Aulas. Editorial Morata, Madrid, 1994.

Oliver M. del Carmen (2003). Estrategias Didácticas y Organizativas ante la Diversidad. Dilemas del Profesorado. Barcelona: Ediciones Octaedro-EUB.

Perez de Lara, N. "Feminismo, Multiculturalismo y Educación Especial".Cadernos de Pedagogía, Nº 253.

Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogía. O ¿ y si el otro no estuviera ahí? Educaçao e Sociedade, año XXIII, nº 79, Agosto.

Skliar, C. (2005) "Juzgar la Normalidad no la Anormalidad. Políticas y Falta de Políiticas en relación a las diferencias en Educación". Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, UAHC, nº3.

Skliar, C. (S.F.) "La Epistemología de la Educación Especial". En: Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Vignolo, C. (2002). "Desencadenando la Innovación en la Era de la Información y el Vértigo Nihilista: Siete Proposiciones para el Desarrollo de América Latina en el Siglo XXI y la Rehumanización de la Humanidad en el Tercer Milenio". Santiago 04 de Abril de 2002. Documento de uso docente, Escuela de Ingeniería Comercial, Universidad Diego Portales.

Ximena Damm Muñoz • M. Cecilia Barría Navarro
Damaris Morales Flores • Paula Riquelme Bravo*

ESCUELA, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DIVERSIDAD

Introducción

A comienzos de los noventa se genera en Chile el proceso denominado "Reforma Educativa", basada en dos principios fundamentales: equidad y calidad. Se inició esta iniciativa gradualmente con los Programas de Mejoramiento de la educación preescolar, básica y media; se elabora e implementa el Estatuto Docente; se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal; se eleva drásticamente el gasto en educación.

Se consideró en los fundamentos de la nueva propuesta curricular nacional, el respeto por la diversidad y estilos de aprendizaje de los estudiantes, considerando los principios planteados para una educación de calidad por la cumbre de *"Educación Para Todos"* (Jomtiem 1990). En estos, se plantea que la educación debe responder a las características de los alumnos/as que ingresan a las escuelas no discriminándolos en función de sus capacidades, origen étnico, condiciones socio-culturales, género, entre otras.

En este contexto las políticas públicas relacionadas con la educación y el área social han progresado en la generación de mecanismos y estrategias tendientes al mejoramiento de la gestión escolar, siendo un aspecto clave, el hacer valer el derecho a una educación que desarrolle al máximo las potencialidades de las personas.

Para ello el Ministerio de Educación ha generado desde el año 2000 programas y políticas tendientes a mejorar la calidad de la educación en los establecimientos dependientes del estado. Una línea ha

* Universidad Católica de Temuco, Chile

estado centrada en el aumento de la cobertura estableciendo 12 años de escolaridad obligatoria y la otra está centrada fuertemente en el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes para todos los niños, niñas y jóvenes del país.

A pesar del gran avance que ha experimentado el país en la ampliación de la cobertura educacional, aumento del gasto fiscal en educación, capacitación a docentes en servicio, medidas y apoyos para atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas especialmente de las discapacidades, no se ha logrado impactar en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos/as. Es importante, entonces, preguntarse ¿A qué se debe esta situación?, ¿Cuáles son las medidas que debe tomar una escuela para desarrollar aprendizajes para todas y todos sus estudiantes?, ¿Cómo se debe responder a la diversidad del alumnado?

En Chile cuando se indaga en las políticas de atención a la diversidad, se descubre que se centran en la atención en niñ@s y jóvenes con NEE derivadas de una discapacidad preferentemente. La inversión en esta población ha aumentado significativamente durante la última década al igual que la cobertura. Al año 2003 la matrícula en las escuelas especiales ascendía a 82.999, en los proyectos de integración en escuelas comunes era de aproximadamente 21.000, la subvención otorgada ascendía a $69.800 en promedio. Los grupos diferenciales tienen una cobertura 68.820, los cuales no reciben subvención para su atención. Se les otorga un aporte por grupo para la compra de materiales y capacitación de las y los docentes responsables de ellos. (MINEDUC, 2004)

Por lo cual, nuevamente, habrá que cuestionarse ¿basta con atender a esta población de forma aislada para responder a la diversidad del alumnado?, ¿qué se entiende por diversidad? o ¿qué se entiende por una escuela que atiende la diversidad?, ¿Qué se entiende por escuela inclusiva?

Al respecto (Gimeno,1993, citado en Jiménez 1999) plantea, que la diversidad ha de mirarse desde un marco amplio mucho más comprensivo, destacando que el alumnado forma parte de un conglomerado compuesto por las diferencias de raza, religión, etnia, lengua, género, estilos cognitivos y de aprendizaje, idiosincrasia personal, capacidades artísticas, manuales e intelectuales distintas.

Ainscow (2001) afirma la importancia que tiene visualizar la atención a la diversidad dentro de un marco de referencia grupal en que se destaque la preocupación y la participación de toda la clase. Desde esta perspectiva se ha visualizado la importancia que tiene el replanteamiento del currículum escolar, focalizándose tanto a nivel de la gestión, organización como así también de las prácticas educativas.

Por otra parte Blanco (1999) expone ciertas condiciones que permitan orientar el quehacer educativo para desarrollar escuelas cada vez más inclusivas, destacando el importante papel que tiene el Estado al establecer una legislación clara al respecto y a su vez plantea acciones vinculadas a las propias personas que le dan vida a los procesos inclusivos, los profesores, alumnos y familia, por mencionar algunos.

En el mismo tenor el Temario Abierto, sobre educación inclusiva de la UNESCO (2004), se definen algunos aspectos claves de la educación inclusiva y entre estos explicita "*la educación surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está a la base de una sociedad más justa"* (p.15)

Desde esta óptica, el equipo de investigación se propuso indagar en escuelas que han formado parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, cuyo desarrollo se ha concretado con la auto evaluación del establecimiento educativo de todos sus procesos a nivel de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y apoyos, entre otros.

Objetivos del estudio

- Reconocer en establecimientos de educación regular de la comuna de Temuco prácticas de gestión educativa y aprendizaje (situaciones pedagógicas) que respondan a la diversidad y/o la dificultan.
- Describir desde diversos actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, familia y alumn@s), su percepción, sobre la instalación en su comunidad educativa de prácticas inclusivas.

Metodología

La investigación, se sustentó en un paradigma cualitativo de investigación, un estudio de este tipo, busca comprender el fenómeno de

investigación en su ambiente natural para indagar sobre lo que piensa la gente, sus actitudes, actuaciones pedagógicas, etc. su intención no es generalizar los resultados a poblaciones mayores, se fundamenta más en un proceso inductivo que deductivo, involucra la recolección de datos utilizando técnicas, que no pretenden medir ni asociarlas con números (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Construcción de instrumentos de recolección de información

Para la construcción de los instrumentos utilizados en el estudio, se han priorizado dos perspectivas. La primera es la consideración de los referentes actualizados sobre el concepto de inclusión y sus dimensiones y, en segundo lugar los aportes de expertos y estudios ya realizado en la temática.

Los instrumentos que se seleccionaron para la investigación son: la entrevista semi-estructurada, grupo focal, registro etnográfico y escala de valoración.

- Entrevista semi-estructurada

La entrevista, permite recoger información indagando en aspectos subjetivos de los actores involucrados en la investigación, tales como: opiniones, creencias, valores, preferencias, etc. (Del Rincón, Justo, Latorre y Sans, 1995). Esta supone una relación con qué y quienes se investigan, es una conversación, un intercambio de información, una forma de expresión. Aporta el detalle, los fundamentos de los entrevistados. A través de ella, se puede dar una interpretación a lo expresado.

- Diseño de Grupo focales

El grupo focal, se define como: “la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Por lo tanto, la primera característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo que se contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad” (Bisquerra, 2004, p. 340). Morse (2003) define el grupo focal señalando que “es el uso de una sesión de grupo semiestructurada, moderada por un líder grupal, sostenida en un ambiente informal, con el propósito de recolectar información sobre un tópico designado” (p. 289).

Para efectos de esta investigación el objetivo de los grupos focales fue acceder a las percepciones y opiniones sobre la atención a la diversidad en la escuela por parte de docentes, estudiantes y familias.

- Registro Etnográfico

El registro permitir profundizar la información recolectada por medio de las entrevistas y los grupos de discusión. Para ello, por medio de la observación, se describen situaciones de la forma más fidedigna para analizarla y contrastarla con los datos verbales.

Los instrumentos aplicados fueron validados por expertos que han realizado investigaciones en la temática de inclusión o educación especial, los cuales aportaron con sugerencias para su mejora.

Procedimiento del análisis de los datos

Esto supone analizar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. En definitiva, todo análisis persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante la descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos. (Rodríguez, Gil y García 1996) Para la elaboración de los criterios de análisis de la información se pueden distinguir categorías y subcategorías construidas con anterioridad a la recolección de la información y otras que emergen a partir de la propia indagación. Se seleccionaron para el análisis de las entrevistas un primer sistema de categorías apriorísticas o también denominadas según Elliot (Citado por Cisternas, 2005) “conceptos objetivadores”.

Este sistema de categorías se desprende de las preguntas y objetivos de investigación y han guiado la construcción de los instrumentos de recolección de información y se aplicó el mismo en ambos escenarios para contrastar sus puntos de encuentro y tensiones en el proceso de análisis de la información.

Participantes del estudio

Los participantes del estudio, lo constituyeron directivos, docentes, estudiantes y familias de cuatro establecimientos de Educación

General Básica, de dependencia municipal de las comunas de Temuco (2) y Padre las Casas (2). La selección de las instituciones educativas se sustentó en los siguientes criterios de inclusión: Incorporación al Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Gestión educativa (SACGE) entre los años 2004.-2005, dispersión del SIMCE años e índice de vulnerabilidad social de los alumn@s (IVE) y voluntad de participar libremente en el estudio.

Resultados

Una vez realizadas las entrevistas, los grupos focales y las observaciones de aula, se procedió a la trascripción de la información y su posterior transformación en archivos de textos para ser ingresados al programa de análisis cualitativo ATLAS-TI 5.0. Luego se realizó la codificación y categorización de los datos para ser analizados en matrices descriptivas. Los resultados de esos análisis son los que exponen a continuación.

A). Representación desde los directivos y docentes

Tanto los directivos del establecimiento y los docentes entrevistados tienen una representación fragmentada del concepto de inclusión educativa, y un manejo incipiente y, restringido del concepto relacionándolo principalmente con una escuela que recibe y atiende a niñ@s con dificultades de aprendizaje, discapacidad o bien que provienen de ambientes de alta vulnerabilidad.

> Entre D1: "*Cuando atendemos la diversidad estamos atendiendo, como dice la palabra diversa, diversos tipos de alumnos, es decir, la diversidad es encausada hacia los que necesitan más, a los que tienen menos digamos, no solamente en la parte monetaria, sino que también algunos niños que tienen poca afectividad en su casa están faltos de cariño...".*
>
> Grupo Focal2: *"Para mí la escuela inclusiva es la escuela que está preparada para recibir a todo aquel niño que tenga algún problema".*

Estos actores entrevistados, a su vez, coinciden en que los apoyos y respuestas educativas orientadas a atender la diversidad están centrados en compensar las diferencias o bien responden a ellas desde el marco de las carencias. Al analizar los datos verbales se puede develar que los directivos reconocen la diversidad del

alumnado como una característica de sus centros educativos, pero siguen centrando su visión en aspectos relativos a la falta de capacidades de los estudiantes ya sea por condición socioeconómica o de capacidades para el aprendizaje y también su condición étnica, así mismo, aunque se muestra preocupación por atender a la diversidad se mantienen invisibles otros apoyos destinados a la atención de la diversidad cultural y étnica.

> Entre D 4: *"Hay alumnos que están demostrando que están teniendo problemas, se les da una segunda y tercera oportunidad, entonces se les va reforzando".*

Otro aspecto que se devela en el análisis de los datos verbales, se relaciona con la identificación de la participación como clave en el respeto a las diferencias, ambos colectivos reconocen la existencia de mecanismos de participación de las familias, alumnos, tales como: reuniones de apoderados, conformación de centros de alumnos y de padres, el consejo escolar, entre otras. Aunque se reconocen estos espacios como estrategias que favorecen la convivencia escolar, estas son espacios tradicionales de participación normados por el MINEDUC.

> Grupo focal 1: *"Está en el centro de padres…en el consejo escolar y las niñas tienen su centro de alumnos".*

Así mismo, ambos colectivo, identifican a las redes de apoyo como una forma de generación de recursos humanos y financieros orientados a trabajar actividades de tipo preventivas y compensatorias.

> Grupo focal 4*: "Visión mundial, muchos están ahí y se les entrega útiles. En mi caso tengo redes con estudiantes de la UFRO, que manejan niños que presentan problemas, asistentes sociales y psicólogas".*
>
> Entre D1: "*Entonces tenemos muchas redes de apoyo, con las universidades, en el caso de ustedes, la Universidad Católica y con Araucanía Aprende, con Aguas Araucanías que nuestros padrinos, tenemos comunicación con adopta un hermano, con CONACE, con la Universidad de la Frontera, con el consultorio del frente, nuestro vecinos, tenemos el programa de salud con ellos escuela saludable".*

Los docentes manifestaron de forma especial la ambivalencia que tiene el valor de la diversidad, ya que ellos expresan valorarla,

pero acentúan en sus discursos todos los esfuerzos y dificultades que deben enfrentar para darle apoyos a dentro del trabajo pedagógico.

> Grupo focal 4: *"Niños con gran riesgo social, uno al principio dice pastelito pero al final uno lo va ayudando, compartiendo y queriendo a ese niño. Y después son estos niños que después nos vuelven a ver, a mirar su colegio. Es decir uno siembra bien y cosecha bien. Pero cuesta mucho trabajar, porque mal que mal es un desgaste continuo, porque es nuestra misión y la misión el colegio".*

El profesorado identifica en sus discursos competencias docentes y directivas claves en la atención a la diversidad, desde los directivos se destacan como elementales: la cercanía del director con sus docentes, persona comprometida, innovadora, con habilidades sociales que permitan establecer lazos con los diferentes actores de la comunidad educativa.

> Grupo focal 2*: "Yo creo que desde la directora y de los profesores el compromiso que se tiene con toda la labor educativa, yo creo que ese es un factor muy importante están preocupados de cada detalle de que todo marche bien".*

Las competencias docentes sentidas por el profesorado como importantes para desarrollar su actuación pedagógica en un contexto diverso, convergen en: la amplitud de criterio, la responsabilidad, conocimiento de lo que enseñan y de manera especial algunos docentes otorgan gran importancia a la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje.

> Grupo focal 3*: "Yo creo que es importante también que un docente que esté en una escuela con estas características, como las que estamos hablando tiene que ser un docente también ágil, abierto y activo a tomar todas las señales".*

De los discursos analizados de ambos colectivos se develaron las siguientes tensiones:

- Concepto de inclusión educativa definido considerando los tópicos de vulnerabilidad social y dificultades frente al aprendizaje.
- Los elementos invisibles referidos a la inclusión educativa están relacionados con la diversidad cultural, de género y religiosa, aspectos no mencionados explícitamente en los discursos.

- El concepto de inclusión educativa se homologa en los discursos al movimiento de integración educativa.
- En los contextos educativos la valoración de la diversidad cultural se encuentra ligado a la territorialidad de las escuelas (sector rural y comuna con alto porcentaje de población mapuche), este aspecto es valorado en los discursos, pero no se evidencia claridad en las formas de abordarlo por las instituciones.
- El aspecto de género es relevado por los directivos de una escuela en la cual sólo se reciben niñas, esta situación evidencia una discriminación en el acceso a la educación de niños y niñas en igualdad de condiciones.
- Las redes son apreciadas por los directivos pero más bien son percibidas de forma unidireccional.
- La participación en la escuela se limita a la organización de iniciativas orientadas a la obtención de recursos y no como una forma de retroalimentar los procesos educativos y el trabajo conjunto.
- En los discursos, de los docentes, se evidencian contradicciones ya que por un lado se valora la diversidad de los alumn@s, y por otro se destaca la dificultad que tienen para dar una efectiva respuesta a ella.
- Los docentes identifican la diversidad en la escuela, más bien, con aspectos relacionados con los problemas de aprendizaje, vulnerabilidad de los estudiantes y, discapacidades.
- Están ausentes otros aspectos de ésta relacionados con las diferencias culturales, género y estilos de aprendizaje.

Durante el estudio se indagó sobre las prácticas desarrolladas por los docentes de las escuelas participantes del estudio, a continuación se presenta el análisis de la información recolectada en relación a las prácticas pedagógicas y diversidad del alumnado.

En relación a las formas de agrupación en el aula y organización del espacio físico, se ha constatado en las observaciones que los docentes organizan a sus alumnos y alumnas en grupos de distintos tipos: grupos pequeños, en U, y de forma tradicional. En los tipos de agrupación observados no se evidencia la utilización de un criterio pedagógico, por lo cual los alumnos y alumnas no se ven beneficiados en este tipo de estrategia.

Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes observados intentan ser diversificadas para apoyar el aprendizaje de todos y todas las alumnas/os, pero finalmente terminan orientado el aprendizaje a actividades en las cuales los niños y niñas almacenan información y la reproducen, éstas presentan un baja relación con las características individuales, no se evidencia con claridad el abordaje de la temática étnica a ni de otros aspectos relacionados con la diversidad. Si bien, las estrategias observadas, ayudan a que los alumnos y alumnas participen del aprendizaje y exista un grado de flexibilización, no se evidencian que éstas sean planificadas, seleccionadas y desafiantes, y con la clara intención de diversificar el aprendizaje y hacerlo cada vez más significativo para quien aprende.

La disciplina en el aula, es un aspecto importante para el desarrollo de los aprendizajes, en las observaciones realizadas se pudo constatar que los docentes crean un clima apropiado reforzando a los alumnos y alumnas, estableciendo normas de comportamiento, utilizando mecanismos de control y trasmitiendo valores.

Como forma de seguir el desarrollo de los aprendizajes de los alumn@s, el monitoreo de los aprendizajes de los niños y niñas se puede evidenciar en las observaciones realizadas, los docentes utilizan las siguientes formas de retro-alimentación: acercarse a los niños y niñas para revisar sus trabajos, realizan preguntas abiertas y cerradas para monitorear la comprensión, el profesor monitorea los conocimientos previos mediante preguntas abiertas con el fin de identificar los contenidos que los alumnos poseen y en algún caso se sistematiza la información para los y las estudiantes.

Como forma conclusión general en relación a las clases observadas, se puede evidenciar que se manifiesten ciertos indicadores de prácticas que respetan la diversidad preferentemente relacionados con el clima en el aula. Pero estos no logran impactar en acciones pedagógicas que atiendan la diversidad del alumnado, seguimos observando prácticas más bien homogéneas para todos los y las alumn@, que más bien se centran en el aspecto más visible de la diversidad “problemas frente al aprendizaje”, y siguen sin ser develadas en las prácticas la consideración del género, diferencias culturales, de estilos de aprendizaje, entre otras.

A continuación ser presentan las tensiones emergentes de la contrastación entre los discursos de los docentes y las prácticas observadas:

- Se observa una disonancia entre los discursos analizados y las prácticas observadas, esto debido a que se valora la diversidad y se plantean estrategias para dar respuesta a ella que no se evidencian en las prácticas observadas.
- A pesar de reconocer competencia docentes claves en las prácticas profesionales, estas no se evidencian en las observaciones de aula realizadas.
- Los apoyos para la atención a la diversidad del alumnado solamente evidencian centrarse en aspectos relacionados con el desarrollo de contenidos pedagógicos más que en núcleos relacionados con la cultura, género, religión entre otras.
- Al igual que en el discurso de los directivos la participación de la familia y alumnado está centrada en el consejo escolar en algunas escuelas y a través de los centros de alumnos para la gestión de recursos y organización de eventos, siendo estos aspectos positivos, la participación debe orientarse a la retroalimentación del proceso educativo y su mejora continua.

B) Una Mirada desde l@s alumn@s y familias

Las familias y alumn@s valoran a los docentes y la gestión educativa, opinan positivamente sobre la escuela y la calidad de los docentes haciendo referencia a que los ayudan a ser persona respetuosa con los demás, las familias destacan la labor directiva es fundamental para implementar escuelas con estándares de calidad. Se refieren de forma precisa a la capacidad de organización y la permanente preocupación por conocer las problemáticas de los educandos y sus familias.

> Grupo focal 1*: "A mi me gusta esta escuela porque en realidad los profesores nos enseñan a comportarnos, nos enseñan a ser mejores personas, nos dan una buena educación, eso".*
>
> Grupo Focal 4: *"un buen colegio, una buen director todo empieza por la cabeza, unos buenos profesores que obtuvieron excelencia, un excelente colegio".*

Ambos colectivos coinciden en que es importante valorar las diferencias, pero a la vez perciben que existe discriminación tanto a nivel de docentes como del estudiantado. Los alumn@s reconocen que ellos tienden a la discriminación de aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad y problemas de comportamiento.

Se evidencia por parte de la mayoría de las familias consultadas un aprecio por el respeto de la unidad educativa hacia niños y niñas provenientes de grupos culturales y capacidades diferentes. A pesar de existir otros aspectos de la diversidad en las escuelas, las familias consultadas, tienden a referirse a aspectos de ésta más visibles como: componente étnico, las capacidades y discapacidades. Siendo otros aspectos de la diversidad menos visibles para este colectivo, tales como: género, religiosas, formas de pensar, etc.

> Grupo focal 1: "*Es que todos nos conocemos de años ya entonces no hay diferencias... hay niños extranjeros por ejemplo"… "Bueno aquí hay niños, yo no los conozco pero se que hay ecuatorianos, que eso puede ser una diferencia que afecte a cualquier persona. Porque por ejemplo había una chica que estaba en primero que estaba en sillas de rueda, entonces todas esas cosas".*
>
> Grupo focal 1: *"A veces se molestan entre compañeros por el color yo creo, los defectos físicos".*

Así mismo los espacios de participación son valorados por ambos grupos de entrevistados, los alumn@s describen en sus discursos, que en la mayoría de las escuelas participantes en la actualidad cuenta con centros de alumn@s escogido a través de votación democrática. La participación es valorada positivamente a través de estos canales ya que se pueden hacer propuestas para el desarrollo de iniciativas de distinta índole. Los representantes de las familias de todas las escuelas consultadas evidencian en sus discursos participar de la vida escolar por medio de actividades relacionadas con: las reuniones de apoderados, eventos y celebraciones, talleres de actividades extra-programáticas, e involucramiento en actividades de aprendizaje de sus hijos. Las familias participan más bien de forma tradicional en la cultura de la escuela, es decir, a través de reuniones de curso, talleres y acompañamiento en procesos de aprendizaje, pero no retroalimentado el que hacer pedagógico de la institución educativa.

> Grupo focal 2: *"A veces nos reunimos en esta sala y viene la directora y nos dice las cosas que hay que hacer y nosotros lo comunicamos a nuestros compañeros de curso"*.
>
> Grupo focal 4: *"Las reuniones de apoderado, que la profesora llame a los papás si pasa algo con los niños, y venir".*

Las familias destacan el avance en la implementación de recursos, en especial informáticos, para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es valorada de forma especial la tradición de la escuela y su cercanía, y los avances en la implementación de recursos para el aprendizaje. La totalidad de los apoderados entrevistados manifiesta haber seleccionado la institución educativa de sus hijos e hijas por tradición y por la cercanía a sus domicilios.Se resalta la labor que cumplen los apoyos especializados brindados por el área de educación especial de la institución educativa, pero a pesar de que en ellas existen y conviven diversos aspectos de la diversidad no son relevados en los discursos. Estas acciones permiten, según las percepciones de los beneficiarios, prestar una atención especial a las necesidades educativas que presentan los educa.

Grupo focal1: *"A ver pongamos un ejemplo… hace cuarenta años que yo me casé y me traje a cuatro hermanos a estudiar a este colegio… y después ya estudiaron mis hijos, yo tengo un nieto… el último que me queda aquí".*

Grupo focal 2: *"Es que en este año se incorporó harta tecnología para el colegio también, se inauguró el taller de computación, taller de ciencias".*

En el análisis de la información de los datos verbales de ambos colectivos entrevistados, se pudieron identificar las siguientes tensiones:

- Reconocen el valor de los centros educativos que aceptan alumn@s diferentes, pero ellos mismos reconocen, que discriminan por diferentes razones a sus compañeros.
- Aunque son valorados los espacios de participación que otorga la escuela a los educandos, estos son más bien estructurados y no permiten que se desarrollen formas de participación que recojan de forma real las necesidades y propuestas de mejora.
- En los discursos de los estudiantes se destaca la importancia de la valoración de la diversidad en las escuelas, lo cual se contrasta con los procesos de discriminación de las prácticas pedagógicas desarrolladas por la mayoría de los docentes.
- A pesar de que las madres valoran aspectos de la diversidad cultural internacional (cultura peruana y boliviana), se hacen menos evidentes la percepción de aspectos de ella relacionados con la religión, género y etnia mapuche.

- De la misma forma que el estudiantado, la familia valora y participa de los espacios que brindan las unidades educativas, pero ellas no participan en la toma de decisiones para la mejora continua de la escuela.

Conclusiones

a) En los discursos tanto de los directivos, docentes, alumnos/as y padres se destaca la valoración por la instalación progresiva de una cultura escolar que atiende las diferencias, pero esta valoración se encuentra fragmentada por la focalización que se realiza de la diversidad asociada a condiciones de discapacidad, vulnerabilidad y/o problemas de aprendizaje.
b) Al analizar las prácticas pedagógicas se evidencia un desfase entre el discurso y la práctica. Esto debido a que éstas se orientan más bien hacia un enfoque homogeneizante que hacia la atención de la diversidad del alumnado.
c) Si bien en los discursos se destaca la labor docente en la atención a la diversidad del alumnado, ésta más bien se observa en la configuración de un clima “agradable” para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje lo que no siempre es suficiente para responder a las diversas formas de aprender de los alumnos y alumnos.
d) La valoración de la diversidad es un contenido común, que emerge de los discursos de los distintos actores consultados. (Directivos, profesores, alumnmos/as y familia) Esta valoración sigue centrándose en las características de vulnerabilidad o bien en las capacidades del alumnado. Siguen siendo invisibles otros tipos de diversidad, que solamente se dieron en escuelas que atiende mayoritariamente mujeres y estudiantes de origen mapuche.
e) Todos los actores entrevistados coinciden en que el establecimiento de redes activas por parte de los centros educativos, favorece la gestión del establecimiento educativo y la atención a la diversidad del estudiantado, pero se observa en los discursos que ellas son más unidireccionales. (Red-Escuela)

f) A pesar de reconocer que la participación tanto de la familia como de los estudiantes es importante, esta sigue siendo desde los mecanismos tradicionales implementados en los centros educativos: reuniones, talleres y en la actualidad la asamblea escolar.

g) El apoyo que reciben los alumnos y alumnas con diversas capacidades, en las escuelas estudiadas se centran preferentemente en grupos de apoyo pedagógico o bien el grupo de proyecto de integración. Además se evidencia, en el discurso, la utilización de adaptaciones curriculares. Este tipo de apoyo es reconocido por los diversos actores como fundamental en la atención a las diferencias, pero cabe destacar que sólo se hace presente este tipo de apoyo y no de otros que favorecerían el abordaje de la educación multicultural o el enfoque de género, entre otras.

h) La mayoría de los docentes entrevistados coincide en que existen claves que permiten desarrollar una mejora a la atención a la diversidad, tales como: las actitudes del profesorado, la sensibilización de la comunidad escolar, las competencias directivas y docentes. La capacitación del personal docente y no docentes de una escuela.

i) La mayoría de los indicadores asociados a una escuela inclusiva, los entrevistados los sitúan en las competencias directivas y docentes del personal que trabaja diariamente con los alumnos y alumnas, es decir en la gestión curricular y directiva-

Bibliografía

Ainscow, M (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.

Blanco, R. (1999) *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín N° 48, abril 1999/ proyecto principal de educación.

Bizquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa.* Madrid Editorial Muralla.

Cumbre Educación para Todos Jomtien 1990. UNESCO, Tailandia

Del Rincón, D.; Justo, A.; Latorre, A. Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: editorial Dykinson.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P (2003). *Metodología de la investigación*. México: Editorial MC Graw Hill.

MINEDUC (2004). *Nuevas Perspectiva y visión de la educación especial. Informe comisión de expertos*. Santiago de Chile

Morse, J. (2003). *Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Universidad de Antioquia

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa* (2ª Ed.). Barcelona: Aljibe

UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO.

Angélica Fontana Hernández*

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: EL CASO DEL PROYECTO UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA

"Cuando los sueños se siembran en terreno fértil, germinan y crecen robustos pero cuando estos sueños son cuidados con esmero y dedicación se recogen abundantes frutos"

A manera de introducción

En la segunda mitad del siglo XX, la sociedad costarricense inicia un proceso de concienciación relacionada con la igualdad y equiparación de las oportunidades de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos, particularmente, en el reconocimiento de sus derechos y su participación social.

Estos esfuerzos se ven influenciados por las declaraciones y convenios internacionales de este periodo, el Foro Mundial sobre Educación bajo su proclama de una *Educación para Todos* (UNESCO, 1990), la cual, buscaba la erradicación de la pobreza y promover el acceso a la educación como un derecho fundamental para todas las personas que históricamente se encuentran en desventaja social, las Normas Uniformes sobre Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU,1993) que tenían como propósito unificar disposiciones, reglas y conceptos en busca del bienestar y de la integración social de las personas con discapacidad, en su calidad de ciudadanos de sus respectivas sociedades, con los mismos derechos y obligaciones que las demás personas y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994)

* Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

que orientaban el establecimiento de leyes y políticas nacionales que velaran por el cumplimiento de los derechos humanos de la personas, especialmente, en condición de discapacidad.

En nuestro país, en el año 1996 con la promulgación de la Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Asamblea Legislativa, 1996), en el contexto educativo, se presenta una serie de cambios que se manifiestan en la organización de los centros educativos, las estrategias de apoyo y la provisión de los materiales y recursos.

El surgimiento del Proyecto UNA Educación de Calidad

El ámbito universitario se ve permeado por las declaraciones y convenciones internaciones y la legislación nacional vigente, particularmente, en el año el año 1992, el Consejo Universitario solicita a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil de la Universidad Nacional (UNA) la definición de las directrices institucionales para el establecimiento de las estrategias de apoyo que permitiera la integración de los estudiantes en condición de discapacidad en su las distintas carreras de la institución (SCU 1893, 1992) y en el año 1994 se aprueba el *Plan Global de atención del estudiante con discapacidad* con la participación del equipo multidisciplinario, conformado por profesionales de distintas áreas de la universidad (Rodríguez, Jiménez, Benavides, Miranda, Torres, Vargas, Zúñiga, Cárdenas, Chacón y Delgado, 1994).

En forma paralela a estos procesos institucionales, emerge el **Proyecto UNA Educación de Calidad para todos los estudiantes de la Universidad Nacional Código: 010341** en el año 1998, como un iniciativa de la División de Educación Básica del Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) cuyo propósito consiste en ofrecer una respuesta a un grupo de estudiantes, en condición de discapacidad, matriculados en las carreras de este centro.

Este proyecto, en congruencia, con lo que establecía la legislación internacional y nacional en la primera mitad del siglo XX, así como, al modelo rehabilitador de atención de las personas con discapacidad que prevalecía en el sistema educativo nacional y, particularmente, a su abordaje pedagógico de la integración educativa, proporcionaba atención directa a los estudiantes en su formación profesional,

particularmente, adaptando los materiales didácticos, proporcionando apoyo y seguimiento a los estudiante en su formación universitaria y asesorando a los académicos para que ajustaran sus intervenciones pedagógicas a los necesidades educativas especiales que presentaban los estudiantes y a los principios de justicia y solidaridad que regía el quehacer de la institución según el Estatuto Orgánico (Universidad Nacional, 1993).

Es importante indicar, que desde el abordaje pedagógico de la integración educativa, en el cual, el Proyecto estaba inmerso, las principales estrategias empleadas estaban enfocadas en los apoyos educativos y en la adaptación de los medios de aprendizaje con el fin de que cada estudiante pudiera acceder al currículo general (plan de estudio de cada carrera), siendo las adecuaciones curriculares (no significativas) y de acceso al currículo las formas más utilizadas.

Por tanto, el concepto de necesidades educativas especiales que se asume desde el Proyecto en este momento, se enfoca principalmente, en los aspectos personales que presentan los estudiantes, las deficiencias sensoriales, físicas o dificultades en su aprendizaje y en las carencias del entorno educativo para responder a estas diferencias individuales. Es decir, se consideraba que las necesidades educativas especiales se encuentran en estrecha relación con las ayudas pedagógicas o servicios de apoyo educativo que requieren los estudiantes en su formación profesional.

Un aspecto particular, de resaltar es que el Proyecto contaba con la participación de estudiantes becados que realizaban *horas asistente y horas colaboración*, principalmente, realizando funciones en el área administrativa y en la atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes que participaban del Proyecto. Entre estas funciones se destacaban la lectura en forma oral o el grabado de textos, documentos o libros de los diferentes cursos en que los estudiantes estaban matriculados, la orientación en el desplazamiento y la movilidad, como referente visual, dentro del campus Omar Dengo (sede central), en el salón de clase, en la búsqueda de referencias bibliográficas o bien en las visitas asignadas a los centros educativos o a otras instituciones públicas y privadas.

Además, mediante la iniciativa que nace de la carrera de Educación Especial de la División de Educación Básica del CIDE, se logró

obtener financiamiento a través del Concurso Anual para la Distribución del Fondo Institucional de Desarrollo Académico (FIDA) con el fin de equipo tecnológico para facilitar el acceso a la información y comunicación de los estudiantes, especialmente, en condición de discapacidad sensorial (ceguera). Este equipo estaba conformado principalmente, por computadoras, programas especializados como el lector de pantalla (JAWS), escáneres, impresoras Braille y grabadoras digitales, ubicándose en la oficina del Proyecto y en el Centro de Información y Documentación en Educación, Niñez, Adolescencia y Familia (CIDENAF).

También, en este mismo periodo, en coordinación con la Dirección de la Biblioteca García Monge y la Comisión Institucional para la atención de los estudiantes con discapacidad, se puso a disposición un equipo de apoyo tecnológico, el cual, incluía cinco computadoras, un escáner, una impresora Braille y un programa lector de pantalla (JAWS) con el propósito de conformar una Sala de Apoyo Tecnológico Adaptado (SATA) que proporcionará servicios accesibles a los estudiantes (Herrera y Miranda, 2001).

Un aspecto importante, de destacar es que el equipo tecnológico adquirido facilitó el apoyo y el seguimiento a las necesidades educativas especiales que presentaban los estudiantes que participaban del Proyecto, particularmente, se fortaleció la accesibilidad a la información y comunicación porque se escaneaban textos, documentos y libros de los cursos para que los estudiantes pudieran acceder a estos mediante los programas lectores de pantalla o bien para ser transcritos al sistema Braille y se ampliaba el material gráfico impreso según los requerimientos. De esta forma, desde el Proyecto, se despliega una mayor cobertura de los apoyos proporcionados mediante la distribución de materiales didácticos en versión audibles y digitales.

Si se reflexiona sobre las acciones realizadas desde el Proyecto UNA Educación de Calidad en los años 1998 al 2001, se destacan los siguientes aspectos:

1) Se promueve en el contexto universitario una educación que tiene como valor fundamental el respeto a las diferencias humanas, por lo que posibilita a la población estudiantil entender y comprender las diferencias individuales.
2) Se brinda la oportunidad a los estudiantes, especialmente, en condición de discapacidad que se incorporen y se desarrollen en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros.

3) Se fortalecen la didáctica universitaria porque los académicos adaptan la metodología, los materiales y recursos para responder a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes.
4) Se promueve un trabajo en equipo entre los responsables del Proyecto UNA Educación de Calidad, los académicos y representantes de distintas instancias universitarias (Herrera, Miranda y Zúñiga, 1988 y Herrera y Miranda, 2001).

Es a partir de este momento, que el Proyecto se constituye en la instancia universitaria que, desde su quehacer cotidiano, fortalece la igualdad y la equidad de oportunidades en el acceso a la educación superior de la población en condición de discapacidad.

Crecimiento y despliegue de nuevas formas de apoyo

A principios del siglo XXI emergen nuevas perspectivas acerca del universo, la vida y la supervivencia en el planeta, particularmente, se discute sobre los derechos humanos y la inclusión social de los diferentes grupos que conforman la sociedad. Esto permitió generar espacios de reflexión y discusión en el ámbito internacional teniendo un papel determinante los movimientos y foros sociales de los grupos que han sufrido discriminación y segregación a través de la historia por razones de etnia, género, posición social, discapacidad y preferencia sexual.

En este contexto de cambio, la UNA, como institución social y espacio de aproximación de la diversidad existente y creciente de la sociedad global (Fernández, 2001) y responsable de la formación universitaria de las futuras generaciones se enfrenta ante el desafío de ofrecer respuestas curriculares a las diversas capacidades y necesidades que presenta la población estudiantil actualmente, así como, de cumplir con su función social, plasmada en el Plan Global Institucional 2004-2011(Universidad Nacional, 2004 p. 36) que expresa:

> … la Universidad contribuye a direccionar la sociedad hacia planos superiores de bienestar, equidad, sostenibilidad y libertad democrática, mediante nuevos paradigmas que permitan transformar y revalorar el desarrollo humano. Está comprometida con el desarrollo de toda la sociedad y en particular con la integración, potenciación y ampliación de oportunidades de los sectores sociales menos favorecidos o excluidos de los beneficios del desarrollo.

Por tanto, la educación y sus procesos de interacción e intercambio deben permitir a los miembros de la comunidad universitaria, reconocer que el siglo XXI enfrenta transformaciones a nivel social, económico, político, ideológico y cultural, y que, con el impacto de la globalización, la diversidad se convierte en un valor fundamental para la convivencia pacífica y la supervivencia en este planeta y en el universo.

Es por lo anterior, que en los principales foros internacionales y nacionales sobre educación superior en el siglo XXI se discuten temas relacionados con derechos humanos, emancipación de las minorías, ruptura de las fronteras étnicas y el reconocimiento del potencial humano que se genera en condiciones de diversidad (Meléndez, 2002), así como, el establecimiento de estrategias institucionales que permitan el trabajo colaborativo y transdiciplinario entre las instituciones públicas y privadas con el fin de construir una sociedad más inclusiva.

Estos esfuerzos responden a la influencia de las declaraciones y convenios internacionales del momento. Entre estas se destacan las siguientes:

El Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumpliendo nuestros compromisos comunes del año 2000 (UNESCO, 2000) y la Declaración de Cochabamba en el año 2001 (UNESCO, 2001) en los cuales, los Ministros de Educación de América Latina reiteran los compromisos asumidos anteriormente sobre la universalización de la educación básica, la alfabetización de la población de jóvenes y adultos, así como, concluir las reformas necesarias para mejorar la calidad y la eficiencia en la educación.

La Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva en el año 2004 (Aguilar y Monge, 2008), cuyo propósito era fortalecer la cooperación internacional entre los países de la región para promover cambios sustantivos en las políticas y prácticas educativas, responder a las metas adoptadas en el Marco de Acción de Educación para Todos y sumar esfuerzos con el fin de lograr una mejor calidad de vida, sin discriminaciones de ningún tipo, reconociendo a la diversidad como fundamento para la convivencia social y garantizando la dignidad de la persona, sus derechos, su autodeterminación, su contribución a la vida comunitaria y su pleno acceso a los bienes sociales.

La Declaración de Montreal sobre Discapacidad Intelectual en el año 2004 promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS,

2004) y a la Organización Panamericana de la Salud (OPS) con la finalidad de promover las medidas legislativas, jurídicas, administrativas y educativas necesarias para lograr la plena inclusión social de las personas con discapacidades intelectuales.

Con la experiencia acumulada en el Proyecto UNA Educación de Calidad a lo largo de los años y los espacios de intercambio, reflexión y aprendizajes construidos en el ámbito universitario con los estudiantes en condición de discapacidad, académicos, administrativos, estudiantes asistentes y de horas colaboración, se generan nuevas iniciativas que responden a las demandas de este nuevo siglo.

En los años 2002 y 2003 las personas responsables del Proyecto, de la Comisión Institucional para la atención de los estudiantes con discapacidad y de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil organizaron una serie de talleres, con diferentes representantes de las distintas instancias universitarias, para formular las políticas institucionales en materia de discapacidad. El fruto de este esfuerzo culminó con la aprobación por parte del Consejo Universitario en el año 2005 de estas *Políticas Institucionales,* en las cuales, se destaca que "la actividad de la UNA consiste en coadyuvar a la promoción de los sectores menos favorecidos mediante la puesta en práctica de políticas de inclusión e igualdad de oportunidades" (Universidad Nacional, 2005 p. 1).

Desde la dinámica cotidiana que se despliega en el Proyecto en este momento y con el fin de responder a la legislación y convenios vigentes se destaca la apertura por parte de las académicas responsables, de ampliar su cobertura a todos los estudiantes de la institución que presentan necesidades educativas en su formación universitaria. Ya que se asume una concepción más amplia y flexible acerca de las necesidades educativas, considerando las diferentes conceptuaciones presentadas en los foros y declaraciones mundiales organizadas por la ONU y la UNESCO, en las cuales, se toman en cuenta, tanto aspectos personales de los estudiantes como socioculturales, con el fin de garantizar una educación de calidad para todos los grupos que conforman la comunidad universitaria, sin ningún tipo de discriminación ni exclusión.

Es por lo anterior, que las necesidades educativas se definen como las condiciones de aprendizaje que surgen de la interacción entre las diferencias individuales de los estudiantes y el entorno social que presenta barreras actitudinales, físicas, arquitectónicas, pedagógicas y culturales (Fontana, Espinoza y León, 2009).

Las necesidades educativas percibidas y valoradas desde este nuevo enfoque de atención a la diversidad e inclusión social, generan un cambio de concepción, en el sentido de que no solo los estudiantes en condición de discapacidad pueden presentar situaciones específicas en su formación profesional porque se considera que éstas pueden surgir tanto por factores personales como socioculturales.

Desde esta perspectiva, el término especial está superado, porque el mismo hacía alusión a que la necesidad educativa surgía solamente de la condición de discapacidad que presentaba el estudiante y en este contexto, cualquier estudiante según sus diferencias personales y sociales, puede presentar necesidades educativas.

Al respecto, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC, 2005) indica que las necesidades educativas pueden surgir por múltiples causas, estas pueden ser por condiciones personales de los estudiantes, tales como, deficiencias físicas, sensoriales o mentales, a su forma particular de aprender o bien por la interrelación de sus particularidades con su entorno social: familia, escuela o comunidad, que limitan su desarrollo y aprendizaje. También, se pueden derivar por los estilos de enseñanza que no consideran las condiciones de aprendizaje ni las adaptaciones que requieren los estudiantes, así como, la falta de productos de apoyo (recursos tecnológicos y ayudas técnicas).

Por otra parte, un aspecto esencial de destacar, es que las necesidades educativas tienen dos características significativas (Sánchez y Torres, 2002), la primera, su carácter *interactivo,* es decir, la necesidad se define en relación con el contexto social en que se desenvuelve el estudiante y no solo dependen de sus condiciones personales; la segunda, es la dimensión relativa de la necesidad, la cual, está determinada por el tiempo y el espacio en se encuentra, por tanto, no pueden tener un carácter definitivo o permanente.

Es a partir de este momento, que desde la dinámica cotidiana el Proyecto UNA Educación de Calidad se inicia un periodo de transición, entre el modelo rehabilitador prevaleciente en el sistema educativo y el modelo social emergente y dentro de cada uno de ellos, el respectivo abordaje educativo, que va desde los procedimientos de integración a los de la educación inclusiva.

Es por lo anterior, que el Proyecto experimenta un crecimiento significativo en la cantidad de estudiantes que solicitan los servicios que

se ofrecen, pasando de 25 en el año 2005 a 96 estudiantes activos para el 2010, matriculados en distintas carreras de las diversas Unidades Académicas de la Universidad Nacional entre estas: Educación Preescolar, Educación Especial, Pedagogía en I y II Ciclos, Relaciones Internacionales, Psicología, Orientación, Educación Musical, Enseñanza del Ingles, Bibliotecología, Enseñanza de la Religión, Enseñanza de la Ciencias, Enseñanza del Francés, Arte y Comunicación, Economía, Ciencias Forestales, Administración de Oficinas, Relaciones Internacionales, Filosofía, Historia, Ciencias Geografías, Sociología, Administración Empresarial, Sociología entre otras (Fontana, Vargas y Holst, 2009).

Las personas responsables del Proyecto propician la coordinación sostenida a lo largo de los dos ciclos lectivos con las Unidades Académicas y los académicos que tienen estudiantes con discapacidad u otra condición matriculados en sus cursos. De esta forma se promueve una debida atención a las necesidades educativas que presentan los estudiantes y la capacitación a los académicos, particularmente, mantiene comunicación en forma escrita, vía telefónica y en forma virtual (Internet), así como, se proporciona la divulgación de información sobre la atención de las necesidades educativas, particularmente, en condición de discapacidad mediante folletos y desplegables.

Desde el II ciclo del año 2006 se implementaron dos acciones nuevas que permitieron una mayor comunicación y organización con las Unidades Académicas, una de estas fue la visita a las asambleas de académicos para presentar las funciones que se realizan en el Proyecto y realizar diferentes estrategias de sensibilización y capacitación acerca de la atención de las necesidades educativas en condición de discapacidad u otra situación particular. Posteriormente, se envía una nota para que se designe a un funcionario de enlace entre la Unidad Académica y el Proyecto. Esta acciones ha resultaron muy exitosas pero por el poco personal de apoyo que tiene el proyecto solo se ha podido visitar la mitad de las unidades académicas en que están inscritos la totalidad de los estudiantes. Es importante indicar, que se ha dado prioridad a las unidades académicas que tienen estudiantes con discapacidad física, sensorial (visual y auditiva) y cognitiva (Fontana y Vargas, 2007).

La atención directa de los estudiantes sigue siendo una acción prioritaria en el quehacer del Proyecto, es por esto, que en el año 2007

se logra gestionar con el actual Vicerrector de Desarrollo, la remodelación del aula 802 del CIDE para que el Proyecto contara con un espacio acondicionado que permitiera atender de la mejor manera a los estudiantes, especialmente, en condición de discapacidad. No es sino hasta el año 2008, que se logra concretar la iniciativa y a partir de este momento, se trabaja en un espacio propio, más accesible y acogedor (Vargas, Fontana y Holst, 2008).

También, en el año 2008 se logró obtener financiamiento a través del Concurso Anual para la Distribución del Fondo Estatal de la Educación Superior (FEES) con el fin de adquirir mayor equipo tiflotécnológico, el cual, estaba conformado por computadoras portátiles, nuevos programas computaciones especializados (lectores de pantalla- JAWS, traductores de audio- Dragon Speaking, Magnificadores de imágenes-Magic, reproductores de voz- Voice Editor, traductor de música al sistema Braille -Goodfeel Braille Music Tralation, traductor de texto al sistema Braille -Duxbury), horno thermofon para imprimir materiales en relieve, cámara de video, protector multimedia, amplificador de sonido, grabadoras digitales entre otros, ubicándose, principalmente, en la nuevas instalaciones del Proyecto, en la Sala de Equipo Tecnológico Adaptado (SATA) de la Biblioteca Joaquín García Monge y en otras centros de información y documentación de las facultades de la institución, así como, en el centro de cómputo de la residencias estudiantiles.

Es importante, indicar que la adquisición de este equipo ha permitido facilitar y diversificar las formas de apoyo y seguimiento a las necesidades educativas de los estudiantes que participan en el Proyecto. Entre las principales acciones se destacan son las siguientes:

a) Préstamo de equipo tecnológico, de productos de apoyo y de accesorios, tales como, computadoras de escritorio o portátiles con programas especializados (lectores de pantalla -JAWS, traductores de audio- Dragon Speaking, Magnificadores de imágenes- Magic, reproductores de voz-Voice Editor) y grabadoras periodísticas digitales con o sin salida USB.
b) Impresiones de textos y documentos en el sistema Braille y en tinta.
c) Escaneo de textos, documentos y libros para que los estudiantes puedan acceder a estos mediante el lector de pantalla.
d) Ampliación de material impreso.

e) Impresión de materiales en relieve, particularmente, figuras, mapas gráficos y partituras de música.

También, se continúa empleando y fortaleciendo, como una estrategia acertada, el apoyo de estudiantes becados que realizan *horas asistentes y colaboración* que coadyuvan en el quehacer cotidiano del Proyecto, actualmente, se cuenta con un promedio de 25 estudiantes por ciclo lectivo realizando diferentes labores en el área administrativa y en la atención directa de las necesidades educativas de los estudiantes, principalmente, apoyan en la adaptación de los materiales y recursos didácticos, en el escaneo de texto, documentos y libros, en las ampliaciones e impresiones en relieve de cuadros, tablas, figuras, gráficos y partituras musicales según los requerimientos. Además, se facilita el acceso a la Internet para la búsqueda de información y la comunicación mediante el correo electrónico.

Otra forma de apoyo exitosa que se ha implementado recientemente, es el trabajo entre pares, particularmente, con estudiantes que presentan deficiencia visual y que requiere atención individual para desplegar mayores habilidades y destrezas en el uso de los programas computacionales especializados, el desplazamiento y la movilidad en el campus Omar Dengo y en las actividades de vida independiente. Esto ha permitido que se fortalezca los valores de la solidaridad, el respeto y la amistad entre los estudiantes y las personas que participan del Proyecto UNA Educación de Calidad, así como, el concepto de comunidad que *aprende* cada día y se reconstruye con las experiencias personales y sociales de cada uno de su miembros (Flores, Flores, Jiménez, Madrigal y Perearnau 2009).

Otra actividad fundamental que se realiza en el Proyecto es la asesoría y capacitación en forma individual o en grupo a los académicos y los administrativos de las Unidades Académicas con el fin de promover una atención educativa de calidad según las necesidades educativas de los estudiantes. Estas asesorías se desarrollan empleando el intercambio de ideas, de conocimientos y de experiencias relacionadas con la temática, específicamente, se revisa la documentación que contiene el expediente del estudiante, se presentan las características personales y sociales, los posibles ajustes curriculares y apoyos que requiera en su formación profesional, considerando la naturaleza

del curso (teórico, teórico- práctico, laboratorio o de ejecución) y las recomendaciones de los especialistas. Durante el año 2009 se efectuaron un promedio de 50 sesiones de asesoría con los académicos y administrativos de diferente unidades académicas, teniendo estas en su mayoría, una incidencia positiva en las futuras intervenciones pedagógicas, así como, en la comunicación e interacción con los estudiantes (Fontana, Vargas y Holst, 2009).

También, se propicia la coordinación con otras instancias o departamentos de la institución para tramitar las solicitudes de los estudiantes que tienen relación con la atención de sus necesidades educativas o al reconocimiento de sus derechos en el ámbito universitario. Para ello se hacen gestiones con la Comisión Institucional de atención al estudiante con discapacidad, o bien con el Departamento de Planeamiento Espacial, Departamento de Orientación y Psicología, Departamento de Bienestar Estudiantil, Departamento de Salud, Unidad de Admisión, Departamento de Registro entre otros.

Entre las principales acciones de coordinación que se destacan las siguientes:

En los años 2004 a 2005, el Proyecto coordina con los responsables del Área de Planeamiento Espacial de la institución para la realización de un diagnóstico del campus *Omar Dengo* (sede central) con el fin de determinar las barreras arquitectónicas y físicas, así como, establecer los ajustes requeridos (rampas, barandas de apoyo, señalización entre otros) para generar mayores condiciones de accesibilidad. No es hasta el año 2007, que se construyen unas rampas con barandas de apoyo en el trayecto de las Residencias estudiantiles hacia las oficinas del Proyecto, así como, en otros sectores del campus facilitando, de esta forma, el acceso a los estudiantes en condición de discapacidad física y de las personas que ingresan a la institución. No obstante, el acceso al espacio físico y a la infraestructura es un tema pendiente que requiere mayor atención de parte de las autoridades universitarias.

Desde los años 2006, 2007 y 2008 las responsables del Proyecto en coordinación con académicas de la carrera de Educación Especial del CIDE y de otras instancias universitarias formulan el **Programa UNA Diversa** como la instancia institucional encargada de organizar, asesorar y ejecutar las acciones tendientes para promover la igualdad

y la equidad en el acceso a las oportunidades, bienes y servicios que brinda la UNA a los grupos que conforman la diversidad de la comunidad universitaria, así como, de coordinar con otros programas y proyectos a nivel institucional, nacional e internacional. Esta iniciativa está en espera de la obtención de recursos financieros que permita su implementación.

En el año 2007 y 2008 se proporciona asesoría al Departamento de Bienestar Estudiantil y al personal del sistema Bibliotecario de la universidad particularmente, sobre estrategias de atención al usuario en condición de discapacidad y la definición de los ajustes del entorno laboral para generar condiciones de accesibilidad.

En los años 2007, respondiendo a una resolución de la Defensoría de los Habitantes, en la cual, se recomienda a la institución la elaboración de una normativa para la aplicación de las adecuaciones en el ámbito universitario, el señor Rector Dr. Olmán Segura, forma una comisión institucional para que redacte este documento. La misma, esta conformada por representantes del Proyecto UNA Educación de Calidad, de la Asesoría Legal, de la carrera de Educación Especial del Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE), de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, de Diseño Curricular y de otras instancias universitarias. Esta comisión redacta el borrador del Reglamento institucional para la garantía de los derechos y la equiparación de oportunidades en el acceso a los bienes y servicios que proporciona la institución, con el propósito de promover el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad educativa en condiciones de equidad e igualdad. Actualmente, esta iniciativa está en revisión y en espera de su aprobación en el Consejo Universitario.

También, se colabora con la Vicerrectoría de Vida Estudiantil en la búsqueda de recursos humanos de apoyo para los estudiantes, especialmente, con deficiencia auditiva que requieren de intérpretes para acceder la información y comunicación en su formación profesional y con la Unidad de Admisión en la definición de los ajustes de accesibilidad para la Prueba de Admisión a la institución y en la aplicación de la misma en los periodos respectivos.

Otra actividad que genera resultados significativos es la realización de talleres y convivíos entre los estudiantes que participan del Proyecto, particularmente, porque permite un espacio de esparcimiento,

recreación y reflexión sobre las experiencias vividas tanto en el ámbito personal como el académico; asimismo, se valora la calidad del apoyo y el seguimiento que se proporciona. Es importante, resaltar que la información que se recaba en estas actividades es un insumo valioso para reformular los objetivos que plantean alcanzar en el plan de trabajo anual (Fontana, Vargas, Holst, Vargas y Sánchez, 2008).

Si bien es cierto, desde la perspectiva teórica que sustentan el abordaje pedagógico de la integración educativa proporciona una valoración más positiva de las personas con discapacidad, como sujetos con derechos individuales y sociales, en sus prácticas y particularmente en la educativa, ha generado cambios significativos en su organización y en la didáctica (Aguilar, 2004), aun prevalecen, principalmente, en el ámbito universitario distintas formas de segregación, de discriminación y de exclusión, las cuales, se reflejan en los ámbitos social y laboral.

Retos actuales

El siglo XXI se vislumbra como la era de los cambios continuos y profundos, abundantes retos y oportunidades. Según, Michalski y Stevens (1999) cada vez es más evidente que están creciendo y así continuará, la diversidad y la complejidad de las exigencias impuestas a los sistemas de educación y capacitación de los países.

En este contexto social de cambio, emerge el modelo social como una tendencia que responde a las aspiraciones emancipadoras de los distintos grupos sociales, en la cual, el movimiento de vida independiente de las personas con discapacidad tiene eco. A partir de este enfoque, la concepción de la discapacidad cambia y se centra la atención en el entorno físico- social, el cual, presenta barreras que limitan el disfrute de los Derechos Humanos.

Es por lo anterior, que en el año 2004, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), expresa que la discapacidad es una *condición humana* que puede ser de origen multicausal ya sea por una circunstancia genética, de pobreza, desnutrición o inadecuados hábitos de higiene, enfermedad o accidente laboral, deportivo, recreativo y de tránsito, así como, de contaminación ambiental, violencia política, social y estructural y que ninguna persona puede ser discriminada por razón,

ni por género, estrato social, nivel educativo, preferencia sexual o bien por pertenecer a una etnia o religión.

En concordancia con lo expresado por la OPS, la ONU aprueba en el año 2006 la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, siendo el primer tratado internacional acerca de los derechos humanos en este siglo XXI cuyo propósito es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de equidad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, así como promover el respeto a su dignidad humana.

Por tanto, en esta convención, la discapacidad es el resultado de la interacción entre las personas que presentan deficiencias y las barreras en las actitudes de la sociedad y del entorno, que evitan su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones (ONU, 2006). Por tanto, al definirse la discapacidad desde este enfoque interactivo entre las condiciones individuales de las personas y el contexto social, asume entonces, la atención de sus necesidades un *valor relativo*, el cual, debe considerarse en el abordaje pedagógico.

Si se reflexiona acerca de las acciones realizadas por el Proyecto UNA Educación de Calidad del año 2000 al 2009 y se retoma las recientes declaraciones y convenciones se presentan los siguientes retos:

a) Desplegar diferentes acciones de concienciación (talleres, capacitaciones, grupos de discusión, pasantías) que permita a los miembros de la comunidad universitaria el reconocimiento de la **diversidad como un valor** fundamental en las relaciones humanas y en la formación universitaria.
b) Establecer una estrategia de coordinación entre el Proyecto UNA Educación de Calidad y las distintas instancias universitarias con el fin de **definir acciones de cooperación** en la atención de las necesidades educativas que presentan los estudiantes desde una perspectiva de atención a la diversidad e inclusión social.
c) Desarrollar diferentes acciones de coordinación entre el Proyecto UNA Educación de Calidad y las distintas instancias universitarias que permita a los estudiantes una **participación plena** en todas las actividades de la comunidad universitaria (culturales, recreativas, deportivas, académicas o laborales)

que incidan en su desarrollo personal, emocional, académico, y profesional, así como, en la toma de decisiones para asegurar el goce de sus derechos como miembros activos.

d) Desarrollar estrategias de coordinación entre el Proyecto UNA Educación de Calidad, la carrera de Educación Especial y otras carreras del CIDE, así como, otros instancias institucionales que permita fortalecer la realización de diferentes **actividades y proyectos conjuntos** de desde una perspectiva de atención a la diversidad e inclusión social (trabajos finales de graduación, proyectos de investigación, giras educativas entre otras).

e) Como una acción prioritaria la búsqueda de recursos económicos en el ámbito nacional e internacional para la implementación del **Programa UNA-Diversa.**

Después de realizar un análisis retrospectivo de una manera rápida, en esta ponencia, sobre las diferentes etapas evolutivas, en las cuales, ha transcurrido el Proyecto UNA Educación de Calidad de la Universidad Nacional, se puede afirmar que desde su surgimiento hasta su consolidación como una actividad permanente en el ámbito universitario, las diversas iniciativas desarrolladas en sus diferentes momentos ha marcado un precedente en la atención de la diversidad, fortaleciendo la igualdad y la equidad en el acceso a los bienes y servicios que presta la universidad y brindando de esta forma las estrategias necesarias para la permanencia de población estudiantil y su inclusión social (Fontana, 2009).

Bibliografía

Asamblea Legislativa (1996) Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Dispensado el 05 de febrero del 2010 desde http: //www.asamblea.go.cr/

Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad**.** Conferencia presentada en el V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Heredia: Universidad Interamericana de Costa Rica.

Aguilar, G, y Monge, G. (2008) La Educación Especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos. San José: Ministerio de Educación Pública Versión preliminar sin publicar

Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa- CENAREC (2005) Adecuaciones de Acceso al Currículo. Inducción a Equipos de Investigación**.** San José: CENAREC Material sin publicar

Fernández, M. (2001). Educar en tiempos inciertos. Madrid: Ediciones Morata.

Fontana, A. y Vargas, M. (2008) Informe anual del Proyecto UNA Educación de Calidad. Heredia: Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional. Material sin publicar

Fontana. A, Vargas, M., Holst, B., Vargas, A. y Sánchez, M. (2008) Guía Metodológica: Encuentro de estudiantes del Proyecto UNA Educación de Calidad. Heredia: Centro de Investigación en Docencia y Educación, Universidad Nacional. Material sin publicar.

Fontana, A. Vargas, M. y Holst, B. (2009) Informe anula del Proyecto UNA Educación de Calidad. Heredia: Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional. Material sin publicar

Fontana, A., Espinoza, A. y León, H. (2009) Implementación de las adecuaciones de acceso en las instituciones educativas costarricenses. San José: CENAREC.

Fontana, A. (2009) Retos de la atención a la diversidad: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica. Gaceta Visón Docente Con- Ciencia del Centro de Estudios Universitarios Arkos de Puerto Vallarta, México Nº 51 p.30-40. Disponible en http: //www.ceuarkos.com/vision docente/revistas/51/retos.pdf.

Flores, L. E., Flores, G., Jiménez, R., Madrigal, J. C. y Perearnau, M.A. (2009) Comunidad aprendiente. San José: ARTEMUSA Editora

Herrera, A., Miranda, G y Zúñiga, E. (1998) Informe anual del Proyecto UNA Educación de Calidad. Heredia: Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional. Material sin publicar

Herrera. A. y Miranda, G. (2001) Informe anual del Proyecto UNA Educación de Calidad. Heredia: Vicerrectoría Académica, Universidad Nacional. Material sin publicar.

Meléndez, L. (2002) La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual Bogotá: Creamos alternativas GLARP-IIPP

Meléndez, L. (2005). La educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución. San José: Universidad Estatal a Distancia.

Michalshi, W. y Stevens, B. (1999). Economía sociedad y capacitación: Retos para la educación y la capacitación en el siglo XXI. México: Noriega Editores

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (1990). Foro Mundial sobre la Educación. Educación para Todos. Dispensado el 10 de marzo del 2010 desde htt: //www.unesco.go.cr/foromundial/educaciónparatodos/2000/jomtien/

Organización de las Naciones Unidad-ONU. (1993). Normas Uniformes para la equiparación de las oportunidades con discapacidad. Dispensado el 7 de marzo del 2010 desde http: //www.cnree.go.cr/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (1994.) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Dispensado el 15 de marzo del 2010 desde htt: //www.unesco.go.cr/confernciamundial/necesidadeseducativas/salamanca/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dispensado el 17 de marzo del 2010 desde http: //www.unesco.go.cr/marcodeaccion/2000/dakar/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2001). Declaración de Cochabamba. Dispensado el 24 de febrero del 2010desde http: //www.unesco.go.cr/bpi/esp/unescoprensa/2001

Organización Mundial de la Salud-OMS. (2004) La Declaración de Montreal sobre la Discapacidad Intelectual. Montreal: Organización Mundial de la Salud

Rodríguez, M., Jiménez, F., Benavides, Y., Miranda, G., Torres, A., Vargas, E., Zúñiga, E., Cárdenas, F., Chacón, E. y Delgado, R. (1994) Plan Global de atención del estudiante con discapacidad. Heredia: Universidad Nacional.

Universidad Nacional (1993) Estatuto Orgánico. Heredia: Departamento de Publicaciones UNA.

Universidad Nacional (2004) Plan Global Institucional 2004-2011. Heredia: Departamento de Publicaciones UNA.

Universidad Nacional (2005) Políticas Institucionales. Heredia: Gaceta Nº 1 acuerdo del SUC-2369-2004 Departamento de Publicaciones de la UNA.

Vargas, M., Fontana. A y Holst, B. (2008) Memoria: Inauguración de las instalaciones del Proyecto UNA Educación de Calidad y Foro: Educación Superior y Convención sobre los Derechos Humanos de las personas con discapacidad. Heredia: Centro de Investigación en Docencia y Educación, Universidad Nacional. Material sin publicar.

Sánchez, A. y Torres, J. (2002) Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad. Madrid: Ediciones Pirámide

María Gabriela Marín Arias
Lady Meléndez Rodríguez*

AVANCE DEL PROYECTO "CONSTRUYENDO CENTROS EDUCATIVOS INCLUSIVOS" EN EL CIRCUITO ESCOLAR 10 DE LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE SAN JOSÉ, COSTA RICA

Justificación

La Declaración de Educación para Todos por la UNESCO, emitida en el año 1990 y evaluada en Dakar 2000, ha señalado incansablemente la necesidad de que cada país y región desarrollen estrategias para la atención educativa a todas las personas, especialmente a aquellas cuya condición de desventaja o vulnerabilidad las coloca en riesgo de quedar excluidas de los beneficios de la educación.

No obstante, la clara argumentación de la UNESCO en apoyo a la Educación para Todos no ha sido suficiente para que esta se cumpla, y una de las razones se achaca a la falta de orientaciones e instrumentos metodológicos, para que puedan ejecutarse estrategias pertinentes a la inclusión educativa en todos los sectores y niveles de la educación.

El Informe del Estado de la Educación del 2008 en Costa Rica advierte que el abandono escolar debe considerarse más bien un proceso de exclusión del sistema, cuyas formas de educación resultan muy poco atractivas, sobre todo para muchos jóvenes de la educación secundaria.

Por otra parte, está claro que no son las condiciones socioeconómicas las únicas, ni quizás las más importantes, para provocar la exclusión educativa, sino la grave falta de pertinencia curricular y de participación reconocida de los educadores y de otros actores del proceso educativo, en la definición, diseño y aplicación de un currículo de

* UNED, Costa Rica

calidad y con pertinencia para todos sus participantes. Razones por las que es posible juzgar que las medidas de compensación socioeconómica son totalmente insuficientes e ineficientes para mejorar y equiparar las condiciones en las que se aprende y se enseña en este país (Meléndez, 2006). Y, como bien argumenta Hoyos "Un Estado que no cumple el principio fundamental de equidad facilitando educación de calidad a todos los ciudadanos carece de legitimidad para promover y defender la convivencia y para el fomento y administración del bien común" (2003: 14). Por lo que nos atrevemos a decir que un país con las pretensiones de desarrollo educativo que tiene el nuestro, debe, ante todo, apostarle a la equidad con calidad, aplicando todos los medios posibles para lograr una educación inclusiva en todos los centros educativos.

Por tal motivo, el proyecto que enseguida se detalla se propuso caminar hacia la inclusión educativa y evitar la exclusión, a partir de prácticas que se generen desde el corazón mismo de los centros educativos. Nuestro trabajo busca construir centros educativos inclusivos con base en un análisis de las actitudes, políticas y acciones institucionales, el fortalecimiento de aquellas que favorecen el trato equitativo y de calidad de todos los alumnos y la evitación de otras que más bien promueven la discriminación y la exclusión de los niños más vulnerables, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

Fundamentación

Se puede definir la inclusión educativa como aquellas acciones que se oponen a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, a cualquier pretexto en el ejercicio de los derechos a la educación. La inclusión es un planteamiento comprometido que refleja la defensa de unos valores determinados que se relacionan con los fines de la educación, con la forma de sociedad que queremos vivir (Arnaiz, 2005), por lo cual la educación tiene como objetivo fundamental permitir que cada ciudadano reciba el acceso al conocimiento de los productos propios de su cultura.

Es necesario destacar el hecho de que aún cuando los distintos actores de la educación parecen estar de acuerdo con las demandas de la inclusión, se han desarrollado una serie de reflexiones al respecto,

pero pocas orientaciones prácticas para poder llevarla a cabo. Entre éstas destaca el manual de indicadores desarrollado por Anthony Booth y Mel Ainscow en el Reino Unido.

Con la intención de colaborar con los centros educativos en su deseo de ser cada vez más inclusivos, Booth y Ainscow (2000) diseñaron una herramienta que les permitiera autoevaluarse desde esa perspectiva, además de definir políticas y proyectos que los guiara hacia el cumplimiento de ese deseo. Dicha herramienta, en su versión castellana para América Latina[1], se titula "Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas" y empieza a ser utilizada con muy buen suceso en muchos centros escolares del mundo, por lo que la presente propuesta se fundamenta, precisamente, en el uso adaptado para Costa Rica de este mismo manual.

Según Essomba (2003) una escuela que invita a la participación y que dentro de su estructura organizativa puede atender a la diversidad es una escuela para diferentes etnias, idiomas, géneros, costumbres, estilos de aprendizaje, dudas, intereses e inquietudes. Por otra parte, una escuela inclusiva debe procurar atender las necesidades de cada uno de los miembros que componen la comunidad escolar, sean estos padres, estudiantes, profesorado, funcionarios administrativos y miembros de la comunidad en la que está inserta la escuela. Por lo tanto, como explican Booth y Ainscow (2000), una escuela con intenciones de ser inclusiva debe replantear y transformar su quehacer, abrirse a nuevas oportunidades y proyectos, además de fusionarse con su comunidad.

Definición del problema

Podemos establecer que, los principales problemas de la inequidad y exclusión en las oportunidades de acceso a una educación de calidad en nuestro país apuntan hacia la falta de atención educativa a la diversidad, dejando excluidos de la educación a:

- Los que no han tenido y no tienen medios para llegar al centro educativo (porque ese centro no existe o porque la brecha espacial y económica no se los permite).
- Los que llegan pero reciben un trato en desventaja por razones personales y culturales (población indígena, rural marginal,

1 La versión castellana para América Latina fue traducida por Rosa Blanco y publicada por la OREALC/UNESCO en el año 2000.

urbana marginal, migrante en situación de pobreza, con necesidades educativas especiales entre otros).
- Los que asumen el fracaso escolar como propio y huyen del sistema (dificultades de permanencia).

En función a los puntos anteriores el proyecto al que hace referencia esta comunicación tiene como finalidad contribuir al mejoramiento de las prácticas escolares, mediante la puesta en práctica de una metodología participativa e inclusiva. Y con ello contribuir, además, a la construcción de planes de mejoramiento orientados a detener la exclusión educativa desde los mismos centros educativos.

La investigación que se plantea involucra en su metodología la ejecución de la sistematización y análisis con respecto a los procesos de capacitación previa y autoevaluación por parte de los centros escolares, con el fin de que ellos mismos puedan identificar los aspectos positivos y negativos que se derivan de su quehacer en cuanto a la vivencia o ausencia de la inclusión educativa. Así, a partir del proceso de autoevaluación cada centro educativo diseñará un plan que le permita superar las debilidades detectadas y elevar su calidad en cuanto a la aplicación de la inclusión educativa.

Objetivos del proyecto

Para su cumplimiento, el proyecto se propuso alcanzar los siguientes objetivos.

Objetivo General:

Favorecer la inclusión y evitar la exclusión educativa mediante la transición de las escuelas hacia centros educativos inclusivos.

Objetivos específicos:

- Promover la autoevaluación del quehacer escolar desde el enfoque de la educación inclusiva.
- Facilitar procesos de autoevaluación, construcción de políticas y planificación de acciones inclusivas en los centros educativos participantes.
- Sistematizar el proceso de construcción de centros educativos inclusivos.

Metodología aplicada

Este trabajo se propone desde la investigación-acción, para lo que utiliza formas de registro de información como crónicas, fotografías, notas de análisis documental, videos y relatos de los participantes, a fin de contar con la evidencia suficiente para construir una sistematización, análisis y valoración de los procesos de autoevaluación que siguen los centros. Estos a su vez utilizan para dichos procesos: el Índice de Inclusión Educativa (2000) en su versión castellana traducida por la OREALC/UNESCO para América Latina y sus cuestionarios de autoaplicación adaptados a cada centro educativo, cuya adaptación ha estado en manos de las investigadoras y asistentes voluntarias. Asimismo, se desarrollaron guías para el trabajo en grupos focales para la confirmación y validación de la información, así como registros de discusión plenaria de los participantes, que –por su naturaleza- se convirtieron simultáneamente en las formas de validación del proceso de sistematización.

Participantes

Los participantes son 3 centros de educación primaria (José María Figueres Ferrer, Escuela de Granadilla Norte y Escuela Monterrey-Vargas Araya): todo el personal docente y administrativo de cada centro, un grupo representativo de padres de familia y un grupo representativo de estudiantes por cada centro; cuya representatividad fue calculada para cada escuela en función de la matrícula, niveles y cantidad de grupos por nivel, a razón de un 30% de estudiantes y de grupos para el 100% de los niveles atendidos. Donde el grupo de padres fue calculado como el doble del número de estudiantes.

Procedimientos:

Enseguida se enlistan las actividades planeadas por las investigadoras para inducir los procesos de autoevaluación en cada centro.

a) 10 talleres de capacitación para las docentes de apoyo del circuito 10 de San José.
b) 6 talleres de capacitación con personal docente y administrativo de los centros educativos sobre el uso del Índice de Inclusión Educativa (2 por cada centro educativo).

c) 12 sesiones de aplicación de cuestionarios a personal docente, personal administrativo, estudiantes y padres de familia (4 por cada centro educativo).
d) 6 sesiones plenarias con el personal de los centros educativos para devolución de resultados, análisis de los mismos y construcción de proyecto institucional (2 por cada centro educativo).
e) 15 visitas de monitoreo al proyecto (5 para cada centro educativo).
f) Análisis de bitácora de campo, construcción de informe final y devolución a los centros educativos, de la manera en que cada centro lo demande.

En el momento de presentar este avance el proyecto había llegado hasta la actividad c. aquí enunciada.

Principales hallazgos

En los siguientes cuadros se presentan los principales hallazgos obtenidos hasta ahora según el avance de sistematización y análisis.

Los hallazgos se encuentran clasificados en las categorías: fortalezas, debilidades, expectativas, evidencias de liderazgo institucional y vínculos de los centros con la comunidad. Dichas categorías fueron establecidas a priori y corregidas a posteriori por todo el equipo investigador, con base en la puesta en común de diversos descriptores teóricos y observaciones de la práctica.

Síntesis valorativa entre centros

Centros Aspectos	***José Figueres***	***Granadilla Norte***	***Monterrey***	***Síntesis valorativa***
Fortalezas	• Consistencia y trabajo en equipo del comité. • Claridad de la realidad de la institución por parte del comité.	• Creatividad del equipo coordinador. • Apoyo de la jefatura a realizar actividades concretas. • Trabajo en equipo.	• Servicio de comedor. • Laboratorio de cómputo. • Mayor oferta educativa. • Alto nivel profesional. • Programas ambientales. • Espacio físico en buen estado.	• Los centros valoran sus servicios como fortalezas, lo mismo que las acciones de los Comités coordinadores, la capacidad de trabajo en equipo y el apoyo recibido de las jefaturas para el desarrollo de las actividades del Proyecto y de otras acciones de los centros.

Centros Aspectos	***José Figueres***	***Granadilla Norte***	***Monterrey***	***Síntesis valorativa***
Fortalezas	• Apoyo administrativo a las actividades programadas para el proyecto. • Procesos de sensibilización en el personal hacia la inclusión educativa. • Familiarización por parte del personal de la institución con los referentes de inclusión educativa.	• Disposición del personal docente y administrativo	• Población estudiantil clase media-baja. • Ubicación geográfica. • Apoyo de diversas instituciones • Cambio de modalidad (horario ampliado) • Servicios de busetas. • Servicios de apoyo educativo. • Becas de la Municipalidad y FONABE. • Apoyo de personas que realizan prácticas o trabajos comunales en la institución. • Comité identificado con el proyecto • Apoyo de la administración • Otros centros educativos cercanos involucrados en la misma temática • Equipo tecnológico institucional	• Los centros valoran sus servicios como fortalezas, lo mismo que las acciones de los Comités coordinadores, la capacidad de trabajo en equipo y el apoyo recibido de las jefaturas para el desarrollo de las actividades del Proyecto y de otras acciones de los centros.
Debilidades	• El comité cuenta con poco tiempo para coordinar, aplicar instrumentos, trabajar con el personal, etc. • Falta de disposición por parte de algunas personas.	• Falta de espacios para sistematizar las actividades realizadas. • Falta de recursos materiales y de tiempo.	• Falta de recursos didácticos. • Inexistencia de rampas de acceso. • Falta de gimnasio. • Falta de baños adaptados para personas con discapacidad. • Familias disfuncionales.	• Las principales debilidades relacionadas con el proyecto apuntan a la falta de tiempo para realizarlas. • La Escuela Monterrey es la que señala más debilidades para su funcionamiento en general, resaltando las limitaciones de su planta física e inestabilidad del personal docente.

Centros Aspectos	***José Figueres***	***Granadilla Norte***	***Monterrey***	***Síntesis valorativa***
Debilidades			• Falta de reductores de velocidad fuera de la institución. • Falta de aulas para ampliar la población estudiantil. • Violencia intrafamiliar. • Delincuencia y drogadicción en la comunidad. • Desempleo de padres y madres de familia. • Crisis económica. • Falta de espacio y tiempos para interactuar más como equipo. • Personal docente únicamente en un 39% en propiedad. • Total de personal docente 36, total del personal interino 22 (61%), total del personal en propiedad 14 personas (39%)	
Expectativas	• Capacidad para dar soluciones viables a las necesidades detectadas. • Mejorar la calidad de vida de los estudiantes. • Abrir espacios de disfrute en las instituciones para los niños.	• Lograr realizar actividades inclusivas concretas con la familia, los niños y las niñas.	• Ofrecer a la comunidad estudiantil una educación de excelencia y calidad. • Promover un cambio positivo en la comunidad y en la cultura institucional, a nivel académico, cultural, científico, tecnológico, moral, ético, espiritual, político, laboral y social.	• *Lo*s centros cuentan entre sus expectativas aquellas relacionadas directamente con el Proyecto. • La Escuela Monterrey, que es la más retrasada en el proceso, apunta a expectativas más generales y menos relacionadas con el proyec*to.*

Centros Aspectos	***José Figueres***	***Granadilla Norte***	***Monterrey***	***Síntesis valorativa***
Expectativas	• Involucrar a los padres de familia como parte activa de la comunidad educativa. • Dar seguimiento al proyecto.	• Que los instrumentos arrojen las necesidades reales de la comunidad educativa para, a partir de ellas, elaborar un adecuado proyecto inclusivo institucional.	• Fomentar una actitud de compromiso. • Ofrecer herramientas básicas a los estudiantes para que logren aprovechar las oportunidades que se les presentan.	
Evidencias de liderazgo institucional	• La directora es una líder natural, reconocida por toda la comunidad educativa. • El comité ha asumido un liderazgo en la toma de decisiones en la institución. • Reconoce liderazgo a la UNED por el apoyo profesional que ofrece a la institución.	• Existe un buen liderazgo consideramos que falta tiempo para coordinar con el equipo de inclusión aunado a esto las diversas ocupaciones de la dirección impiden brindar un mayor impulso en la organización del trabajo.	• Director en propiedad, titulado, con experiencia, compromiso, responsabilidad, identificado totalmente con el proyecto y la institución. • De acuerdo con las características personales hay 9 líderes, 4 se han identificado como líderes negativos y 5 como líderes positivos.	• En todos los casos se reconoce el liderazgo de los directores de los centros, a pesar de sus limitaciones de tiempo para involucrarse en el proyecto. • Solamente la Escuela Monterrey hace mención de la existencia de líderes negativos. Es necesario ahondar si esto sucede porque no existen líderes negativos en los otros centros o porque no consideraron necesario apuntarlo.
Vínculos	• La comunidad espera que la escuela se proyecte y la escuela espera que la comunidad proporcione apoyo a sus proyectos.	• En la institución se mantiene constante comunicación y relación con algunas grupos como:	• Municipalidad de Montes de Oca • Convenios internacionales (México) • EBAIS • Fundación Costa Rica Canadá • Centros comerciales aledaños • Otros centros educativos (escuelas y colegios aledaños)	• La Escuela José Figueres mantiene vínculos similares a las otras, no obstante no los menciona, sino que considera más bien una expectativa la interacción más profunda con la comunidad. • Es necesario que las escuelas identifiquen estos vínculos entre sus fortalezas y los aprovechen en beneficio del proyecto.

Centros Aspectos	***José Figueres***	***Granadilla Norte***	***Monterrey***	***Síntesis valorativa***
Vínculos		• EBAIS (control de salud, medición en peso y talla de niños y niñas, vacunación, control dental, entre otros). • Grupo Cultural de Granadilla (realiza presentaciones culturales cuando se le solicita, como por ejemplo: bailes folklóricos). • Iglesia Católica (donaciones en víveres a algunas familias de niños y niñas de escasos recursos de la escuela). • Comité de Deportes (préstamo de las instalaciones deportivas de la comunidad durante todo el año).	• Universidad (UNED-UCR-Universidad Latina) • ICER (Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica) • Polideportivo de la comunidad.	• La Escuela Granadilla Norte, a pesar de encontrarse en un contexto más complejo desde el punto de vista socioeconómico parece ser la que tiene más proyección hacia la comunidad.

Principales conclusiones

Las conclusiones que se presentan enseguida corresponden a los avances parciales del proyecto con respecto a cada uno de los objetivos planteados:

- El avance del proyecto en cada uno de los centros depende en gran medida de su organización, cultura y liderazgo institucional.
- El autoconocimiento institucional de las condiciones y niveles de inclusión educativa debe surgir de la capacitación, pero sobre todo, de la autorreflexión de todos los miembros de la comunidad escolar. Razón por la que los agentes expertos

externos sólo pueden involucrarse mediando e induciendo los procesos de autoevaluación que siguen los centros, pero sin señalar en forma directa los aspectos que consideran que deben ser modificados para alcanzar las metas propuestas.

- Los centros tienden a ver el proyecto como un apoyo que colabora no sólo con la inclusión educativa de los alumnos, sino para aliviar el trabajo que se achaca a sus tareas de enseñanza, por lo que es acogido positivamente por los miembros de la comunidad escolar.
- La principal debilidad que acusan los centros es la falta de tiempo disponible para poder ejecutar todas las tareas que demanda el proyecto.
- Todos los centros reconocen la posibilidad de alcanzar la educación inclusiva siguiendo un proyecto institucional diseñado con ese fin y fundamentado en un diagnóstico que permita identificar hacia donde debe ir ese proyecto y cómo y con qué recursos se puede lograr.
- Los centros participantes consideran que un proyecto de educación inclusiva está en posibilidad de mejorar no sólo las condiciones educativas de todos los estudiantes, sino de mejorar los conflictos internos causados por diferencias culturales y carestías económicas, así como acercar e involucrar a las familias en las intenciones transformadoras del centro escolar, que pretenden además impactar positivamente a la comunidad.
- Los centros requieren la colaboración de entidades comunales y expertas en inclusión educativa así como en enfoques y en formas de investigación, como es el caso de las universidades involucradas, para sacar adelante el proyecto institucional que cada uno sobrelleva. Es así que el acompañamiento al proyecto por parte de la UNED no puede cerrarse con solamente la sensibilización y capacitación al personal, sino que debe recibir apoyo durante el proceso diagnóstico y el diseño del proyecto institucional para asegurar el logro de los objetivos propuestos. La UNED ha logrado asegurar la continuidad al proceso durante el año 2010, mediante la inscripción del proyecto en la Vicerrectoría de Investigación de esta Universidad.

- Para las investigadoras es necesario tener presente en todo momento que en la inclusión educativa no se trata de dar indicaciones desde sus propios criterios, ni de la provisión de recursos a los centros para mejorar sus condiciones, sino más bien de mediar e inducir los procesos, así como de dejar claro que no se trata de tener más recursos, sino de que los que se tengan o se puedan obtener beneficien a todos los estudiantes con equidad y calidad.
- El alcance de los objetivos de este proyecto permitirá visualizar una serie de acciones por desarrollar en cada centro, para las investigadoras, así como para otros interesados en replicar esta experiencia en otros espacios de aprendizaje. Estas tareas por desarrollar serán planteadas a manera de recomendaciones en el momento en que los avances del proyecto permitan precisarlas con mayor claridad.

Bibliografía

Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular.* Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión Educativa. (Trad. Y Ed. OREALC/UNESCO). Chile: OREALC.

Essomba, M. A. (coord.) (2003). Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido. *España: Praxis.*

Hoyos, G. (2003). Participación del Estado, de la Comunidad Académica y de la Sociedad en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior. En. http: //www.gov.co. Rev. 28/07/06.

Meléndez, L. (2006). El Docente de Apoyo Educativo de cara a las Políticas de Inclusión Social en América Latina. 3er. Congreso Internacional de Discapacidad. Inclusión: oportunidades para todos. Memorias. Medellín, Del 20 al 23 de Septiembre de 2006.

Programa Estado de la Nación (2008). *Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible. Un informe desde Centroamérica y para Centroamérica*. Costa Rica: Estado de la Nación.

UNESCO (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de Acción Asociado. Tailandia: UNESCO.

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir con los Compromisos Comunes. Costa Rica: UNESCO/ME

Gerardo Ortiz Moncada*
Silvia Chávez Venegas** • Elizabeth Mandujano Baeza ***

FACILITACIÓN DE LA LECTOESCRITURA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LOS FONEMAS EN NIÑOS BILINGÜES

En cualquier nivel, desde los más elementales hasta los más avanzados, la escuela se enfrenta continuamente a dificultades de actualización curricular, por lo cual es indispensable encontrar los elementos teórico-metodológicos que faciliten la implementación de programas encaminados a resolver problemas particulares de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Vargas, 1982). Uno de los problemas de mayor relevancia es el de la formación de las competencias lectoras así como las habilidades previas que sirven de prerrequisito para su conformación (Solovieva y Quintanar, 2005).

La lectoescritura es uno de los procesos más jóvenes que el ser humano ha desarrollado. Se sabe que apareció en forma de pictogramas hace alrededor de unos 5000 a 7000 años (Ardila, 2004). Hace apenas 3000 que nuestros antepasados empezaron a utilizar los primeros alfabetos, sin embargo, a la fecha no podemos afirmar que éste sea un fenómeno común a todas las culturas y sociedades, lo cual nos habla de un proceso que es aún muy lábil e indefinido en las funciones psicológicas, pedagógicas y neuropsicológicas que requiere, en la forma en la que se organiza anatómicamente dentro del cerebro y, sobre todo, que aún está en constante cambio y evolución. Tal como menciona Artigas (2009) “el cerebro es lingüístico, pero no es literario, por lo tanto, debe aprovechar estructuras que no han sido diseñadas mediante la selección natural para la lectura. Por esto es importante tener en cuenta que el cerebro de un joven o adolescente

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095 Azcapotzalco y Facultad de Psicología UNAM.
** Universidad de Guadalajara
*** Facultad de Psicología UNAM.

que tenía contacto con las <letras> hace 3000 años no era distinto cualitativamente del que tienen nuestros niños en el colegio. La pretensión de que todos los individuos deberían ser igualmente hábiles para el aprendizaje de la lectura tiene el mismo significado que pensar que toda la humanidad actual debería estar bien dotada para la informática o para jugar al golf".

Con respecto a la definición de la lectura, no es fácil encontrar una propuesta clara debido a que, por una parte, es un proceso neurocognitivo que comparte muchos elementos con otros, y por otra, es una habilidad que permite acceder a la representación mental de lo que nos rodea a partir de la percepción de elementos visuales. Por esta razón, lo que a continuación se presenta comprende únicamente los componentes neuropsicológicos de la lectura y, a partir de ello, la importancia de los mismos para una propuesta de intervención psicopedagógica que promueva el mejoramiento de la lectura en un grupo de niños de sexto grado, de quienes se han reportado dificultades con la lectura.

Para esta investigación, se destaca el modelo de Luria (1995) en el cual se describen diversos mecanismos psicofisiológicos del lenguaje, basados en la neurolingüística y la afasiología hasta entonces desarrollada. Este modelo concibe dichos mecanismos como la base para analizar el habla en una primera instancia, lo cual facilita su posible aplicación a otras formas de expresión del lenguaje incluyendo a la lectura. Estos mecanismos son llamados factores neuropsicológicos y se refieren al resultado del trabajo de zonas cerebrales altamente específicas cuya localización (dinámica) cambia de acuerdo a la edad y a la actividad que el sujeto realiza durante su vida (Korsakova, Mikadze y Balosnova, 1997). Pueden ser divididos de acuerdo a su ubicación cortical, en posteriores (sectores temporo-parieto-occipitales) y anteriores (frontales y prefrontales). Los factores posteriores son: oído fonemático, retención audio-verbal, retención visual, análisis cutáneo-cinestésico y análisis y síntesis espaciales; los factores anteriores son la regulación y control de la conducta y la organización cinético-secuencial. Es importante mencionar que bajo esta perspectiva ninguno de los factores en sí mismo representa alguna función psicológica. Además, ningún factor puede producir la acción humana por sí solo, por ejemplo la lectura y escritura. En la lectura, estos factores

intervienen de diversas maneras aportando un nivel óptimo para desempeñar formas de procesamiento muy específicas. A continuación se expone brevemente cada uno de dichos factores neuropsicológicos.

El oído fonemático permite la discriminación adecuada entre los fonemas del idioma, la cual es empleada como parte del monitoreo que se realiza en la lectura en voz alta; cabe destacar además que este factor también está involucrado en la lectura silente (Luria, 1980a), ya que al verse involucrado como parte de la adquisición de la lectura en voz alta, toma un lugar importante en la circuitería cortico-cortical que favorece la conformación del sistema complejo; esto es, no es necesaria la lectura en voz alta para que se active este factor, principalmente en lenguas como el castellano y el náhuatl, que son de correspondencia fonológico-grafémica, en las cuáles el análisis y posterior conciencia fonológica son indispensables para la comprensión de los elementos estructurales básicos del texto.

La retención audio-verbal se refiere a la capacidad de almacenar y evocar información audio-verbal de forma voluntaria (Akhutina, 2002). En el proceso de la lectura es indispensable mantener un determinado volumen de información para poder conservar la secuenciación y temática del texto; este factor facilita el sostenimiento temporal de aquellas palabras de mayor relevancia para dar sentido a lo que se está leyendo (Luria, 1974), es decir, se genera una selección de palabras, principalmente de contenido y en menor grado palabras de función, en dependencia de su importancia para el lector (en términos de su nivel de comprensión lectora, de comprensión del texto en cuestión, del objetivo de la lectura, etc.).

La retención visual es muy similar al factor anterior en términos de que refiere a la capacidad de almacenar y evocar información de forma voluntaria, aunque en este factor el procesamiento obedece a la modalidad visual. Al tener un tipo de procesamiento similar al de la retención audio-verbal, sólo cabe destacar que este factor facilita la retención de la cantidad de elementos de lectura, como son las letras, su articulación en sílabas y la integración de éstas en palabras (Solovieva, 2005); además posibilita la conformación de huellas a corto plazo para el uso de frases, cláusulas y oraciones. En este sentido es importante identificar que la lectura también puede ser determinada por el procesamiento de cifras en dependencia de su extensión y el tipo de operacionalidad en la que pueda o no implementarse.

El tercer factor, análisis y síntesis espacial, facilita la integración de los estímulos de distintas modalidades en un esquema global y analítico en dependencia de la tarea en la que se inserta (Akhutina, 2001). En el caso de la lectura, es el encargado de la comprensión de los aspectos relacionales entre las palabras del texto, ya sea por el nivel de significado o por la articulación que realizan las palabras de función (preposiciones y conjunciones); además, facilita la generación y mantenimiento del sentido del texto (Luria, 1980). Si bien el factor de retención audio-verbal y el de retención visual permiten la conservación de huellas a corto plazo y la posible discriminación de aquellos elementos sustanciales del texto, el factor de análisis y síntesis espaciales permite el desarrollo y conservación del sentido (de lo que se comprende) del texto.

El análisis cutáneo-cinestésico está relacionado con la capacidad para obtener e integrar información precisa a través de las vías táctiles y que colabora en la exterocepción y la propiocepción (Quintanar, 1994). Si bien podría pensarse que este factor es el de menor implicación en la lectura en sí misma, es de suma importancia para dos aspectos básicos: si se realiza la lectura en voz alta, este mecanismo brinda el estado óptimo para el posicionamiento del aparato fonoarticulador lo cual es indispensable para la fluidez del texto y su consecuente comprensión; el segundo aspecto es el relacionado a la propiocepción y exterocepción necesarias para ubicación y orientación perceptual del lector con respecto al texto y los elementos del mismo (Luria, 1980).

La organización cinético-secuencial está encargada de establecer una continuidad seriada y consecutiva, para lo cual es necesario el paso fluido de un elemento de la actividad intelectual a otro. Este sector facilita la elaboración del esquema motor de la lectura en voz alta, además de que participa en el manejo adecuado de la concordancia, el orden de las palabras, la morfología flexiva e inflexiva, el uso de tiempos verbales y la construcción de frases, cláusulas y oraciones (Luria, 1980). La relevancia primordial de este factor radica en la generación del programa articulatorio de la palabra, lo cual se refleja en la automatización de sílabas, palabras y frases de uso común, permitiendo con ello la fluidez del discurso y por ende de la lectura en voz alta. Además, el trabajo de este sector de la corteza cerebral se traslada a la posibilidad del lector para poder pasar de un elemento a otro

del lenguaje, ya sea en el acto motor del habla o a nivel de la actividad intelectual que se requiere para su consecución (Quintanar, 1994), lo cual promueve una mayor comprensión ante la exposición de diversas ideas dentro de un mismo texto.

La regulación y control se encarga básicamente de la organización, planeación, verificación y dirección de la conducta (Akhutina, 2001). Facilita la identificación de la necesidad y la creación del motivo de la lectura, se encarga del mantenimiento del lenguaje interno y/o de la conservación sostenida de la comprensión del texto. Este sector permite el vínculo dinámico entre el pensamiento y el lenguaje, a partir de la generación de la intención comunicativa y el plan de enunciación necesario para hacer que la lectura sea más asequible. Además, este factor determina la posibilidad de la realización y, en consecuencia, la comprensión de actos complejos como son la narración, los aspectos pragmáticos y de socialización del lenguaje, así como el desarrollo y conservación del sentido del texto.

Al analizar estas aportaciones de la neuropsicología, es posible observar que este modelo por factores permite la apreciación de los componentes básicos para la lectura y que ninguno de ellos trabaja de manera aislada, sino articulada en la conformación de sistemas funcionales propios para este proceso; sin embargo no logra abordar del todo la conformación del sentido del texto por parte del lector, los cual puede ser estudiado desde una perspectiva que abarque las formas de actividad de cada persona dentro de su acto de lectura.

El objetivo general de esta investigación es la elaboración de un programa de actividades formativas para el desarrollo de la lectura en una población bilingüe perteneciente a una primaria de habla náhuatl y castellana, que comprenda el análisis fonológico de la palabra como mecanismo central.

La aportación de esta investigación radica en la demostración de la integración entre la teoría neuropsicológica y la metodología psicopedagógica en la realización de programas de intervención para población bilingüe, aun cuando los idiomas pertenezcan a familias distantes. Además, las implicaciones sociales se manifiestan en la posibilidad de trabajar con poblaciones política y económicamente marginadas.

MÉTODO

Participantes

La muestra se integró por ocho alumnos bilingües de los idiomas náhuatl y castellano, 5 niños y 3 niñas, con una edad de 12-13 años, cursando el sexto grado de primaria en la escuela Xicohtencatl, en la comunidad de San Isidro Buen Suceso, Tlaxcala. Fueron elegidos para participar en el estudio porque se les reportaba con dificultades en la adquisición de la lectura, sin embargo, no tenían antecedentes patológicos que desembocaran en algún trastorno del aprendizaje (dislexia, disgrafia, dislalia, etc.).

Instrumentos

El instrumento que se empleó para el pretest y postest es la prueba de evaluación del éxito escolar (Quintanar y Solovieva, 2001). Además, se aplicó un protocolo de observación cualitativo que incluyó el tiempo de ejecución por actividad y por etapas (tanto de la evaluación como del programa) las dificultades que presentaron los alumnos en términos de la realización de las tareas, sus intereses y motivos hacia las mismas, su iniciativa, su expresión verbal, sus avances particulares y el nivel de comunicación que mantuvieron entre los alumnos y con el aplicador.

Diseño

Esta investigación es de tipo cuasi-experimental con un diseño pretest-postest con un solo grupo.

Escenario

La investigación se llevó a cabo en la primaria Xicohtencatl en el municipio de San Isidro Buen Suceso, Tlaxcala, la cual tiene tres grupos para el sexto grado escolar Cuenta con la estructura e infraestructura necesaria (salones con pizarrón, pupitres, luz, adecuada ventilación, paredes de ladrillo, techo de concreto) y con todos los servicios básicos (luz, agua, sanitarios).

Procedimiento

Los participantes fueron sometidos a una evaluación, utilizando los instrumentos antes mencionados. Posteriormente, fueron incluidos en el programa de actividades formativas para la lectura descrito a continuación, el cual era impartido en un aula para apoyo psicopedagógico, durante un periodo de14 semanas (dos sesiones por semana).

Programa de actividades formativas para lectura. El método de enseñanza de la lectura propuesto se basa en los postulados de Vygotsky (1995) y la formación por etapas de las acciones mentales de Galperin (1992a-b) y ha sido desarrollado por Elkonin (1989). En el método se distinguen las siguientes etapas: análisis fonético de las palabras, análisis fonético materializado, análisis fonético en el plano perceptivo, análisis verbal de la estructura de la palabra, introducción de las letras que determinan sonidos vocales e introducción de letras que determinan sonidos consonantes. De acuerdo con el proceso descrito, la acción del niño pasa por las etapas material, materializada, perceptiva, verbal externa y verbal interna. El método se describe a detalle en la Tabla 1.

Etapa	Objetivos	Materiales y Actividades
Análisis fonético de las palabras	Que los niños identifiquen y trabajen sobre las características propias del lenguaje oral.	Palabras frecuentes, conocidas y significativas para los niños, a nivel oral sin introducir letras.
Análisis fonético materializado	Materialización de las palabras pronunciadas a través del apoyo en esquemas externos.	Inicialmente, se utilizan tarjetas que incluyen los dibujos de los objetos. Dibujos de celdas que representan la cantidad de sonidos que contiene la palabra y representación de los sonidos en círculos de papel o cartulina de colores. Los niños gradualmente ubican los sonidos en los esquemas y pronuncian en voz alta la palabra completa al finalizar. La etapa concluye cuando los niños no cometen errores en la elaboración de los esquemas. Palabras de la etapa anterior y algunas nuevas incluidas progresivamente, asegurándose de que sean conocidas, frecuentes, con sílabas abiertas y con una clara correspondencia objetal.

Etapa	Objetivos	Materiales y Actividades
Representación materializada de los sonidos vocales	Diferenciar los sonidos vocales.	Señalizadores de colores diferentes. Introducción de palabras de uso menos frecuente y de mayor complejidad. Se incluyen variaciones como proporcionar el esquema y pedir a los niños que inventen palabras que le correspondan.
Representación materializada del acento en las palabras	Énfasis en la representación de la acentuación de los sonidos	Signos externos especiales (uso u omisión de la tilde).
Representación materializada de los sonidos consonantes	Introducción y concientización de los sonidos consonantes. Hacer conciencia de la estructura fonético-fonemática de las palabras. Concientización del análisis de su lengua materna.	Diferenciación con los sonidos vocales ya trabajados anteriormente. Formación de nuevas palabras a partir de las ya conocidas.
Diferenciación materializada de los sonidos cortos/largos y duros/blandos	Reconocimiento de diferencias entre pares de sonidos del español que presentan oposiciones fonemáticas.	Pares de sonidos con oposición fonemática.
Análisis fonético en el plano perceptivo	Análisis de los fonemas que constituyen una palabra percibida.	Los niños dibujan en sus cuadernos las celdas correspondientes a la cantidad de sonidos que tiene la palabra. Posteriormente, señalan las vocales con otro color y la representación del acento y de los sonidos consonantes, con las variantes de sonidos cortos/largos y duros/blandos.
Análisis verbal de la estructura de la palabra.	Que los niños lleguen a realizar en el plano del lenguaje externo el análisis de los sonidos de las palabras, sin necesidad de esquemas o dibujos.	Los niños cuentan las vocales y consonantes de las palabras valiéndose de juegos y estrategias.
Introducción a las letras que determinan los sonidos vocales	Conocimiento de las letras del alfabeto.	Se introducen gradualmente las letras del alfabeto que representan sonidos vocales. Este proceso se hace también pasando por los planos material, materializado, perceptivo y verbal.

Etapa	Objetivos	Materiales y Actividades
Introducción a las letras que determinan los sonidos consonantes.	Conocimiento de las letras del alfabeto.	Se introducen gradual y secuencialmente las letras consonantes, de acuerdo con su nivel de complejidad (correspondencia sonido y letra), llevando a cabo el proceso ya descrito en los planos material, materializado, perceptivo y verbal.
Tabla 1: Descripción del programa de actividades formativas para la lectura		

Tabla 1: La primera columna muestra las etapas del programa. La segunda describe los objetivos y procedimientos de cada uno de los pasos. La última columna ilustra los materiales y actividades utilizados en cada una de las etapas.

RESULTADOS

Los resultados se pueden resumir en a) una mejor ejecución de las tareas de conciencia fonológica, considerando la velocidad y la precisión tanto en náhuatl como en castellano; b) un mayor nivel de ejecución en la prueba del éxito escolar, primordialmente en las de dictado y completamiento de oraciones; c) un mejor desempeño en la clase de español, tanto en las tareas de lectura en voz alta, como en la comprensión y la espontaneidad hacia la actividad lectora, así como en el uso de ambas lenguas en el ámbito escolar.

DISCUSIÓN

El uso de la lectura permite cumplir funciones sociales y comunicativas, además de que su proceso de adquisición se relaciona con la posibilidad de percibir el sentido de utilización del lenguaje escrito, lo cual es indispensable para el éxito de la enseñanza. Sin embargo, cabe acotar que no todos los métodos que se utilizan actualmente permiten llevar a cabo una enseñanza exitosa de la lectura.

Desde la perspectiva de la neuropsicología, la lectura se concibe como una actividad compleja que no se localiza en zonas reducidas del cerebro, sino que requiere de la participación de diversos factores, los cuales se forman durante la vida del niño en el proceso de su actividad. El análisis neuropsicológico de la lectura se basa en la valoración de los factores comprometidos en la actividad, utilizando tareas que se relacionan con las acciones de la lectura para determinar los

factores que participan en ella y que tanto pudiesen estar funcionalmente y procesualmente desarrollados.

El abordaje neuropsicológico facilita la elaboración de una concepción distinta de la actividad de la lectura y sus dificultades, que surgen en el nivel de las acciones y se relacionan con causas tan diversas que hacen necesario un análisis mucho más minucioso y detallado que incluya las operaciones de dichas acciones y los mecanismos psicofisiológicos que hacen posible su ejecución y con ello tener la posibilidad de comprender la actividad internalizada que se requiere para este proceso, aunado a sus posibles dificultades para la elaboración de un programa de intervención. A partir de ello podemos considerar que la lectura no sólo es un acto académico que debe realizarse en el aula, sino que es una forma de actividad compleja que se ve facilitada a partir de un ambiente alfabetizador que promueva su desarrollo.

Bibliografía

Akhutina, T. (2001). Mechanism of Speech Production Based on the Study of Aphasia. *Journal of Russian and East European Psychology,* 41(3/4): 12-32.

Akhutina, T. (2002). Diagnóstico y corrección de la escritura. *Revista Española de Neuropsicología*, *4(4): 236-261*.

Ardila, A. (2004). There is not any specific brain area for writing: From cave-paintings to computers. *International Journal of Psychology, 39(1)*: 61-67.

Artigas-Pallares, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología, 48 (supl 2)*: s63-s69.

Elkonin, D. (1989). Obras psicológicas escogidas. Moscú: Pedagogía.

Galperin, P. (1992a). Stage-by-Stage formation as a Method of Psychological Investigation. *Journal of Russian and East European Psychology, 30(4): 60-80.*

Galperin, P. (1992b). Linguistic consciousness and some questions of the relationship between language and thought. *Journal of Russian and East European Psychology, 30 (4): 81-91.*

Korsakova, N., Mikadze, Y. y Balashova E. (1997). *Diagnóstico neuropsicológico de las dificultades de aprendizaje en escolares menores*. Moscú: Agencia Pedagógica de Rusia.

Luria, A. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.

Luria, A. (1980). *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona: Toray-Masson.

Luria, A. (1980a). *Conciencia y lenguaje*. Barcelona: Pablo del Río.

Luria, A. (1995). *Higher Cortical Functions*. New York: Appleton.

Quintanar, L. (1994). *Modelos neuropsicológicos en afasiología*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2001). *Protocolo de Evaluación del Éxito Escolar*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Solovieva Y. y Quintanar L. (2005). *Método invariante para la enseñanza de la lectura.* Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Vargas, R. (1982). *Materiales educativos y post-alfabetización.* México: UNESCO.

Vygotsky, L. (1995) *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vera Regina Pereira Ferraz*
Valdelúcia Alves** • Allan Rocha Damasceno***

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS CEGAS: A BENGALA COMO MEDIADOR PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E NA INCLUSÃO ESCOLAR

Introdução

Este estudo foi realizado no Instituto Benjamin Constant - Centro de Referência Nacional na Área da Deficiência Visual. A atividade de orientação e mobilidade para crianças cegas surgiu como decorrente da necessidade dessas crianças terem oportunidade de usar e manusear a bengala como recurso pedagógico e lúdico, contribuindo para o desenvolvimento da noção de espaço, tornando-se assim uma alternativa necessária e eficiente na educação dessas crianças no desenvovilmento de sua orientação e mobilidade. Foi observado uma melhoria no seu deslocamento. A bengala assume papel de fundamental importância no desenvolvimento infantil, tornando possível à criança ter acesso a novos conhecimentos, oportunizando informações táteis obtidas por intermédio do uso da bengala, ampliando e propiciando mais beneficios para a locomoção independente e autônoma das crianças cegas.

Ao trabalharmos com a bengala de uma maneira lúdica, observamos que as aulas se tornaram mais atraentes e divertidas.

Função do brinquedo no desenvolvimento infantil

O desenvolvimento da criança, como destacado por Vygotsky (1989), não pode ser pensado sem se considerar sua ação no meio ambiente

* Membro no Brasil da RIIE/UNAM/México; Professora do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro
** Doutora em Educação: Historia e Filosofia da Educação; Professora Associada, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Representante no Brasil da RIIE/UNAM/México
*** Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Professor Assistente do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Membro no Brasil da RIIE/UNAM/México. Brasil

com a mediação da cultura.Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento está relacionado à mudança nas motivações, tendências humanas e aos estímulos sócio-culturais, podendo ser compreendido à medida que não se negligencie as necessidades da criança e os incentivos para estimular sua ação. É nessa perspectiva que Vygotsky (1989, p. 105) constrói sua concepção de 'brincar'. Para o referido autor brincar é importante para a comunicação da criança com o meio ambiente e as demais pessoas, sendo assim que a criança experimenta o mundo externo:

> No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio procedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde todos os desejos não realizáveis tornam-se reais, e esse mundo ilusório é o que chamamos de brinquedos.

Na perspectiva vygotskyana o conhecimento é construído socialmente. Sua acepção do que é o brinquedo está, por sua vez, atrelada a esse pressuposto, na medida em que ele o considera atividade simbólica pela qual a criança concretiza a vivência em sociedade, necessária para seu desenvolvimento sócio-histórico.

Considerando o exposto, o professor pode criar momentos de interação das crianças com elas próprias, com colegas e professores na escola. Para que isso aconteça, é fundamental que a criança brinque independente, isso é, sem interferência direta dos adultos, embora esses estejam presentes e sejam os mediadores entre ela e o meio ambiente.

No início do desenvolvimento do brincar, a situação imaginária é muito próxima à situação real. A atividade imaginária da criança pequena é ainda dependente de objetos concretos e das ações que esses objetos permitem. Assim, o brinquedo é a atividade da criança e não sua simbolização. Mas, é na brincadeira que pela primeira vez os objetos perdem sua força determinadora e alcança-se essa condição em que a criança começa a agir independente daquilo que vê, como afirmado por Vygotsky (1984).

Quando um gesto ou uma palavra transforma um objeto em outro, uma ação em outra, produz novos sentidos. É pela linguagem que a criança assume seu lugar em relação ao outro concretizando a

situação imaginária. Vygotsky atribui à linguagem, além do poder de distanciamento do imediatamente percebido, um caráter de criação e de produção. Por meio dela, podemos redimensionar as questões relacionadas à imaginação e à elaboração do conhecimento pela criança. Nesse sentido, o conhecimento do mundo pela criança é inseparável de sua dimensão imaginária.

Oliveira (1974) enfatiza que além de discutir o tema da aprendizagem escolar, Vygotsky analisa outra dimensão da atividade infantil que tem relações com o desenvolvimento: o brinquedo. No entanto, o brinquedo é um fator de desenvolvimento e influência no processo de evolução da criança. A situação de brincadeira parece pouco estruturada e sem função explícita no processo de desenvolvimento quando comparada à situação escolar. Entretanto, é necessário reconhecer que "O aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia", segundo Vygotsky (1989, p. 94-95*)*.

Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de 'faz-de-conta' como brincar de casinha, de escolinha, com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. O comportamento das crianças menores é determinado em parte pelas situações concretas em que se encontram. Somente quando adquirem a linguagem e por meio dela passam a ser capazes de utilizar a representação simbólica, é que as crianças vão ter condições de libertar seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente solidificados, presentes na situação e momentos concretos. A brincadeira de 'faz-de-conta' é uma situação em que a criança é levada a agir no mundo imaginário. Nesse caso, a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira (o ônibus, o motorista, os passageiros) e não pelos elementos reais concretamente presentes (as cadeiras que representam os bancos dos ônibus).

Ao brincar com um tijolinho como se fosse carrinho, por exemplo, a criança se relaciona com o significado em questão, isso é, a idéia de carro e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança separar objetos do significado. Isso contribui para que a criança se desvincule das situações concretas. O brinquedo

provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com os objetos concretos e suas ações com o significado delas.

Além disso, o brinquedo é uma atividade regida por regras. Mesmo no universo do 'faz-de-conta' há regras que devem ser seguidas. Em uma brincadeira de 'escolinha', por exemplo, há alunos e professores e as atividades a serem desenvolvidas têm uma correspondência pré-estabelecida com aquelas que ocorrem na escola real. Ao brincar de 'motorista' a criança procura extrair dos motoristas que conhece em situação real, como deve ser o comportamento de um motorista.

Nesse sentido, a análise aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo para o desenvolvimento da criança, como destacado por Oliveira (1974). De modo que a escola e, principalmente, a educação infantil pode se utilizar deliberadamente da promoção de situações imaginárias com função pedagógica e com papel na aprendizagem.

É nas brincadeiras que a criança cria hábitos, como comer, dormir, vestir-se, lavar-se. Esses devem ser arraigados na criança pela brincadeira. Mais tarde, a criança apresentará os hábitos e esquecerá a brincadeira que os introduziram.

Benjamin (1984) ressalta que as crianças escolhem seus brinquedos movidos por necessidades. Tudo aquilo que a criança vê e reconhece nos adultos, deseja para si como seu brinquedo. Por meio dele, torna-se capaz de criar e imaginar. Isso significa que brincar não-consiste em repetição, mas em fazer algo sempre novo.

Se existe uma imagem para cada homem que quando contemplada, o mundo inteiro desaparece, para quantas pessoas essa imagem de características táteis, auditivas ou olfativas, não teria surgido de uma caixa de brinquedos? questiona Benjamin (1984, p.).

À medida que os professores reconheçam a potência do jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, ele poderá ter mais espaço na educação escolar como desencadeador e mediador do desenvolvimento infantil.

A importância do brinquedo no desenvolvimento da criança cega

O brinquedo é importante para a criança em desenvolvimento, seja para a criança cega ou com visão, sendo uma característica da infância. No

entanto, existem algumas particularidades que precisam ser consideradas: as crianças cegas necessitam ser estimuladas constantemente para aguçar a sua curiosidade em relação aos objetos. Assim, irão interagir com o meio ambiente e com os outros sujeitos. Bruno (1993, p. 46-47) ressalta como brincar amplia o mundo da criança cega, ao afirmar que:

> o brincar se dá quando a criança, ao interagir com o meio, sente-se produtora de ação, o que lhe dá prazer. Isto ocorre bem cedo, quando a criança adquire os primeiros esquemas de ação para interagir, surgindo assim os esquemas lúdicos ou imitativos. A imitação nasce com a repetição ativa ao imitar e repetir aquilo que desperta o interesse e lhe dá prazer. (Bruno 1993, p. 46-47).

Para a criança cega o brincar é importante como atividade lúdica. A brincadeira evita que ela se isole. Nesse sentido, o professor pode apoiá-la a brincar descobrindo como os brinquedos funcionam. Estará assim contribuindo para o desenvolvimento de seu sistema de significação e a encontrar prazer pelo brincar.

Jogos corporais e brincadeiras também são importantes, principalmente aqueles que estimulam a curiosidade da criança cega. Pois, na busca e no encontro com objetos conhecidos, irá construir a noção de permanência do objeto, tomando consciência de si. A criança cega vai compreendendo que o objeto pode estar fora dela, que o prevê e antecipa, tornando-se mais segura, podendo utilizar esse conhecimento para agir sobre o mundo.

Ressalta-se que o brincar para a criança cega e para a criança com visão não se restringe à manipulação dos objetos. Seu significado é a conscientização da presença de pessoas que descubram com elas brincadeiras prazerosas. Esse é o jogo da inter-relação.

A brincadeira simbólica é a representação do vivido. Por meio de exercícios que contenham ações simples 'de casinha, na qual a boneca precisa tomar banho, lavar a cabeça', evolui para brincadeiras mais elaboradas. Para que a criança cega tenha condições de brincar de maneira autônoma necessita viver experiências de ação para explorar tatilmente objetos, para que possa compreender o significado das coisas à sua volta. Isso é, os conceitos que mais tarde farão parte de suas representações mentais. A criança ao brincar alcança um desenvolvimento harmonioso tanto da mente quanto do corpo. Aprendendo a

brincar com suas mãos e com o seu corpo, terá condições de se apropriar do meio ambiente, reconhecendo e dominando o espaço, como afirmado por Bruno (1993).

Nessa perspectiva, afirma-se que o brinquedo para a criança cega vai além da brincadeira, porque a criança que enxerga consegue identificar os objetos pela visão e a criança cega necessita tocar e ouvir os objetos para conhecer o mundo por intermédio deles.

Neste estudo, optou-se por adotar a pré-bengala, brinquedos móveis com estímulos sonoros ou com contraste, como carrinho de madeira (pesado o suficiente para não virar), carrinho de boneca, raquete de bambolê ou brinquedo de rodinha e haste para empurrar. A pré-bengala exercita o deslocamento da criança cega com autonomia e independência.

Esses brinquedos são importantes para a coordenação dos movimentos na locomoção facilitando a organização postural, despertando o interesse e favorecendo os movimentos criativos das crianças cegas. Neste estudo, sugerimos a utilização da pré-bengala como recurso lúdico na evolução do desenvolvimento da orientação e mobilidade da criança cega com a utilização da pré-bengala a criança cega desenvolve a coordenação motora, seus movimentos e a locomoção independente, preparando-se para o futuro uso da bengala longa.

Introduzimos no ano de 2004 a atividade de orientação e mobilidade nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental no Instituto Benjamin Constant com a pré-bengala, tendo como pré-requisito que a criança cega tenha formado seu esquema corporal, incorporando a consciência de sua lateralidade e orientação espacial.

O trabalho de campo envolveu estudo de 2 (duas) crianças cegas, matriculadas na educação infantil no Instituto Benjamin Constant. Sendo o aluno de 6 (seis) anos com cegueira congênita, identificado com pseudônimo de Marcelo e a aluna Fernanda com 7 (sete) anos, com visão reduzida em processo de perda total da visão.

Foram utilizadas observações participativas como procedimentos de coleta de dados. As observações ocorreram duas vezes por semana, com duração de 50’cada, entre os anos de 2006 e 2009. Além das observações participativas foram feitas entrevistas com 2 (duas) mães.

As narrativas das mães e as crianças cegas

A mãe de Marcelo relatou a situação de quando ele começou a utilizar o brinquedo em casa com base nas aulas de orientação e mobilidade.

Pergunta à mãe de Marcelo: Você lembra o inicio da atividade com a pré-bengala? Gostaria de relatar as lembranças desse processo?

> Resposta da mãe de Marcelo: Eu lembro que começou com a pré-bengala do 'patinho' dos brinquedinhos. Eu lembro que no inicio Marcelo apresentava resistência para usar, ficando meio sem jeito, sem graça. Percebo que várias crianças ficam assim. Foi um processo de independência. Marcelo começou a brincar em casa.

A mãe de Marcelo percebeu como suas experiências se ampliaram. Marcelo passou a utilizar pontos de referência, como a cantina, passando a levar a sério as atividades de orientação e mobilidade.

Pergunta à mãe de Marcelo: Quais os comentários que Marcelo fazia em casa em relação às atividades de orientação e mobilidade?

> Resposta da mãe de Marcelo: Marcelo falava os nomes dos lugares por onde passava, assim: a professora hoje foi comigo até ao refeitório; hoje a gente passeou no pátio interno; passou pela Cantina do Zezinho. Às vezes, Marcelo reclamava do trânsito, porque tem gente que não sai da nossa frente. Marcelo passou a relatar de maneira clara como as atividades de orientação e mobilidade modificaram seu mundo e como ele passou a conseguir guiar outras pessoas.

Pergunta a Marcelo: Você quer continuar fazendo as atividades de orientação e mobilidade? Como essas atividades ajudam você?

> Resposta de Marcelo: Por que eu conheço outros caminhos.Caminhos que eu não sei muito bem hoje, mas, para lá na frente, lá no futuro eu poder andar sozinho, sem depender de ninguém. Hoje sei me guiar. Agora eu ajudo meu amigo e minha mãe. Como meu amigo não sabe orientação e mobilidade, eu o ajudo com as coisas que eu já sei.

A mãe de Fernanda narra como sua filha não conseguia se deslocar sozinha pela escola, porque tinha medo de caminhar sozinha.

Pergunta à mãe de Fernanda: Você lembra do inicio das atividades de orientação e mobilidade com a pré-bengala? Gostaria de narrar suas lembranças desse processo?

> Resposta da mãe de Fernanda: Lembro que Fernanda tinha medo, principalmente de descer as escadas sozinha, de ir até ao refeitório. Ela ficava somente comigo lá embaixo,

no térreo da escola lanchando o que eu trazia. Ficava ali na Praça, não saia e ficava ao meu redor. Ela era muito apegada a uma coleguinha. Quando essa coleguinha não vinha à escola, ela não saía mesmo de perto de mim nunca.

A mãe de Fernanda relatou como os efeitos das atividades de orientação e mobilidade beneficiaram sua filha, sentindo-se agora mais tranqüila porque ela se movimenta de maneira mais segura e autônoma pela escola.

Pergunta à mãe de Fernanda: Você acha que as atividades com a bengala melhoraram a orientação espacial de Fernanda?

Resposta da mãe de Fernanda: Ela ficou mais esperta e eu mais tranqüila. Este ano eu não estou mais tanto ficando na escola, ela está andando mais segura e independente.

Fernanda relatou como se tornou independente na locomoção. Agora ela não depende da ajuda da mãe para se locomover, nem dos amigos. Foi a pré-bengala que favoreceu seu reconhecimento do espaço escolar.

Pergunta à Fernanda: O que mais ajudava você nas atividades de orientação e mobilidade?

Resposta de Fernanda: Ajudava a conhecer a escola.

Hoje eu já conheço a escola e posso usar a bengala para isso.

Fernanda está atualmente consciente da importância da bengala para sua locomoção com independência na escola e fora dela.

A respeito das mães entrevistadas, pude avaliar a importância do resultado da prática pedagógica desenvolvida com as crianças. A atividade de orientação e atividade cumpriu seu objetivo, pois a criança pode no seu cotidiano desenvolver suas habilidades e competências nas diferentes tarefas do dia a dia: cuidados pessoais, vestuário, lazer, dentre outras.

Uma experiência com sucesso

A mãe de Fernanda relatou que sua filha vai mudar de escola, irá cursar o 4º ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II uma das instituições mais antiga e importante na área da educação no Brasil. Vale ressaltar que no pólo de São Cristovão será a primeira vez que uma aluna cega será matriculada no Pedrinho, como é chamado o 1º segmento do Ensino Fundamental.

A mãe explicou pelo fato da Fernanda estar independente nas atividades cotidianas, é que ela tomou a decisão de procurar uma escola mais próxima de sua residência. Mas, a Fernanda não gostou muito da idéia porque ela participa de atividades esportivas. Sua mãe ainda relatou como ela está se sentindo mais confiante na adaptação de Fernanda nessa nova etapa de sua vida.

Fernanda terá novos amigos, novas experiências, novas escolhas, a escola trará outra interação com o mundo.

Percebo que quando a criança se encontra no "estado de prontidão," isto é, estar pronta psicologicamente para experiências da aprendizagem: percepção, motivação, emoção, etc. Mais aptas para enfrentar os desafios impostos pela escola inclusiva e a sociedade em geral.

Considerando o relato da mãe da Fernanda, que ela irá freqüentar uma escola onde deverá ter materiais adaptados que irão favorecer sua aprendizagem, em concordância com a Secretaria de Educação Especial/MEC (BRASIL, 2000, p.8)

> Adaptações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos, e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais.

Adaptação curricular é instrumento que se constitui em objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos, critérios e mecanismos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais. Tais condutas visam promover com maior excelência o processo ensino-aprendizagem. As adaptações curriculares têm como referencial a elaboração de acordo com a organização escolar e a disponibilidade dos serviços de apoio.

Podemos citar alguns exemplos de materiais:

1) Materiais desportivos adaptados: bola com guizo e outros.
2) Sistemas alternativos de comunicação: sistema Braille, materiais de escrita ampliada.
3) Interpretações de gráficos e desenhos em relevo, a construção de mapas táteis, a descrição e exploração de imagens, a escrita cursiva auxiliando a compreensão.
4) Posicionamento do aluno em sala de aula de modo a favorecer a escrita do professor.

5) Disposição do mobiliário escolar favorecendo a locomoção em sala de aula.
6) Explicações verbais sobre o material visual apresentado na aula.
7) Adaptações de materiais escritos: tamanho das letras, relevo, softwares educativo do tipo ampliado.
8) Uso de máquina de escrever Braille, bengala longa, livro falado.
9) Pranchas com presilha para não deslizar o papel, lupas, computador com sistema DOSVOX.
10) Apoio físico, verbal e ensino das técnicas para viabilizar a orientação e mobilidade do aluno cego.
11) Recursos ópticos e não ópticos necessários para o desempenho das tarefas escolares, condições do ambiente físico, a disposição e adaptação do mobiliário, os dispositivos de regulação de iluminação para utilização de recurso e serviços de tecnologias assistidas para atendimento das necessidades específicas desses alunos.

Conforme salienta Costa (2009, p. 79),

> Dessa maneira, viabilizar então que todos os alunos tenham o direito à educação inclusiva com a participação de professores autônomos e sensíveis na promoção de atividades diversificadas. É importante e se faz necessário que a escola, em seu político pedagógico, vise o atendimento à diversidade dos alunos, desses alunos à escola, mas também o acesso da efetivação do acesso ao conhecimento em espaços escolares democráticos.

A bengala como recurso pedagógico e lúdico no desenvolvimento espacial da criança cega

A criança cega enfrenta dificuldades para caminhar e manter seu equilíbrio durante o movimento, sobretudo pela falta da visão, de acordo com Hatwell (1993). Exemplos simples como: empurrar cadeiras e carrinhos de bonecas, entre outras brincadeiras, pode contribuir na realização de atividades de orientação e mobilidade que possibilitarão sua coordenação de movimentos e marcha independente.

Considerando a análise do desenvolvimento humano percebe-se que a criança com deficiência visual terá seu desenvolvimento

afetado por particularidades pela falta da visão, como afirmado por Hatwell (2003). Dessa forma, as atividades com estímulos sonoros, aplicadas ao treino das técnicas de orientação e mobilidade com a pré-bengala, apresentam possibilidades de se trabalhar a audição e a postura da criança cega que se ressente da falta da visão na escola durante as aulas.

Segundo os estudos de Hatwell (2003) sobre mobilidade e locomoção, a maior deficiência causada pela cegueira está na autonomia do deslocamento. Isso estimula que sejam desenvolvidos estudos de apoio técnico para a criança com deficiência visual, que incluam desde a bengala até os dispositivos de altas tecnologias. A utilização da bengala como recurso pedagógico e lúdico na evolução do desenvolvimento espacial da criança cega, oportuniza novos conhecimentos que permitem à criança experenciar atividades que ampliam seu horizonte no espaço escolar.

Martin (2003) define a orientação como um processo cognitivo que permite instaurar e adequar à posição que a criança ocupa no espaço por meio de informações sensoriais. A mobilidade no sentido amplo é a habilidade de deslocar-se de um lugar para outro. Para que a mobilidade seja bem ajustada, deverá ser realizada de maneira segura, independente e eficaz. A orientação e mobilidade são interligadas, pois uma não pode ser entendida sem a outra. Não pode ocorrer um movimento independente sem uma orientação adequada.

Dentre os objetivos da orientação e mobilidade, destacam-se:

a) fazer com que a criança cega utilize seus outros sentidos de forma coordenada e contínua, levando-a a perceber onde se encontra;
b) propiciar um ambiente de aprendizagem onde a criança cega, utilize adequadamente a informação sensorial, para orientar-se de maneira eficaz no espaço.

Realizar o treinamento de técnicas de orientação e mobilidade adotando como pré-bengala ‘o brinquedo patinho’ que consiste em um bastão de madeira com uma haste e duas rodinhas, tendo em sua extremidade inferior um patinho. O ‘brinquedo patinho’, com olhos em alto relevo, ao ser empurrado produz estímulos sonoros com viradas para frente e para trás.

Faz-se necessário estimular a criança para tatear e reconhecer a pré-bengala, desenvolvendo de modo experimental e lúdico o treino de seu uso. É fundamental estimular a criança cega a participar de maneira lúdica e prazerosa do aprendizado das técnicas de orientação e mobilidade, como por exemplo, levar o 'brinquedo patinho' para passear, caminhar empurrando-o permite à criança descobrir o espaço da escola, se desviar dos obstáculos utilizando pontos de referência[1]. Durante as atividades não há a preocupação em ensinar técnicas. Antes, ensinar como a pré-bengala é um brinquedo que atua como um recurso de percepção em seu deslocamento.

Procedimentos no aprendizado da orientação e mobilidade da criança cega

Durante as primeiras brincadeiras-treino para o desenvolvimento da orientação e mobilidade foi solicitado à criança percorrer o trajeto da sala de aula até o banheiro. É necessário que seja feito passo a passo. Ela deveria sair da sala de aula e atravessar o corredor passando em frente às portas das salas de aula como ponto de referência. Ela se deslocava até encontrar a porta do banheiro. Foi iniciado o percurso utilizando somente o tato com as mãos na parede (pista, ponto de referência) para reconhecimento do espaço físico.

A criança é estimulada a desenvolver a capacidade de abstrair o ambiente até que consiga desenhar e reter na mente o mapa espacial dos locais explorados. Posteriormente, quando a criança reconhece o ambiente em seu entorno, passa-se, então, à utilização da técnica de proteção superior e inferior.[2] Nesse momento, ela apresenta alguma dificuldade(nas técnicas nas quais a criança caminha sem tocar nas paredes). Então, passa-se a utilizar a pré-bengala.[3] Posteriormente, inicia-se um novo trajeto que tem seu começo no primeiro andar, onde fica a sala de aula, indo até o refeitório que fica no andar térreo. Para tal, a criança precisa caminhar pelo corredor e encontrar as escadas que levam até ao andar térreo da escola. Durante esse trajeto, ela passa por obstáculos, como paredes, portões e pilastras, dentre

1 Genericamente, ponto de referência é tudo quanto possa ser percebido pelo ouvido, pelo olfato, pelos pés ou pela pele.

2 Essas técnicas possibilitam à criança movimentar-se com independência e segurança, em situações onde haja necessidade de utilizar seu corpo e seus movimentos para se orientar e locomover.

3 A pré-bengala pode ter diferentes formas: raquete grande, patinho de madeira com rodinhas, entre outras. O que elas têm em comum é que quando acionadas produzem sons.

outros. Esses obstáculos são utilizados como pistas para elaboração do mapa mental do ambiente.

Considerações finais

Pelas experiências narradas, o aprendizado da orientação e mobilidade, com a antecipação do uso da bengala para as crianças cegas, apresenta resultados alentadores no seu cotidiano escolar, tornando-as independentes. É oportuno destacar minha percepção dos efeitos produzidos no processo de ensino e aprendizagem, que envolve diferentes áreas, tais como cognitiva, social e cultural.Percebeu-se também que a motricidade das 2 (duas) crianças observadas apresentou desenvolvimento em relação à postura, ao controle do tronco e da cabeça, além docaminhar mais seguro pela escola.

Os resultados deste estudo sugerem que as atividades de orientação e mobilidade aprendidas na escola, possibilitam aos alunos cegos a utilização da bengala como recurso pedagógico e lúdico importante que os levará a exercer mais cedo sua independência, autonomia e cidadania. Por intermédio das experiências vividas, as crianças observadas se sentiram com mais liberdade e segurança para se locomover com independência e atuar diretamente em seu processo de aprendizagem e em outras atividades na escola, em casa e na comunidade.

A orientação e mobilidade repercutem no desenvolvimento da criança cega, estabelecendo mais cedo uma via entre o não ver e o sentir, aumentando sua auto-estima, pois, segundo Martin (2003), o desenvolvimento das atividades de orientação e mobilidade favorece o desenvolvimento psicomotor e juntamente com a antecipação do uso da bengala, possibilita acesso às atividades sócio-culturais, na família, na escola e na comunidade na perspectiva democrática de inclusão nos diferentes espaços sociais.

Portanto, brincar não é só brincadeira, é muito mais sério, é o que de mais importante acontece na vida de uma criança. A criança cega deve brincar como todas as crianças. É essencial que experimente atividades diversas com riqueza de sensações, companheirismo, afastando do isolamento historicamente imposto às crianças cegas.

Bibliografia

Benjamin, W.**Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

Bruno, M. M. G. **Deficiência visual**: Reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

_____. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: Laramara, 1993.

Costa, Valdelúcia da. Políticas Públicas de Educação e Formação de Professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun; COSTA, Valdelucia Alves da; CARNEIRO, Waldeck. (org.). **Políticas Públicas de Educação**: pesquisas em confluência. Niterói: Intertexto, 2009. p.59-86.

Hatwell, Y. **Psychologie cognitive de la cécité precoce**. Dunod: Paris, 2003.

Martin, M B.; Bueno, S. T. **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003.

Oliveira, M. K. de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

Piaget, J.**A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

Projeto Escola Viva. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola:** alunos com necessidades educacionais especiais: adaptações de grande porte cartilha n. 5. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Disponível em: < http: //portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2010.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

.

Brasilena Pinto
Thalita Araújo*

A DISCIPLINA "LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS" DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA FACESA

Introdução

A Faculdade Evangélica de Salvador – FACESA é uma instituição educacional que vem oferecendo, desde 2003, cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Música. Esta Instituição está consciente do seu papel como formadora de profissionais capacitados para trabalhar com pessoas na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e nos demais espaços educacionais, culturais e sociais. Em especial, abordaremos os aspectos referentes ao Curso de Licenciatura em Música.

Desde o segundo semestre do ano de 2004 a nova Matriz Curricular do referido Curso vem sendo contemplada com várias disciplinas obrigatórias e optativas, sejam elas teóricas e/ou práticas. Estas disciplinas oferecem um conhecimento mais apurado de si e de pessoas que apresentam necessidades educacionais específicas, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 - Relação de novas disciplinas

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	DISCIPLINAS OPTATIVAS*
Anatomia do Corpo e Psicomotricidade	Educação Musical e Diversidade
Anatomia e Fisiologia da Voz e da Audição	Andragogia e Educação Musical
Fundamentos da Educação Musical IV (ONG's)	Educação Musical Hospitalar
Educação Musical Especial e Inclusiva	Musicoterapia e Educação Musical
Língua Brasileira de Sinais - Libras	Tópicos Especiais em Educação Musical I
Sistema e Musicografia Braille	Tópicos Especiais em Educação Musical II

* Faculdade Evangélica De Salvador – FACESA, Salvador – Bahia Brasil

Durante o curso, os educandos poderão escolher duas disciplinas optativas, ou mais, caso forem necessárias.

Destacamos aqui a disciplina obrigatória Língua Brasileira de Sinais - Libras que iremos apresentá-la como objetivo geral. Neste contexto, sinalizaremos dois objetivos específicos: fundamentar a presença da disciplina Libras; e descrever seu Plano de Curso. Assim, queremos responder à seguinte questão: Qual o perfil do Plano de Curso da disciplina Libras, a ser aplicada aos educandos ouvintes[1] do Curso de Licenciatura em Música?

Justificamos este tema pela imperiosa necessidade de construirmos caminhos educacionais em nível de curso de licenciatura em música, pois, futuramente, os educadores musicais enfrentarão classes de educandos comuns e educandos com necessidades educacionais específicas, no processo de inclusão.

Como fundamentação teórica, apoiamo-nos em três caminhos: nos documentos internacionais e nacionais referentes à educação geral, especial e musical; nos educadores musicais mais renomados do século XX; e nos pesquisadores da educação de surdos, em nível nacional. Por fim, apresentaremos a seguir, nossa fundamentação teórica e a descrição do Plano de Curso da disciplina Libras, seguidas das considerações com recomendações, e das referências.

Desenvolvimento

Documentos Nacionais e Internacionais de Educação Geral e Musical

Em nível internacional, relembramos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III), da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Neste documento basilar sinalizamos dois artigos: o Artigo VII - “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. [....]”; e o Artigo XXVI - “1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. [....]”.

1 Ouvinte é o termo utilizado para denominar as pessoas que ouvem e adquirem a língua oral/auditiva de forma natural. É a pessoa que não vivencia um déficit de audição. Neste trabalho, o referido termo é utilizado em oposição aos termos surdo e deficiente auditivo.

Seguindo este caminho, apontamos a Declaração Mundial de Educação para Todos, Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 5 a 9 de março de 1990. Nesta Declaração, sinalizamos dois artigos:

> O Artigo 1 – SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM – "1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, quanto os conteúdos básicos de aprendizagem [....]"
>
> Artigo 3 – UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQÜIDADE – "1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la, e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades". [....] 5. As necessidades básicas de pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Destacamos também a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, aprovada em Salamanca (Espanha), em 10 de junho de 1994. Esta Declaração reafirma os documentos já apresentados. Mesmo assim, enfatizamos o art. 2. [....]."Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. [....]". Da mesma forma apresentamos mais dois artigos:

> 19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.
>
> 44. Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementaridade e a mobilidade sejam asseguradas.

Referente à educação musical, apontamos a Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME), fundada em Bruxelas/Bélgica, em 1953 e o Forum Latino Americano de Educação Musical (FLADEM). Em 1998 a ISME reestruturou sua Declaração de Missão (MCCARTHY, 1994, p. 177-178). Nesse documento que consta de dez missões, enfatizamos apenas duas:

> 3ª. Missão – A ISME acredita que todos os educandos devem ter a oportunidade de expandir em conhecimento, habilidade e apreciação musicais, de modo a propiciar mudanças em suas mentes, estimular suas imaginações, proporcionar alegria e satisfação para suas vidas e exaltar seus espíritos;
>
> 5ª. Missão - A ISME acredita que a implementação de esforços é necessária para suprir as necessidades musicais de todos os educandos, incluindo aqueles com necessidades especiais e aqueles com aptidões excepcionais. (MCCARTHY apud TRINDADE, 2008).

Quanto ao FLADEM, sua declaração de princípios reafirma, praticamente, as mesmas orientações da ISME, com especial atenção o 6º. Princípio que sinaliza ser esta

> [...] uma instituição independente, que integra os homens de origem ameríndio, ibérico e caribenho que formam o continente Latino Americano: se propõe preservar as raízes musicais e os modelos educacionais próprios que surgem dos processos históricos e culturais dos diferentes países.

Mais recentemente temos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, juntamente com seu P*rotocolo Facultativo, aprovado pela Assembléia Geral das Nações Unidas, no dia 6 de dezembro de 2006, por meio da resolução A/61/611.* No Brasil, ambos os documentos foram ratificados pelo Congresso Nacional em 09/07/2008, mediante decreto legislativo nº. 186/2008. Esta Convenção representa o mais novo documento de apoio às pessoas que apresentam necessidades específicas. São reafirmações de todas as lutas e conquistas anteriormente ratificadas. Em especial, podemos sinalizar o estímulo ao uso da língua de sinais e outras conquistas, em dois artigos apresentados a seguir.

No art. 21 (Liberdade de Expressão e de Opinião e Acesso à Informação) – sinalizamos os segundo e quinto objetivos:

> b. Aceitação e facilitação, em trâmites oficiais, do uso de línguas de sinais, braile, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, escolhidos pelas pessoas com deficiência;
>
> e. Reconhecimento e promoção do uso de línguas de sinais.

No art. 24 (Educação) – enfatizamos três medidas apropriadas dos Estados Partes:

> b. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
>
> c. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social;
>
> d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação. [....].

Neste mesmo documento, no tocando à participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte, mencionada no art. 30, "1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de participar na vida cultural, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]" assim como "2. [....] deverão tomar medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de desenvolver e utilizar seu potencial criativo, artístico e intelectual [....]".

Em nível nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu art. 5º. afirma que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [....]. No art. 205,

> a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Em adição, no art. 206, o ensino será ministrado com base em oito princípios, dentre estes, destacamos quatro:
>
> *I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
>
> *II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*
>
> *III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [....]*
>
> *VII - garantia de padrão de qualidade. [....].*

No tocante a educação geral, mencionamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM, Lei no. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996). No seu art. 3º, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; [....]

IX - garantia de padrão de qualidade; [....].

Continuando, nesta mesma Lei, o art. 26. § 2º afirma que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". E, no seu § 6º "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo [....]".

A referida LDB conceitua a educação especial, no art. 58, como sendo "[....] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". E no art. 59, "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns".

Por fim, queremos mencionar a Associação Brasileira de Educação Música (ABEM), criada em 1991, que também reafirmam os mesmos objetivos e valores da ISME e do FLADEM e vem fortalecendo as políticas educacionais contemporâneas do nosso país.

Em síntese, observamos que são muitos os documentos em níveis internacional e nacional, criados durante um espaço temporal de sessenta anos, que apontam em consonância, a igualdade de todas as pessoas perante a lei e os direitos e deveres social e educacional. Percebemos, também, a importância de implementar as políticas educacionais direcionadas às pessoas com necessidades específicas, enfatizando a formação dos profissionais que irão lidar com esta clientela.

Da mesma forma, o direito ao estudo do conhecimento e à produção da cultura e da arte é fortemente pontuado, especificamente no tocante à linguagem musical, respeitando, inclusive as culturas de cada pessoa. Inconfundivelmente, o ensino de Libras está inserido

neste contexto, como forma de possibilitar a interação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva com as pessoas ouvintes.

Pesquisadores da Educação de Surdos em Nível Nacional

Desde que existem surdos[2] no mundo, existem línguas de sinais, pois estas são as línguas naturais das pessoas surdas. Historicamente, nem sempre as pessoas ouvintes aceitaram esse tipo de comunicação, por não acreditar que, por meio dos sinais, fosse possível transmitir e decodificar informações precisas e tão complexas. Essa descrença era o fundamento das discriminações impostas aos surdos e suas línguas.

Foram necessários anos de luta da comunidade surda brasileira para ser promulgada a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que "dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências". A mencionada lei, no seu art. 1º reconhece "... como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados". O seu parágrafo único conceitua a Libras como

> a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Mas, para que esta lei fosse regulamentada foi criado o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Este documento, com base no art. 84, inciso IV, da Constituição, também regulamenta o art. 18 e da Lei no 10.098[3], de 19 de dezembro de 2000. A partir de então, a Libras vem alcançando um novo espaço na sociedade brasileira, e, portanto, nas instituições de ensino e, consequentemente, no mercado de trabalho. O art. 2º afirma que

> **a** Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

2 Segundo o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no seu **Art. 2º, "...** considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

3 **Lei nº 10.098, de 19.10.2000, Art. 18 –** "O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação".

Neste contexto, o ensino de Libras está inserido no curso de Licenciatura em Música, o que nos faz questionar: as pessoas surdas ou com deficiência auditiva[4], que compreendem o mundo, por meio de experiências visuais, podem aprender música? Nossa resposta é sim.

O som é composto de quatro propriedades básicas - altura, intensidade, duração e timbre -, e a música é composta de ritmo, melodia, harmonia, timbre, forma e tessitura. Mas, o fazer musical envolve variadas atividades teóricas e práticas que se completam. Como exemplo, citamos Trindade (2008) que apresenta sua Abordagem de Educação Musical CLATEC.

Trindade considera possível e viável o fazer musical mediante as atividades de Construção de instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica (corporal, vocal e instrumental), Execução e Criação (CLATEC). A depender da deficiência, uma ou outra atividade ficará em defasagem, embora os educadores devam proporcionar caminhos que possam promover a participação de todos os envolvidos, respeitando seus limites e enfatizando suas possibilidades.

Na construção da referida Abordagem, Trindade se fundamentou nos métodos de: Jacques-Dalcroze, Maria Montessori, Justine Ward, Zoltan Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, Maurice Martenot, Shinichi Suzuki (MENA & GONZÁLEZ, 1992; FREGA, 1997; MEJÍA, 2002); Heitor Villa-Lobos, Sá Pereira; e Keith Swanwick (TRINDADE, 2008).

Alguns destes educadores priorizam, individualmente, uma ou duas atividades musicais específicas. Para uns, observa-se a ênfase no trabalho musical rítmico e corporal como, por exemplo, os Métodos de Dalcroze e de Montessori que trabalhou a rítmica corporal também com educandos surdos. Para outros, se fez presente a ênfase no bel canto, ou no canto coletivo, ou na prática instrumental coletiva, ou ainda no estudo de um instrumento específico, entre outros enfoques.

Muitos objetivos, conteúdos, abordagens de ensino, recursos e materiais didáticos diferenciados foram estudados, adaptados, construídos e incorporados à Abordagem CLATEC para atender a todos os educandos, inclusive ao educandos com necessidades educacionais específicas.

Historicamente, a educação das pessoas surdas tem sido alvo de diversos estudos e buscas por metodologias e abordagens

4 Decreto 5626/05, Art. 2º. Parágrafo Único - Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

educacionais que obtenham maiores êxitos. Dentre elas destacamos o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Mesmo tendo seus próprios marcos históricos, separadamente, cada uma delas coexiste em diversas partes do mundo e do Brasil, sendo que o Bilingüismo vem se destacando como o melhor caminho a seguir.

O Oralismo "trata-se de uma linha metodológica na educação de surdos que utiliza o treino da fala, a leitura labial e resquícios de audição para que haja comunicação e aprendizado" (LACERDA Apud ARAÚJO, 2008, p. 18). Os adeptos desta metodologia "rejeitam de maneira explícita e rígida qualquer uso da língua de sinais" (SÁ, 2006, p.83).

A Comunicação Total, que ainda objetiva o desenvolvimento da língua oral, une práticas que "combinam a língua oral manualizada, gestos, fragmentos da língua de sinais" (SÁ, 2006, p.78) e outros recursos que ajudam a pessoa surda a alcançar o objetivo maior desta metodologia: fazer o surdo falar.

O Bilinguismo focaliza seus esforços na educação da pessoa surda, respeitando sua individualidade lingüística e as características da sua identidade e cultura. Carlos Skliar, afirma que a proposta bilinguista "nasce em oposição à concepção clínico-terapêutica da surdez e como um reconhecimento político da surdez como diferença" (SKLIAR apud MACHADO, 2006, p.52).

Olhando para o ambiente de educação formal, Marianne Stumpf (2009, p. 426), diz que "para a escola, essa opção significa que a criança surda terá que adquirir duas línguas, a Língua de Sinais de forma plena e a língua falada em seu país em sua forma escrita (leitura e escrita)". Neste contexto, a língua de sinais será usada no processo de ensino e aprendizagem do educando e em todas as suas interações no ambiente escolar. Porém, não se sobrepondo à língua majoritária da comunidade ouvinte do país (no nosso caso, o português) que deverá ser aprendida com uma segunda língua.

De posse dessas informações, podemos compreender a importância da disciplina de Libras no curso de Licenciatura em Música, nosso objeto em questão. Neste sentido, sabemos que a metodologia bilinguísta é a recomendada pelo já citado Decreto 5626/05 (art. 22) na educação das pessoas surdas. Portanto, é de suma importância que os futuros educadores musicais destes estudantes conheçam, mesmo que em seu nível básico, a Libras e os recursos que eles podem utilizar para ultrapassar as suas limitações a as de seus educandos.

Lembramos que musicalizar-se é conhecer uma nova representação sonora mediante a linguagem musical, que pode ser apreendida por pessoas ouvintes, surdas, ou com deficiência auditiva.

O Plano de Curso

Este documento educacional que norteia nossas práticas em sala de aula (Plano de Curso) possui 17 itens: 1 - Identificação, 2 – Apresentação*, 3 - Ementa*, 4 – Competências*, 5 - Justificativa, 6 - Teorias da Psicologia Educacional, 7 – Objetivos*, 8 – Conteúdos, 9 – Perspectivas Metodológicas*, 10 – Recursos*, 11 – Sistema de Avaliação*, 12 - Conteúdo Programático, 13 – Referências*, 14 - Apêndices e 15 – Anexo, 16 – Síntese dos Comentários do Curso, e 17 - Cidade, Data e assinatura do Coordenador(a) e do Educador(a). Apresentaremos a seguir apenas a síntese dos itens em asteriscos por considerarmos mais importantes neste trabalho (itens 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11 e 13).

No item 2 – Apresentação: A disciplina Língua Brasileira de Sinais aplicada à Educação Musical tem a carga horária de 40 horas distribuídas em um semestre letivo, tendo duas horas de aulas semanais. Ela deve ser aplicada no penúltimo semestre do curso, somente por pessoas Licenciadas em Pedagogia ou em Letras, e que são habilitadas pelo Ministério de Educação (MEC) a lecioná-la em instituições educacional de nível superior.

O item 3 – Ementa: Retrospectiva histórica e aspectos social, legislativo, psicoevolutivo e educacional da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva. Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. A Língua Brasileira de Sinais: simbologia, peculiaridades, estrutura gramatical básica e vocabulário em contexto. Exercícios teóricos e práticos. Aplicação da Libras no contexto da Educação Musical. Criação e adaptação de materiais didáticos para a prática da Libras no ensino de música, mediante a Abordagem Musical CLATEC (Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação).

O item 4 – Competências: Compreensão da Libras como língua materna da comunidade surda brasileira; Reconhecimento dos limites e possibilidades da Educação Musical para surdos; Aprendizado da Libras em seu nível básico, direcionado à educação musical; Organização e direção de situações de aprendizagens musicais, direcionados a pessoas surdas; e Trabalho em equipe.

O item 7 – Objetivos: Conhecer diferentes aspectos da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva; Distinguir as metodologias educacionais vivenciadas na história da educação dos surdos; Utilizar a comunicação mediante o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras em nível básico; Desenvolver habilidades de utilização da Libras no contexto da educação musical; Criar estratégias de ensino e aprendizagem das pessoas ouvintes e surdas nas variadas atividades musicais; Exercitar técnicas de inclusão de pessoas surdas na educação musical, em nível de educação básica.

Na criação do item 9 – Perspectivas Metodológicas a ser aplicada, o diálogo entre nós (educadora musical e pedagoga/professora de Libras) foi imprescindível. Realizamos leituras a respeito de educação musical de surdos e do ensino de Libras, discutimos sobre variados caminhos a serem traçados e construímos uma proposta piloto.

Esta disciplina já foi desenvolvida na FACESA, por duas vezes, mediante inúmeras técnicas de ensino: exposições orais da educadora e dos educandos; leituras e discussões de textos; realizações de pesquisas e trabalhos escritos; atividades práticas; mini-aulas e dramatizações em grupo e individualmente; promoção de visitantes, visitas e entrevistas em instituições afins.

As exposições teem o objetivo de introduzir os temas, fazer integração, conexão e/ou síntese dos conteúdos estudados. Quanto às discussões, estas estão sendo precedidas das leituras dos textos indicados na referência, das observações de entrevistas em vídeo ou palestra, e da visita de campo. E as atividades práticas, promovem o aprendizado efetivo da nova língua. As mini-aulas e dramatizações em grupo e individualmente, promove a criação de situações hipotéticas, possíveis de serem vivenciadas futuramente; visitantes, visitas e entrevistas.

O item 10 – Recursos: Humanos (educandos, educador, funcionário, visitante); Instalações Físicas (Sala de Aula, Biblioteca e Laboratório de Informática e espaços extra classe); Materiais Permanentes (carteiras, cadeiras, mesa, armário, quadro branco, piloto, apagador e 500 folhas de papel A4); Equipamentos (extensão elétrica com Tê, notebook, impressora, scanner, projetor multimídia, equipamento de som e câmera fotográfica digital); Instrumentos Musicais (voz, piano, tambor, pandeiro, chocalho, e outros); Materiais Didáticos (livros,

revistas, cd's, dvd's, cartazes, dicionários de Português-Libras on line); e Financeiro (a combinar).

No item 11 Sistema de Avaliação, sinalizamos as diagnóstica, processual e final. Na avaliação diagnóstica o educador verifica os conhecimentos prévios dos seus educandos, em referência ao tema a ser estudado. Na avaliação processual, que visa acompanhar a construção do conhecimento dos educandos, são realizadas atividades práticas e teóricas. As atividades práticas (assim como conversação e mini-aulas) são feitas ao final de cada encontro e de cada unidade. As atividades teóricas, assim como estudo, análise e síntese dos textos são apresentadas ao longo do curso, bem como a aplicação de um seminário temática, referente à visita técnica e a construção de planos de aula. Como avaliação final, é feita uma avaliação escrita dos conteúdos teóricos e a avaliação prática individual do uso contextualizado da Libras.

No item 13 Referências, utilizamos as mesmas que estão sendo apresentadas neste trabalho, incluindo livros e artigos referentes ao ensino de música para pessoas surdas ou com deficiência auditiva, assim como: FENEIS (1995); Quadros (1997) Felipe & Monteiro (2001); Haguiara-Cervellini (2003); Capovilla & Raphael (2008, vl. I); Capovilla & Raphael (2008, vl. II); STROBEL (2008); Louro (2009); e Silva (2009)

Com base na última aplicação desta disciplina (segundo semestre de 2009), podemos afirmar, mediante relatório final dos educandos, que todos eles apreenderam o novo conhecimento, surpreenderam com suas possibilidades de atuação, e perceberam a importância fundamental do aprendizado da Libras para sua futura atuação profissional.

Considerações e recomendações

Diante da fundamentação teórica apresentada a cerca da inclusão de pessoas surdas ou de deficientes auditivos na educação básica regular, torna-se evidente a urgente necessidade de compreender os direitos e deveres da educação, expandir e criar possibilidade de envolvimento musical, promover pesquisas, e preparar o novo profissional da área.

Quanto à apresentação do perfil do Plano de Curso da disciplina "Língua Brasileira de Sinais - Libras", ministrada no Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador – FACESA,

podemos concluir que este foi elaborado com base nas referências aqui apresentadas e nas nossas experiências profissionais. Este Plano de Curso está passível de mudanças e adaptações, mesmo porque nos faltam outras referências, principalmente no tocante ao ensino de música no processo de inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Acreditamos que estamos, junto à FACESA, contribuindo, para a construção de um curso de graduação que apresenta "propostas e novos enfoques para transformar as práticas" referente à educação musical para todos, por meio de mais uma disciplina que possa favorecer aos seus graduados maior competência profissional (conhecimento, procedimento e atitudes) na promoção da educação inclusiva. Assim, os futuros educandos surdos terão a possibilidade de se envolver com a música mediante variadas atividades e possibilidades, deixando de ser um conhecimento específico inexistente na cultura surda.

Recomendamos aos nossos pares que considerem o que foi apresentado como um válido relato de experiência que poderá servir como base para implantação e implementação da referida disciplina em outros cursos. Além do que descrevemos aqui, e, como crítica ao nosso trabalho, é interessante ter a participação de uma pessoa surda durante todo o processo, já que é da sua própria trajetória educacional e cidadã que estamos tratando.

No mais, incentivamos aos que ficaram desejosos por este trabalho, principalmente com coragem e convicção de que, com reflexões como estas, estarão contribuindo para uma sociedade mais igualitária.

Bibliografia

Araújo, Thalita Chagas Silva. **APADA:** da fundação aos dias atuais. 2008. Monografia (Graduação), Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEM no. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http: //www.scribd.com/doc/19690886/LDB-ATUALIZADA>. Acesso em: 16 de março de 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23. dez. 2005.

BRASIL. **Lei n.º.10.436** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25.4.2002.

Capovilla, Fernando César. e Raphael, Walkiria Duarte. (editores). Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira, Volume I: Sinais de A a K. 3.ed. São Paulo: Editora da Universidae de São Paulo, 2008.

Capovilla, Fernando César. e Raphael, Walkiria Duarte. (editores). Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira, Volume II: Sinais de M a Z. 3.ed. São Paulo: Editora da Universidae de São Paulo, 2008.

Disponível em: <http: //portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 20 de março de 2010.

Felipe, Tanya A; Monteiro, Myrna S. Libras em Contexto: curso básico, livro do professor instrutor – Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos; MEC - SEESP, 2001.

FENEIS. **LIBRAS**: língua brasileira de sinais. Belo Horizonte: FENEIS, 1995.

FLADEM, Foro Latino Americano de Educación Musical. **Declaracion de princípios del FLADEM.** Disponível em: <http: //fladembrasil-experimental.blogspot.com/search/label/Fladem>. Acesso em: 15 de março de 2010.

Frega, Ana Lucia. **Metodologia comparada de la educacion musical**. Tesis de doctorado en música, mencion educacion. Buenos Aires: Centro de Investigacion Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires, 1997.

Haguiara-Cervellini, Nadir. **Musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

Louro, Viviane. **Educação musical para surdos:** é possível? Disponível em: <http: //www.rede-educ.com/artigos_100.html>. Acesso dia 05 de setembro de 2009.

Machado, Paulo César. Integração/ Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In. Quadros, Ronice Müller de. (org.). **Estudos Surdos I.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

Mccarthy, Marie. **Toward a global community:** the International Society for Music Education 1953-2003. Australia: International Society for Music Education (ISME), 2004.

Mejía. Pilar Pacual. **Didática de la música para primária**. Madrid: Pearson Educación, 2002.

Mena, Olga Aguirre; GONZÁLEZ, Ana de Mena. **Educacion musical**: manual para el professorado. Archidona; Málaga; Espanha: Aljibe, 1992.

Quadros, Ronice Muller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Sá, Nídia Regina de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

Silva, Cristina Soares da. **Educação musical para surdos:** uma experiência na escola municipal Rosa do Povo. Monografia de conclusão de curso. Disponível em: <http: //www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos/MONO.PRe-TEXTUAL.TINA.pdf>. Acesso dia: 13 de Julho de 2009.

Strobel, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008.

Stumpf, Marianne Rossi. A educação bilíngüe para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In. QUADROS, Ronice Müller de. e STUMPF, Marianne Rossi. (organizadoras). **Estudos Surdos IV.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

Trindade, Brasilena Pinto. **Abordagem de educação musical CLATEC**: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III), da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

UNESCO. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <http: // www.assinoinclusao.org.br/Downloads/Convencao.pdf>. Acessado em: 15 de março de 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de ação sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Aprovada em Salamanca, em 10 de junho de 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos, Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jumtien, na Tailândia, em 5 a 9 de março de 1990.

Maybel Quirós*

¿EXCLUSIÓN EDUCATIVA O DESERCIÓN ESCOLAR? ¿CÓMO POTENCIAR REDES DE APOYO PARA MANTENERSE CON ÉXITO DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO Y MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA? EN DOS COLEGIOS DEL SUR DE LA CAPITAL DE SAN JOSÉ, COSTA RICA

Problema de estudio

¿Cómo potenciar las redes de apoyo para promover un cambio dentro de la comunidad, las instituciones educativas, los diferentes actores del sistema educativo (docentes, padres de familia, personal administrativo y estudiantes) con el fin de que la mayoría de los jóvenes de sétimo año continúen con éxito sus estudios y logren calidad de vida?

Objetivos generales

1) Realizar una aproximación al conocimiento de la ¿exclusión educativa o la deserción escolar? en dos instituciones públicas del sur de la capital que han mostrado índice elevados de estudiantes que abandonan la secundaria en séptimo año: sus causas y consecuencias.
2) Identificar tendencias en ambas instituciones que muestren estrategias viables para potenciar redes de apoyo en los diferentes ámbitos (familia, escuela y comunidad) en los cuales los docentes, personal administrativo, estudiantes y padres de familia se encuentran inmersos.

* Centro Nacional de Recursos para la Educación inclusiva, CENAREC, San José, Costa Rica

Objetivos específicos

1) Determinar el concepto que prevalece en el imaginario de los actores educativos ¿exclusión educativa o deserción escolar?
2) Analizar los factores que promueven la deserción escolar que se presentan en las dos instituciones investigadas.
3) Identificar estrategias para contrarrestar la deserción escolar en el primer año del nivel de secundaria de las instituciones en estudio.
4) Describir los tipos de apoyos que reciben los estudiantes de educación secundaria que asisten a estas instituciones educativas.
5) Analizar el papel de diferentes profesionales en relación con la atención de los estudiantes de sétimo año y su apoyo para que permanezcan en la institución.
6) Identificar redes de apoyo a nivel institucional, familiar y comunal.
7) Describir estrategias para optimizar y potenciar las redes de apoyo existentes.

Justificación del estudio

Este estudio es de vital importancia debido a que una de las situaciones más graves que enfrenta la educación en Costa Rica es la deserción en los diferentes niveles del Sistema Educativo, pero que se agrava en el nivel de secundaria y en el séptimo año, en el cual el porcentaje es mayor.

Por tal razón, esta investigación tratará de aproximarse a la realidad de cómo es percibido el abandono de los estudios por parte de un estudiante, según los diferentes actores educativos.

Esta investigación se llevó a cabo en dos instituciones que se ubican al Sur de la capital de San José, Costa Rica; una en Desamparados y la otra en Barrio Cuba. Los dos sectores se caracterizan por presentar situaciones de pobreza, hacinamiento, conflictos sociales como: drogadicción, alcoholismo, delincuencia, entre otros.

Antecedentes

El tema de la deserción escolar no es nuevo, desde que la escuela se organiza como institución formal se habla de las personas que

abandonan sus estudios y se dedican a otras actividades. El caso de Costa Rica no es la excepción, por ello a continuación se presentan los resultados de diferentes investigaciones que se han focalizado en determinar las causas de la deserción escolar desde los años 70 hasta el presente,

Hidalgo (1975) en una investigación realizada sobre las características e índices de la Deserción Educacional en Liceos Diurnos de la Provincia de Heredia, entre los años de 1969-1972 estableció que los factores de deserción son múltiples.

Otra investigación que es importante señalar es la realizada por Araya y otros (1980), sobre la educación hacia el mundo del trabajo y su relación con la deserción de los estudiantes. Irola (2002), realizó otra investigación llamada "Análisis Cualitativo de los Factores que provocan la Deserción Escolar en Estudiantes de Sétimo Año del Colegio Técnico Profesional de Pacayas", donde se señalaron diferentes causas de la deserción escolar agrupadas por categorías.

A pesar de que las investigaciones anteriores confirman que la deserción escolar se considera un fenómeno multicausal donde la pobreza, fracaso escolar, motivación y forma de enseñar se entremezclan, para elevar los índices de abandono escolar, el concepto de deserción escolar tal y como se aprecia en las estadísticas se centra en el déficit del estudiante y en su incapacidad para mantenerse dentro del sistema educativo.

Por lo tanto, es importante citar en este apartado una investigación realizada desde la disciplina del Trabajo Social por Benito (2005), la cual se llama "La exclusión escolar desde la percepción de los(as) niños (as) y adolescentes", en esta investigación se da un avance de la comprensión de las causas que inhiben el derecho de muchos niños y adolescentes a la educación, porque permite pasar de un enfoque donde se visualiza al estudiante como el único culpable por desertar, hacia otro centrado en un enfoque de Derechos Humanos donde la deserción se percibe como "... un proceso progresivo y acumulativo de factores de naturaleza estructural, institucional, comunal, familiar, personal y pedagógica que inhiben el derecho a la educación" (Benito, 2005, p. 256).

Como se percibe en el planteamiento anterior, la deserción escolar es un fenómeno que se ha dado en Costa Rica desde años atrás, sus

causas son múltiples, pero es importante trascender desde una definición centrada en el déficit generalmente atribuido al estudiante, hacia un enfoque centrado en los derechos humanos.

Marco Referencial

La Educación en América Latina, una mirada a la historia

Para dar sustento epistemológico a la investigación propuesta es necesario caracterizar el contexto latinoamericano y costarricense como el contexto determinante de cada institución educativa.

Por lo tanto, es necesario señalar que América Latina se caracteriza como una realidad geográfica y humana cuyo sincretismo la diferencia de cualquier otra latitud del mundo.

Dentro del proceso educativo latinoamericano se ha pasado de un tipo de educación para la vida, como lo señaló Ponce (1934) hacia una educación clasista en la cual los grupos dominantes imponían su forma de ver el mundo.

Por lo tanto, al igual que en América Latina la educación en Costa Rica no escapa a la influencia de un pasado que la marca y se encuentra latente en las diferentes ofertas educativas actuales, pues el currículo no está ajeno a las luchas de poder y a los intereses de las clases dominantes.

Hacia la búsqueda de redes de apoyo que promuevan la resiliencia y la calidad de vida

El concepto de apoyo educativo se ha utilizado con mayor frecuencia en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, razón por la cual, la Asociación Americana de Retraso Mental ha desarrollado el concepto de apoyos y los definió como, “Recursos y estrategias que promueven los intereses y metas de las personas con y sin discapacidad que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y de vivienda integrados…” (AAMR, 1992, p.128)

A su vez, los apoyos se pueden obtener de diferentes fuentes: las individuales son las habilidades y competencias de las personas, entre las cuales se consideraría la resiliencia, otras personas, familia,

amigos, profesores, compañeros; tecnología, ayudas técnicas que permiten el acceso a la educación.

Los apoyos pueden ser organizados en redes, las cuales se entenderán como un sistema abierto donde las personas logran el intercambio dinámico de ideas, vivencias y experiencias, que les permiten potenciar los recursos con los que cuentan y crear nuevas oportunidades según lo expresado por Pérez (2003)

Para lograr que las redes sociales cumplan con su cometido, es necesario establecer vínculos entre los participantes, que según Rizo (sf) son los elementos fundamentales de las redes, "sin vínculos no hay red".

El Currículo Comunitario: un espacio colectivo de participación y aprendizaje que promueve las redes de apoyo

Kemmis (1998) hizo un aporte fundamental a la teoría curricular cuando propuso el currículo comunitario, como una forma para que la educación responda a las necesidades de la humanidad.

El currículo comunitario propuesto tiene como principio la educación para la diversidad, donde todas las personas se sienten pertenecientes a la organización educativa, debido a que ellas participan en la toma de decisiones, que es promovida de forma democrática: todos los actores participan y colaboran de forma cooperativa para que el aprendizaje de los niños y adolescentes del centro educativo sea posible, ya que es una responsabilidad compartida.

La institución educativa pasa de ser una instancia fría, castigadora y aburrida, para convertirse en una comunidad inclusiva, donde se respetan las diferencias y se construyen aprendizajes útiles en ambientes propicios para la experimentación y el trabajo en equipo.

Exclusión Social y Educación

América Latina es una sociedad caracterizada por la exclusión social que fue definida por Gacitúa, E y otros (2000, p. 14) como: "…la imposibilidad de un sujeto o grupo social para participar efectivamente en el nivel económico, social, cultural, político e institucional."

Otros autores no sólo hacen énfasis en la imposibilidad de participación sino que según Echeita (2006, p. 78), citando a Medrano (2002) la exclusión aparta a las personas de la vida de la comunidad.

Así, la exclusión social no puede verse desde una perspectiva lineal sino que en ella confluyen diferentes mecanismos. Todos estos mecanismos se reflejan en la sociedad por medio de prácticas de exclusión, marginación o etiquetamiento.

El fracaso escolar como generador de exclusión educativa

Según Echeita (2006, p. 80) el fracaso escolar es uno de las detonantes del abandono de la educación formal. Sin embargo, los diferentes actores atribuyen el fracaso escolar no a razones globales o a la interacción de fuerzas políticas, sociales y económicas sino a situaciones personales de los individuos, culpabilizándolos y estableciéndoles una etiqueta de “no aptos” que los aparta de las oportunidades para lograr un futuro mejor según lo expuesto por Girox, H (1999, p. 54).

La Diversidad: dentro de un proyecto educativo

Ante el panorama que se ha descrito en los apartados anteriores, se puede comprender la razón por la cual la educación tal y como está siendo llevada a la práctica en los diferentes países latinoamericanos incluido Costa Rica, ha provocado que la propuesta actual no responda a las necesidades de los estudiantes y promueva la exclusión educativa de muchos que por su condición particular no se ajustan a él.

La diversidad como característica humana es el único rasgo que todos comparten, el ser diferente es una riqueza del ser humano, la cual no debe ser tolerada sino valorada.

Enfoque de la investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo pues parte del análisis e interpretación de la realidad desde la visión de los participantes en el proceso, tal y como explicaron (Hernández, Fernández y Batista (2006)

Por lo tanto, la presente investigación posee un enfoque cualitativo, pues se caracteriza por ser un estudio realizado en un ambiente natural.

Tipo de estudio

Esta investigación será cualitativa con la metodología de Estudios de Casos, que según Latorre et al., 1996 (citado por Sandín, 2003, p. 174) "constituyen un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas".

Selección del escenario

Con base en lo anteriormente expuesto se analizaron dos instituciones educativas públicas de secundaria de la Gran Área Metropolitana, una institución en zona de desarrollo prioritario, colegio académico con orientación tecnológica (en estos colegios se les ofrece a los estudiantes asignaturas técnicas) y con un porcentaje alto de deserción y la otra un colegio académico (únicamente asignaturas académicas).

Métodos y técnicas de recolección

Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos como: observación participante, entrevista semi-estructurada, entrevista abierta y grupos focales
Clasificación y categorización

Las categorías, subcategorías y códigos que se utilizaron para el análisis de los datos con el Atlas Ti (paquete informático que permite categorizar datos cualitativos y agruparlos en categorías y subcategorías comon las siguientes:

Categoría 1: ¿Exclusión Educativa o Deserción?, conformada por dos subcategorías deserción y exclusión educativa. La exclusión educativa se conceptualizó como el proceso mediante el cual los sistemas educativos impiden el ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes por diversas causas. Deserción se entiende como el registro del abandono escolar y centra la culpa de éste en el estudiante. A su vez se subdividen en las siguientes subcategorías: deserción, que comprende uso de etiquetas, prejuicios, abandono y sistema.

Categoría 2: Factores que promueven la deserción escolar. Estos se subdividieron en las siguientes subcategorías y códigos: Proceso de aprendizaje: asignaturas difíciles y contenido-examen. Problemas familiares: pobreza, baja escolaridad, desintegración y falta de tiempo.

Fracaso escolar: repitencia, dificultad de aprender, inmadurez, falta de límites. Pedagogía inapropiada: metodología tradicional y desmotivación. Problemas comunales: drogas, delincuencia, pobreza, ornato y aseo. Sistema Educativo inoperante: falta de continuidad y problemas institucionales.

Categoría 3: Estrategias para disminuir factores de deserción. Se subdividen en las siguientes subcategorías y códigos. Apoyo económico: becas y comedor. Apoyo al estudiante: resiliencia, mejorar autoestima y motivación. Mejorar el sistema educativo: acciones a nivel macro y micro. Actitud y trabajo docente: mejorar metodología y actitudes.

Categoría 4. Tipos de apoyo. Conformada por los apoyos ofrecidos, clasificados en familiar, comunal e institucional.

Categoría 5. Profesionales e instancias relacionadas con los estudiantes, las cuales son: departamento de Orientación, profesores guías, profesores de asignatura, comité de apoyo educativo y comité de evaluación.

Categoría 6. Redes de apoyo. Clasificadas en redes internas que comprende coordinación institucional y trabajo en equipo; redes externas referidas a coordinaciones interinstitucionales.

Categoría 7. Estrategias para potenciar redes de apoyo, que comprenden las sugerencias realizadas por los familiares, profesores y administrativos.

Resultados

En respuesta al primer objetivo general que consistía en “Determinar el concepto que prevalece en el imaginario de los actores educativos: ¿exclusión educativa o deserción escolar?” se puede concluir que el concepto prevaleciente es el de deserción, el cual está cimentado en un enfoque médico-sanitario donde el estudiante por el déficit que posee, no es capaz de adaptarse al Sistema Educativo y decide abandonarlo. Sin embargo, se debe señalar que a pesar de que algunos participantes son conscientes de las prácticas de exclusión que se dan en sus instituciones, perciben como que nadie hace nada para que éstas disminuyan o desaparezcan debido a que se considera que la situación de los estudiantes no es importante.

Por lo anterior y con respecto de los hallazgos del primer objetivo, es importante iniciar un cambio en la terminología con el fin de

trascender de un enfoque centrado en el déficit a otro más humanizado y centrado en la persona. Al respecto es importante analizar el concepto de deserción propuesto por Benito (2005, p. 256) "... un proceso progresivo y acumulativo de factores de naturaleza estructural, institucional, comunal, familiar, personal y pedagógico que inhiben el derecho a la educación". Desde la perspectiva anterior la educación se visualiza como un derecho y la deserción como el proceso que impide el ejercicio de este derecho.

En lo referente a los factores que promueven la deserción, se hace un resumen en el cual se concluye que son multidimensionales y complejos ya que se relacionan entre sí, impactando en el ejercicio del derecho a la educación de muchos estudiantes, los mismos se pueden clasificar de la siguiente forma:

Procesos de aprendizaje: la asignatura más difícil es la Matemática. La enseñanza se centra en cubrir contenidos del programa, preparar para pruebas escritas y pruebas nacionales.

Problemas familiares: pobreza, baja escolaridad de los padres, falta de tiempo para asistir a la institución por horario de trabajo, desintegración familiar que se refleja en violencia y comunicación deficiente.

Fracaso Escolar: altos índices de repitencia, dificultades para aprender, inmadurez y falta de límites de los jóvenes.

Pedagogía inapropiada: metodología tradicional que consiste en copiar en la pizarra, dictar, folletos y fotocopias. Desmotivación y frustración en docentes, estudiantes y familia.

Problemas Comunales: pobreza, drogas y delincuencia, así como falta de lugares para recreación.

Sistema Educativo Inoperante: Problemas institucionales: violencia, falta de planificación, infraestructura, ausentismo de profesores, sentido de pertenencia.

Falta de continuidad: seguimiento de proyectos, nombramiento de director, planificación.

Sistema ineficiente: falta de controles, propuesta curricular alejada de la realidad, capacitación docente.

Para contrarrestar el efecto de estos factores se requiere que las instituciones educativas promuevan el sentido de comunidad y el trabajo en equipo con el fin de luchar contra las barreras para el aprendizaje y la participación, que impiden el ejercicio del derecho a la educación de muchos jóvenes. Para responder al objetivo referente a la identificación de estrategias para contrarrestar la deserción escolar en el primer año del nivel de secundaria de las instituciones en estudio, de acuerdo con la opinión de los participantes, éstas se pueden clasificar según la explicación detallada en la siguiente tabla:

Tabla 1. Estrategias para contrarrestar la deserción escolar

Apoyo Económico	Apoyo al estudiante	Mejorar el Sistema	Actitud y trabajo docente
Son importantes las becas ofrecidas por: FONABE, AVANCEMOS e IMAS, sin embargo deben llegar a inicio del curso lectivo. Además establecer mecanismos justos y comprensibles por los padres, para la adjudicación de las mismas. Por otra parte se debe analizar a fondo la acción de quitarle al estudiante la beca cuando tiene bajas calificaciones.	El estudiante debe ser apoyado en dos aspectos fundamentales: a. Para mejorar su autoestima, b. Para el desarrollo de la resiliencia se requiere de adultos significativos que formen una red de apoyo	El sistema educativo debe ser mejorado en dos niveles: a. Macro: realizando reformas a nivel central, como disminución de número de estudiantes por grupo. b. Micro: en la institución educativa promoviendo un trabajo en equipo y la construcción de una comunidad educativa participativa y unida.	Según los participantes, los docentes deberían colaborar en las siguientes acciones: a. Hacer la asignatura que imparten, más atrayente. b. Usar diferentes metodologías. c. Hacer sus clases más participativas y prácticas. d. Ver a los estudiantes como personas que se están esforzando

Con respecto a los apoyos recibidos por los estudiantes pueden ser descritos y clasificados según el ámbito o contexto en el cual se ofrecen, por lo que se clasificaron en apoyos familiares, institucionales y comunales.

Los apoyos recibidos no son muy diversos ni abundantes, a nivel familiar se identifican apoyos como la motivación por parte de los

padres y el apoyo económico pagando a sus hijos clases extras para enriquecer su educación.

Con respecto de los apoyos comunitarios, son los más escasos y se centran en charlas que se relacionan con religión en las cuales les permiten a los jóvenes hablar sobre temas que son de importancia para ellos; sin embargo, en relación con la parte académica no se logró describir ninguno.

Por último, los apoyos que se ofrecen en las instituciones educativas, se relacionan con adecuaciones curriculares de acceso, no significativas y en pocos casos las significativas, las cuales se aplican en la metodología y la evaluación, específicamente a los estudiantes a los cuales se les ha determinado alguna dificultad en su proceso de aprendizaje; además en ambas instituciones se ha tratado de crear redes de apoyo entre los mismos estudiantes, con el fin de que ellos puedan ayudarse entre sí.

Por lo tanto un hallazgo importante es que los apoyos ofrecidos a los estudiantes no están organizados ni disponibles para todos, dependen de múltiples circunstancias que impactan en que se reciban o no.

Por lo anterior, es necesario diseñar un sistema de apoyos que permita a los diferentes actores educativos identificarlos y valorarlos, con el fin de organizarlos y hacerlos accesibles para todos los estudiantes que los requieran. Esta identificación y organización debe ser un proceso que se realice en cada una de los instituciones educativas y con apoyo de un plan estratégico para ofrecerlos y evaluar su impacto en los índices de deserción y éxito escolar.

Con respecto al papel de los diferentes actores educativos, después de realizado el análisis de la información facilitada por los informantes, se plantean dos aspectos a señalar: por un lado identificar las acciones que realiza el Departamento de Orientación de ambas instituciones, las cuales se pueden agrupar en acciones realizadas, fortalezas y dificultades.

Entre las acciones realizadas se encuentran: la realización de investigación y análisis estadístico, elaboración de proyectos y propuestas en temas como: violencia, estilos de aprendizaje, otros. Además, impartir lecciones, apoyar a los estudiantes, profesores guías y familia.

Como fortalezas de la labor del Departamento de Orientación se pueden destacar: que sus investigaciones respaldan el proceso de

toma de decisiones en el consejo de profesores, existe proyección de su labor en toda la institución, imparten lecciones y los estudiantes perciben el apoyo del orientador así como los profesores guía y familiares de los estudiantes.

Entre las dificultades que enfrentan están que en muchas ocasiones e trabaja solo y no se da seguimiento a las investigaciones por lo cual no impactan en la comunidad educativa; además hay poco tiempo para la coordinación y el trabajo con las familias.

Como se señaló anteriormente las acciones del Departamento de Orientación son múltiples y fundamentales para la atención de la población estudiantil, sin embargo, su impacto no se percibe significativo por las orientadoras lo que ha provocado en ellas una "desesperanza aprendida".

Por otra parte los profesores guías, profesores de asignatura, comité de apoyo y de evaluación realizan acciones importantes y enfrentas limitaciones que aparecen la siguiente tabla.

Tabla 2. Análisis del rol de las otras instancias y profesionales analizados

Profesores Guías	**Profesores de Asignatura**	**Comité de Apoyo**	**Comité de Evaluación**
Acciones • Apoyar a los estudiantes de su grupo guía. • Comunicarse con los padres de familia. • Evitar la deserción.	**Acciones** • Impartir lecciones. • Apoyar a los estudiantes cuando lo requieren.	**Acciones** • Aprobar adecuaciones curriculares. • Hacer perfiles de estudiantes. • Solicitar a profesores adecuaciones. • Elaborar un plan remedial para organizar apoyos.	**Acciones** • Se perciben las necesidades de los estudiantes. • Incentiva a los docentes a mejorar su trabajo de aula. • Apoya a los estudiantes.

Dificultades	Dificultades	Dificultades	Dificultades
• Poco tiempo de atención para la diversidad de problemas por atender. • Resistencia a propuestas. • Excluyen a los estudiantes. • Falta de comunicación con familia. • No brindan apoyos.	• Ausentismo e impuntualidad. • Meten materia a la fuerza. • No dominan al grupo. • Sólo hacen boletas. • No se preocupan por los estudiantes. • No explican.	• Trabajo excesivo con expedientes. • Poco apoyo de la institución. • Mucho trabajo administrativo. • Hay que trabajar en la casa y el tiempo no se reconoce. • No hay seguimiento a las adecuac que traen de la esc.	Se requiere de controles y motivación para que los compañeros cumplan con lo que les corresponde en materia de evaluación de los aprendizajes.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con lo anterior, para que exista un trabajo coordinado y con un objetivo en común se requiere lo que expresó un participante "que todos trabajemos unidos y que pongamos de nuestra parte", esta expresión conlleva un trabajo en equipo y la conciencia de comunidad educativa, debido a que las diferentes instancias hacen esfuerzos aislados y con muy poco impacto en la cultura organizacional.

Con respecto a las redes de apoyo, éstas se crean por medio de vínculos que son establecidos al sentirse necesidades a las cuales se les debe dar respuesta pero sin continuidad.

Es importante visualizar como desde los participantes, las redes de apoyo se perciben como importantes y necesarias, por lo que deben ser promovidas, crear vínculos entre los diferentes actores que los haga percibirse como una comunidad educativa donde todos son importantes y necesarios.

Con respecto de las recomendaciones brindadas por los docentes y personal administrativo se puede señalar que el trabajo en equipo promovido por una administración comprometida que establezca controles claros y motive a los participantes es fundamental para la potenciación de redes de apoyo.

Por su parte, los padres de familia sugieren que la comunicación debe mejorar con el fin de promover un trabajo en equipo entre la familia, la institución y la comunidad.

Conclusiones

Entre las conclusiones fundamentales de estudio se encuentran:

1) La exclusión educativa en la secundaria tiene múltiples caras y se inicia con el uso del lenguaje que etiqueta, segrega y clasifica.
2) Los apoyos que se ofrecen a los estudiantes son escasos, poco organizados y dependen de múltiples circunstancias que se reciban o no.
3) Los diferentes actores educativos se mueven entre aciertos y desaciertos lo que no facilita el trabajo en equipo y la creación de redes de apoyo internas y externas, lo que impacta en la calidad del servicio que se ofrece.
4) Según los educadores y personal administrativo el trabajo en equipo promovido por una administración comprometida que establezca controles claros y motive a los participantes es fundamental para la potenciación de redes de apoyo.
5) Según los participantes el trabajo en equipo permitiría: distribución de tareas, los estudiantes permanecerían más en el colegio, se lograría interrelacionar diferentes áreas, sostener el colegio, entre todos, se trabajaría en valores lo que permitiría humanizar el colegio.
6) Los padres de familia sugieren que la comunicación debe mejorar con el fin de promover un trabajo en equipo entre la familia, la institución y la comunidad.

Recomendaciones

1) El fenómeno de la “deserción” debe ser re conceptualizado como la inhibición al derecho de la educación de la población estudiantil, el cual se genera por múltiples factores que se entrelazan provocando la exclusión de muchos jóvenes en el primer año de la secundaria.

2) El problema de la exclusión educativa debe ser abordado desde un enfoque social con la participación de todos los actores educativos.
3) Para lograr un trabajo en equipo en una tríada donde participen no sólo los estudiantes y profesores sino la familia y la comunidad se requiere de la creación de vínculos que permitan potenciar redes de apoyo existentes o crear nuevas, por lo tanto se plantea una propuesta como resultado de lo recomendado por los participantes y contrastado con la teoría existente, la cual se llamará: "Creación de comunidades educativas inteligentes, sin exclusiones, donde todo se sientan bienvenidos e importantes".
4) Para lograr este cometido, se propone el esquema siguiente

Figura 1. Construcción de Comunidades Educativas. Fuente: elaboración propia

Bibliografía

American Psychological Association (2002). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association México: Editorial El Manual Moderno

Araya, Z. y otros (1980) Educación hacia el mundo del trabajo y su relación con la deserción de los estudiantes de tercer ciclo de los centros educativos diurnos del cantón central de San José. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Universidad de Costa Rica.

Asociación Americana de Retraso Mental (1992). Retraso mental. Definición, clasificación y sistema de apoyo. Madrid: Alianza Editorial.

Benito, L (2005). La exclusión escolar desde la perspectiva de los (as) niños (as) y los (as). Adolescentes. Tesis de Licenciatura en Trabajo Social. San José, Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: NARCEA

Gacitúa, E y otros (2000) Exclusión Social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe. San José, CR: FLACSO: Banco Mundial Editores: Estanislao Gacitúa, Carlos Sojo, Shalton Davis, 1ª edición

Girox, H (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo mileno. En La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: GRAO.

Hernández S., Roberto; Fernández C., Carlos y Baptista L., Pilar. (2006). Metodología de la investigación. (4ª. ed.) México: McGraw Hill.

Hidalgo, F (1975) Características e índices de la deserción educacional en liceos diurnos de la provincia de Heredia, 1969-1972. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Orientación. San José, Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio.

Irola, A. (2002). Análisis cualitativo de los factores que provocan la deserción escolar en estudiantes de sétimo año del Colegio Técnico Profesional de Pacayas. Tesis de Maestría en Administración Educativa. San José, Universidad de Costa Rica, Recinto de Paraíso, Maestría en Administración Educativa.

Kemmis, S. (1998). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata

Ponce, A. (1986) Educación y Lucha de Clases. 8va. edición México: Editores Unidos.

Rigal, L. (1999). La escuela crítico-democrática una asignatura pendiente en los umbrales del Siglo XXI. En La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: GRAO.

Vargas, W (1987) La deserción educativa en los cantones de mayor pobreza
costarricense, 1985: Guatuso, Los Chiles y Upala. Tesis de Maestría en Sociología. San José, Universidad de Costa Rica. Sede Rodrigo Facio.

Woods, P. (1995). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, España: Ediciones Paidós, 3ª edición.

Ana Patricia Vázquez Chaves *

LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO HERRAMIENTA PARA LA TOMA DE CONCIENCIA Y LA PROMOCIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL CON DISCAPACIDAD DE COSTA RICA

Justificación

Históricamente la investigación ha sido percibida como una acción específica de una élite académica, lo que ha generado la exclusión de otros colectivos y ha centralizado el proceso de toma de decisiones en pocas personas. Esta situación ha generado que algunos procesos investigativos no impacten ni logren una toma de conciencia que lleve, paulatinamente, a una verdadera trasformación educativa y social ya que ha sido percibida por las y los diferentes actores como ajena a sus propias realidades o necesidades. (Gurdian, 2010).

El Departamento de Investigación del Centro Nacional de Recursos para la Educación inclusiva, CENAREC, comparte esta conceptualización de la investigación planteada por dicha autora y definida como

> Un proceso reflexivo, sistemático y analítico de acciones ordenadas, lógicamente sustentadas y logradas de forma metódica, como respuestas a un problema que amerite ser entendido a la luz de información relevante, con el fin de tomar decisiones que contribuyen con el desarrollo del bienestar institucional.

Es esta concepción con la que se pretende abordar todo objeto de estudio en el Departamento de Investigación del CENAREC; priorizando la relación intrínseca entre la teoría y la práctica, de forma tal que los resultados de la investigación lleguen a los contextos educativos específicos.

* Centro Nacional de Recursos para la Educación inclusiva, CENAREC San José Costa Rica

Surge entonces, la necesidad de aplicar el conocimiento desprendido de las investigaciones realizadas en la cotidianidad de quienes se vinculan con la atención educativa de la población estudiantil con discapacidad del país.

El producto de cualquier estudio, por tanto, debe ser viable para las personas o instancias participantes del mismo o para las poblaciones meta, de manera que adquiera significado y sentido de pertenencia. Es acá donde se concibe el papel trasformador de la investigación y en este caso, la promoción de prácticas educativas inclusivas de quienes tienen la responsabilidad de velar de manera consciente, por la educación de la población estudiantil con discapacidad (Gurdian, 2010; Sandín 2003; McMillan y Schumacher, 2005)

Los resultados de la investigación, entendida como ese proceso sistemático y metódico, se convierten de esta manera, en un espacio de reflexión de la propia gestión individual y colectiva, deben trascender la academia promoviendo espacios de análisis y reflexión crítica de la colectividad, estimulando el compromiso social, especialmente de aquellos quienes se vinculan con la realidad de los grupos históricamente excluidos, como es el caso de la población meta que justifica el accionar del CENAREC: la población de estudiantes con discapacidad.

Desde sus inicios, el CENAREC ha gestionado el desarrollo de varios estudios, muchos de los cuales respondieron a necesidades y momentos históricos determinados. Algunos de estos informes fueron divulgados y en muchos casos, apoyaron diferentes procesos importantes de toma de decisiones en el nivel nacional como por ejemplo, cursos de capacitación y lineamientos ministeriales.

El Departamento de Investigación pretende concientizar a las personas que de una u otra manera tienen injerencia y poder en la toma de decisiones en materia de educación de la persona con discapacidad. Por lo general el personal docente y las personas a cargo (familiares o encargadas) se les asignan la responsabilidad de la ejecución de las normativas y políticas, percibiéndose un distanciamiento entre quienes toman las decisiones y quienes la deben aplicar. Se observa que muchas veces esa imposición está impregnada de un carácter normalizador y rehabilitador. Al respecto Dobles (2006) hace el siguiente cuestionamiento en una de sus investigaciones, la cual genera el planteamiento metodológico de los Simposio Taller presentado en esta ponencia

"¿Cuál es la responsabilidad de aquellas personas que toman decisiones, para hacer realidad la verdadera atención de las necesidades educativas (…), sin excluir a aquellas personas que por discapacidad o alguna situación particular se les dificulta acceder al currículo en igualdad de condiciones que sus compañeras y compañeros? "

Esa pregunta fue la que generó un proceso de análisis profundo de los resultados de tres de las investigaciones realizadas para el CENAREC, a saber

a) Desentrañando los conflictos en el proceso de integración a la educación regular las personas con discapacidad (Anteza, P. y Dobles, C. 2003).
b) Conociendo las realidades de los Equipos Regionales Itinerantes en las veinte regionales educativas del país (Dobles, C., Navarro, T. y Solano, S. 2005).
c) Funciones de los docentes de apoyo en los servicios de Educación Especial (Dobles, C. y otras. 2006).

Lo primero que se hizo fue analizar los principales resultados de estos tres insumos y de los cuales emergieron cinco aspectos que reiteradamente se presentaron, planteándose así las categorías generales de análisis: atención a las necesidades educativas especiales, formación docente, adecuaciones curriculares, capacitación y gestión administrativa. De estas cinco categorías y de sus correspondientes subcategorías se plantearon una serie de retos vinculados con la atención educativa de las personas con discapacidad desde la mirada del modelo social. Estos retos fueron los presentados en el primer evento y de los cuales se generaron las propuestas que en el segundo, impulsan las acciones especificas generadas por las instancias participantes.

Al comprender la importancia de presentar los principales hallazgos de las investigaciones a la práctica, se contactó con las personas que de una u otra manera prestan servicios educativos a la población con discapacidad o tienen injerencia en la toma de decisiones en el nivel administrativo o político.

Se utilizó la combinación de las técnicas de simposio y de taller como formas de trabajo grupal para plantear los resultados de investigaciones en torno al tema de la atención educativa de las personas con discapacidad desde una mirada inclusiva. El simposio implica un

espacio para el desarrollo y la discusión abierta de un tema determinado, mientras que el taller es el tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización (Diccionario de la Real Academia Española, extraído desde http: //www.rae.es/rae.html, el 22 de marzo 2010.)

Estos eventos pretendieron ser un proceso de concertación social, sostenible en el tiempo, presentando los retos emergidos de ese análisis con el fin de que los distintos colectivos vinculados, plantearan una serie de propuestas para que, posteriormente, se diseñaran acciones concretas para su implementación en cada uno de los ámbitos representados por las instancias participantes.

Objetivos

Objetivos generales:

Establecer una metodología para la utilización de los resultados de investigaciones realizadas en el CENAREC, en el planteamiento de retos, propuestas y acciones concretas que potencien la toma de conciencia socioeducativa de la población con discapacidad del país desde una perspectiva inclusiva.

Realizar un proceso de concertación social, sostenible, bajo los principios de la Educación Inclusiva.

Objetivos específicos:

Analizar tres de las investigaciones realizadas en el CENAREC, determinando los retos emergentes que sirvan de base para que las y los distintos actores educativos realicen propuestas en materia de atención educativa de la población estudiantil con discapacidad.

Desarrollar tres Simposios-Taller en los cuales se construyan propuestas, acciones y estrategias operativas, que se transformen en buenas prácticas inclusivas en las diferentes instancias representadas por las personas participantes y que impacten el abordaje educativo desde el modelo social.

Diseñar estrategias de seguimiento por parte del Departamento de Investigación, para monitorear los requerimientos y necesidades detectadas en la aplicación y replanteamiento de las acciones de las instancias representadas en los eventos de base.

Evaluar el impacto de la aplicación de las acciones específicas a largo plazo, generando el espacio para la reflexión crítica, la socialización de experiencias exitosas y la reconstrucción de la perspectiva y abordaje educativo de la población estudiantil en condición de discapacidad desde el modelo social.

Las personas participantes pertenecían a distintas instancias tales como Consejo Superior de Educación, Desarrollo Curricular, e Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez (IDP), Direcciones regionales de educación, Asesoría pedagógica, Asesorías Regionales de Educación Especial, Direcciones centros de educación especial, Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE), Colegio de Licenciados y Profesores en Ciencias y Letras (COLYPRO), universidades públicas y privadas así como representantes de organizaciones de personas con discapacidad.

Referente conceptual

Si bien en el ámbito epistemológico, se posiciona a la investigación en tres grandes paradigmas el cualitativo, el cuantitativo y el pragmático o mixto, la posición del Departamento de Investigación del CENAREC al respecto es que el enfoque de un estudio lo va a marcar el tipo de problema; sin embargo, independientemente del paradigma desde cual se aborde un tema, los resultados deben de ser pertinentes y tener ese carácter de impacto o de transformación en las personas, instancias o entornos en los cuales se aplica.

Las cinco dimensiones de la investigación, planteadas por Gurdían (2010), son la ontológica, la sistémica, la metodológica, la ética y la política.

La dimensión filosófica implica el ser y las propiedades trascendentales de la investigación como modelo, comprendiéndola como un todo, como un sistema general, cuyos elementos proceden y se relacionan según los principios que la sustentan, de una manera ordenada, es decir, siguiendo un procedimiento específico. La investigación y en este caso la educativa, implica además, considerar todas las normas morales vinculadas con los derechos y deberes de las personas participantes, así como del tratamiento y uso correcto que se haga de la información obtenida, la investigación tiene ese carácter público que

debe impactar en la toma de decisiones que orienten el accionar de personas entidades o campos determinados (Gurdían, 2010).

La investigación educativa es indiscutiblemente interdisciplinar y proporciona descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de las prácticas educativas. Al respecto, McMillan y Schumacher (2005) plantean que "El conocimiento basado en la investigación refleja esa dualidad de la educación como un campo de estudio y de práctica". (p. 26).

Es por ello que la relación teoría-práctica tiene un papel fundamental en el accionar investigativo, teniendo en cuenta la naturaleza propia de la investigación educativa y las condiciones de índole ético-legal que implica trabajar con personas.

En este sentido Yáñez expone que:

> La investigación educativa debe tener como finalidad la transformación de la teoría y la práctica en el campo de la educación, y (…) la transformación de la práctica, a través de diseño de políticas educativas que se alimenten de la información que produce la investigación educativa" (Extraído desde http: //www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/?p=618, el 22 de marzo 2006).

Por su parte, McMillan y Schumacher (2005, p. 28), mencionan algunos condicionamientos o limitaciones de la investigación educativa dentro de las que se destacan "…las consideraciones legales y éticas, las dificultades metodológicas, los entornos cambiantes de las instituciones públicas y la complejidad de los problemas de investigación" (relación entre personas y situaciones).

Todos estos elementos fueron considerados al analizar y presentar los resultados de las investigaciones que sirvieron como de base para la realización de los dos simposios-taller, principalmente al intentar trasladar la teoría a la realidad de los distintos contextos vinculados con la población estudiantil con discapacidad y procurar que sean las y los propios actores quienes propongan las acciones viables de realizar y que estas no sean impuestas o interpretadas por agentes ajenos a sus realidades particulares.

Es así como el Departamento de Investigación del CENAREC adquiere un compromiso ético para el mejoramiento de la calidad de las ofertas educativas disponibles para las personas en condición de discapacidad, así como para impactar en la toma de conciencia

sobre la importancia de generar cambios desde adentro, a través de cada una de las acciones que se realizan en todos los niveles del sistema educativo nacional. Esto implica, por un lado, velar por que todas y cada una de las investigaciones que se realicen para y en el CENAREC respondan a una necesidad real y por el otro, la responsabilidad de hacer llegar los resultados a las personas vinculadas con la atención educativa de la población estudiantil con discapacidad en todos los sectores. Dicha labor debe trascender las implicaciones de cualquier índole y sugerir los cambios necesarios para hacer efectiva la transformación actitudinal y de fondo que se requiere en este país, para comprender que la educación es una sola, en respeto absoluto de los deberes y responsabilidades de la diversidad que conforman los distintos colectivos.

Este cambio, que es urgente y necesario, implica una profunda reflexión y la determinación de asumir los retos como oportunidades para modificar todos y cada uno de los ámbitos vinculados con el quehacer educativo de la población estudiantil con discapacidad, de manera que cada instancia o responsable logre hacer un análisis crítico de las propias realidades, para construir y reconstruir las acciones de una forma planificada, ordenada y responsable. Lo anterior lleva a la constante auto, mutua y coevaluación en la implementación de las acciones realizadas, para replantear cambios que mejoren los procesos planificados o compartir resultados de experiencias exitosas en materia de educación inclusiva.

La toma de conciencia es lo que se buscó alcanzar con el planteamiento de las propuestas a las instancias participantes en los eventos, para que implementen acciones concretas que mejoren el cambio hacia una educación más inclusiva de la población con discapacidad, dichas acciones son a las que se le darán seguimiento por parte del Departamento de investigación esperando que al término de dos años se procederá a analizar y reflexionar sobre los logros y limitaciones encontradas, pero principalmente a compartir las experiencias exitosas que se hayan tenido y aprender de ellas.

En definitiva es imperante el uso responsable de los resultados de procesos investigativos para la transformación y el replanteamiento consciente de las acciones que impactan la propia práctica profesional y al colectivo inmediato.

El fin último de todo este proceso es lograr mayor toma de conciencia que fomenten decisiones más horizontales y que conlleven la responsabilidad social compartida de hacer valer el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación equitativa, de calidad, pertinente y permanente. Con esto se quiere decir, que la toma de conciencia debe de ir en todas las direcciones para generar cambios en las actitudes y en las acciones que se realizan para mejorar el abordaje educativo de las personas con discapacidad. Tanto el personal docente como padres, madres así como las instancias que toman las decisiones deben de coordinar sus esfuerzos para hacer más efectivo el abordaje inclusivo, desde el planteamiento de las políticas hasta la implementación en la salas de clase, cabe decir con la participación conjunta pero real, de todas y cada una de las partes involucradas.

Se requiere en definitiva un trabajo cooperativo para la promoción de una sociedad inclusiva, en donde los esfuerzos y uso de los recursos humanos y materiales no se vean duplicados o se realicen de manera aislada y desvinculada, considerando la participación de las mismas personas como parte activa en la aplicación de sus derechos y de sus deberes.

De esta forma se considera en este trabajo conjunto, la mirada de los colectivos con discapacidad, representados por organizaciones o agrupaciones, quienes tienen la responsabilidad de hacer valer sus propios derechos y el de sus pares, así como de cumplir con las obligaciones ciudadanas, sociales o educativas. Por otra parte, es importante partir de que son ellas, como personas o como grupos, quienes deben involucrarse activamente en la planificación, aplicación y evaluación de todos los procesos relacionados con su desarrollo integral al lado de una sociedad menos excluyente y más participativa, logrando con esto una responsabilidad compartida, es decir, “Nada de ellos, sin ellos” (Ley 7600, 1996; ley 8661, 2008).

Implementación de la experiencia

Iniciando el proceso… tres investigaciones

Se inicia todo el proceso con la escogencia de las tres investigaciones, para lo cual se crea una Comisión de Análisis de Investigaciones con miembros del equipo técnico del CENAREC.

Proceso de análisis de las investigaciones: CENAREC

Luego, se realiza un proceso de análisis e interpretación de los resultados, por parte de la Comisión de Análisis de Investigación liderada por el Departamento de Investigación, del cual emergen cinco categorías de análisis: 1) Atención de las necesidades educativas especiales: 2) Formación docente; 3) Adecuaciones curriculares; 4) Capacitación y 5) Gestión administrativa.

Primera depuración de la información: 5 categorías-subcategorías-retos

Una vez construidas las cinco categorías se extrajeron de ellas las subcategorías, para cada una de las cuales se planteó un reto especifico.

Construyendo propuestas: nace el primer Simposio-Taller. Retos-trabajos de mesa-propuestas por categoría

En el año 2008 se realizó el I Simposio – Taller "Construyamos propuestas: Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad", cuyo objetivo fue "Incorporar en la práctica laboral el enfoque de la Educación Inclusiva, para facilitar la atención educativa de las personas con discapacidad según los estipulado en el Paradigma de los Derechos Humanos" (CENAREC, 2008).

En dicho evento se presentaron, la fundamentación teórica y los aspectos relacionados con las tres investigaciones que sirvieron como base para iniciar el proceso. Luego se plantearon las categorías, subcategorías y los retos a las personas participantes, las cuales se distribuyeron aleatoriamente en mesas de trabajo. De cada reto y por categoría se fueron planteando las propuestas como producto final de este primer evento.

Segunda depuración de resultados

El Departamento de Investigación procedió a sistematizar y a organizar la información producida en el primer evento, direccionando las propuestas a las instancias correspondientes y mencionadas por las mesas de trabajo, de forma tal que, según el criterio de las y los participantes, las propuestas fueron orientadas a determinadas instancias, lo cual hace plantear una dinámica distinta de trabajo para el segundo simposio-taller.

De las propuestas a las acciones: nace el segundo Simposio-Taller. Propuestas por instancia-acciones por categoría- periodo de aplicación

El II Simposio – Taller "De las propuestas a las acciones: educación inclusiva de estudiantes con discapacidad" contó con la participación de una mesa de trabajo con representantes de distintas agrupaciones de personas con discapacidad y la temática giró en torno a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) y de la Ley 8661 y su protocolo facultativo (2008), que se desprende de la misma.

Tercera depuración de resultados y divulgación

Nuevamente el Departamento de Investigación procedió a realizar la sistematización de la información presentando los resultados por instancia así como el resumen general de las acciones que de una u otra manera se reiteraron en los grupos de trabajo. Los resultados se presentaron en una memoria digital para ser divulgados.

Estrategias de seguimiento: autoevaluación y replanteamiento

Se establecieron las estrategias de seguimiento y acompañamiento por parte del Departamento de Investigación del CENAREC, para velar por la real implementación de prácticas inclusivas en materia de educación de la población estudiantil con discapacidad, surgidas de los eventos, principalmente para ser apropiadas por las y los actores reales.

Compartiendo las experiencias: Tercer Simposio-Taller. Socialización de experiencias exitosa

Se espera que después de un tiempo de aplicación y de evaluación constante se organice el tercer y último evento para compartir las dificultades y fortalezas de las acciones realizadas y hacer una mirada retrospectiva que permita tomar decisiones que reorienten las políticas y el abordaje de la educación inclusiva de la persona con discapacidad como uno de los tantos colectivos que conforman la diversidad humana.

A continuación se presentan los principales resultados del segundo evento realizado en el 2009.

Resultados generales

Antes de presentar los resultados del II Simposio-Taller es importante hacer una mirada retrospectiva para posicionar histórica y epistemológicamente los tres estudios que sirvieron de base para el planteamiento metodológico presentado en los dos eventos realizados por el CENAREC.

Las tres investigaciones se desarrollaron entre el 2003 y el 2006, alrededor de algunos aspectos relacionados con la aplicación de la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad (1996) en distintos ámbitos y con distintas muestras, razón por la cual, dichos estudios giraron en torno a conceptos tales como integración, servicios de apoyo y equipos itinerantes.

Es entonces, la aplicación de ley 7600 la que genera los problemas de investigación de los tres estudios en mención, sin embargo, hoy día, y después de otro cambio de enfoque hacia un modelo social de derechos humanos, dichos resultados se posicionan en un abordaje educativo de integración más que de inclusión. Esta ubicación conceptual es de suma importancia al analizar los resultados del trabajo de reflexión de las mesas de trabajo del II Simposio-Taller, ya que tres de las cinco categorías iniciales de análisis se han replanteado precisamente por esa transición de enfoques.

Por lo tanto, producto de la reflexión del segundo Simposio-Taller y a la luz de la Ley 8661 sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo (2008), el tema de discusión giró en torno a tres ejes, el primero: promover, proteger y asegurar los derechos, las libertades y el respeto; el segundo: la fiscalización aplicación, coordinación, supervisión y seguimiento y tercero: la participación y control ciudadano: exigibilidad de los movimientos sociales. Estos aspectos se discutieron en el panel, lo que generó un replanteamiento de dos de las categorías de análisis.

Ante ello, la categoría 1 de atención de las necesidades educativas especiales y la categoría 3 de adecuaciones curriculares, son cuestionadas y discutidas por las personas participantes, conscientes de que actualmente dichos elementos han sido superados teóricamente por el modelo social pero que coexisten en las prácticas cotidianas.

Este planteamiento de transición hacia la educación inclusiva surge de la necesidad general de las instancias, de cambiar los términos

de esas dos categorías para tener congruencia con un modelo social centrado en los derechos humanos de las personas con discapacidad, como uno de los tantos colectivos presentes en la diversidad de la comunidad estudiantil del sistema educativo nacional.

I. Presentación de resultados generales por categoría

Para llegar a este resumen el Departamento de Investigación procedió a tabular, leer y sintetizar todas aquellas acciones que fueran mencionadas por al menos dos de las instancias y por categoría. Los resultados individuales de cada grupo o instancia se pueden observar en la MEMORIA del evento, pero no es el objetivo de esta ponencia.

Categoría 1: Atención a las necesidades educativas especiales

- Creación de estrategias efectivas de divulgación.
- Realización de encuentros, pasantías, eventos, congresos circuitales, regionales y nacionales para el intercambio de experiencias exitosas e innovadoras.
- Coordinación interinstitucional para hacer efectivas las acciones propuestas.
- Planteamiento de una política educativa nacional en materia de educación inclusiva.
- Establecimiento de mecanismos eficaces de control que permitan el cumplimiento de la normativa vigente o de su eventual modificación.
- Acercamiento de las organizaciones de personas con discapacidad a las instituciones para ofrecer charlas.

Categoría 2: Formación docente

- Re-direccionamiento conceptual de la formación docente universitaria desde una perspectiva inclusiva, que se evidencie en nuevos planes de estudio y perfiles de egresados más acordes con la demanda.
- Estrategias de coordinación interuniversitaria para la creación de una nueva oferta académica en el marco de una educación para todos.
- Creación de espacios de reflexión académica intra e interuniversitarios.

Categoría 3: Adecuaciones curriculares

- Revisión de las políticas actuales vigentes: las adecuaciones curriculares transcienden y se convierten en una de tantas estrategias metodológicas.
- Fortalecimiento de los servicios de apoyo en secundaria.
- Creación de redes de apoyo: incorporación de la familia en el proceso educativo.
- Replanteamiento de las funciones del CAE y los ERI desde un abordaje inclusivo.

Categoría 4: Capacitación

- Planteamiento de estrategias de capacitación y sensibilización.
- Establecimiento de módulos de capacitación a distancia y bimodales.
- Descentralización del proceso de capacitación.
- Ampliación del banco de personas facilitadoras.
- Dirigir a la población civil y a la familia los procesos de capacitación y de actualización.
- Replanteamiento en la concepción de la capacitación de forma que se trascienda la mera transmisión de información y el énfasis en lo conceptual hacia la promoción de competencias que permitan aprender a aprender.

Categoría 5: Gestión administrativa

- Funcionamiento eficaz de los mecanismos de controles, apoyo y seguimiento internos.
- Mecanismos efectivos y eficientes de comunicación.
- Solicitud del curso de educación inclusiva para profesionales en puestos administrativos.
- Desarrollo de investigación- acción en los centros educativos en coordinación con las universidades del país.
- Mecanismos de incentivos para administradores y docentes inclusivos.

Con base en los resultados obtenidos, el Departamento de Investigación realizará las acciones de seguimiento a cada instancia y entre instancias, para aportar a la comunidad educativa nacional y a

otras instancias vinculantes, las herramientas concretas que permitan divulgar las acciones propuestas.

Conclusiones y recomendaciones

Se determina la importancia de la realización de los Simposio- Taller como un lugar de encuentro y de reflexión de las distintas instancias participantes, que si bien se relacionan con la atención educativa de la población estudiantil con discapacidad, pocas veces tienen la oportunidad de encontrar un espacio conjunto para analizar su labor en función de una temática específica.

Se evidencia un cambio en el planteamiento de acciones por parte de las instancias de índole administrativo para generar un acercamiento con las y los actores educativos de forma tal que se cambien las acciones de un modelo supervisor y contralor, a uno de acompañamiento y de toma de conciencia conjunta de las realidades educativas que tiene cada institución y circuito escolar.

El evento permitió poner en evidencia que muchas instancias relacionadas con la atención educativa de la población estudiantil con discapacidad, han realizado esfuerzos o acciones muy similares, lo cual implica duplicidad de funciones así como la inadecuada utilización de los recursos tanto humanos como económicos y tecnológicos, derivando esto en evidencia del poco impacto en la vida de los protagonistas: las personas con discapacidad y sus familias.

Se requiere por tanto, una coordinación institucional en todos los niveles del sistema educativo nacional así como de las instancias superiores, universitarias y ONGs de personas con discapacidad, para unificar los esfuerzos y orientar las acciones hacia una misma dirección, de forma tal que los recursos se re-direccionen adecuadamente.

La posibilidad de compartir el trabajo con otras instancias permitió la reflexión, comprensión y análisis del mismo fenómeno pero con una mirada más amplia e integral, lo cual generó la toma de conciencia de la necesidad del trabajo coordinado y planificado para que haya una congruencia entre las políticas educativas y las necesidades reales de la población meta.

La necesidad de socializar el quehacer profesional fue uno de los elementos que más discusión generó ya que implica conocer otros vértices

de una misma realidad que pueden complementar el abordaje educativo de la gran diversidad existente en los centros educativos costarricenses.

Se determina que hay elementos que convergen y que se reiteran en torno a la necesidad de cambiar el rumbo de la educación de este país.

Se plantea la necesidad imperante de una transformación profunda de paradigma hacia un abordaje educativo de inclusión y de derechos humanos, que derive en un cambio de legislación, políticas, y normativas vinculadas con la atención educativa de la población estudiantil costarricense con discapacidad. Dicho cambio sustancial se plantea en torno a los siguientes elementos: 1) Definición de una política educativa inclusiva que se vea reflejada en el Plan Nacional de Desarrollo; 2) Las necesidades educativas especiales, como estrategia metodológica y no como una categoría diagnóstica; 3) Abordar el tema de la educación de la persona con discapacidad no desde el déficit sino desde el currículo; 4) Posicionamiento epistemológico en todos los niveles, coherencia entre el discurso y la práctica y 5) Generar alternativas viables para el abordaje de una educación para todos y todas.

La falta de mecanismos eficientes y efectivos de control y de seguimiento, tanto internos como externos, de las instancias vinculadas con la atención directa de la población meta, es uno de los principales problemas detectados en la gestión administrativa.

Se requiere la revisión y modificación de las formas y mecanismos de comunicación e información entre las distintas instancias vinculadas con la atención educativa de las personas con discapacidad, ya que la información no llega a las y los actores principales, lo que contribuye a aumentar la confusión y la falta de posicionamiento conceptual en la práctica profesional.

Se presenta la necesidad de proporcionarle al centro educativo mayores herramientas para la toma de decisiones, pertinentes, contextualizadas y acordes con las necesidades reales.

Se requiere hacer valer la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, de forma tal que las ONGs de personas con discapacidad asuman un rol más activo en los distintos procesos y ámbitos en los que se desenvuelven.

Mayor participación del personal docente en eventos que impliquen la atención educativa de la población meta en conjunto con el sector administrativo para homologar el enfoque, los lenguajes y abordaje que se hace de la educación inclusiva en las instituciones.

Se evidencia un sistema educativo sumamente jerarquizado y burocrático con procesos verticalizados de transmisión de la información e imposición de normas, percibidas muchas veces, como ajenas a las realidades y contextos propios de las instituciones.

Existe una convivencia de enfoques sobre discapacidad que generan dificultades y falta de claridad en la atención educativa de las personas con discapacidad lo que provoca poca precisión en las respuestas que el sistema educativo ofrece; por lo que se requiere homologar lenguajes y propiciar espacios de convivencia y trabajo colaborativo. De esta forma, se pueden dar los pasos iniciales hacia un sistema educativo inclusivo que acoja a toda la población costarricense y permita su desarrollo integral con oportunidades reales.

Bibliografía

Antezana, P. y Dobles, C. (2003). *Desentrañando los conflictos en el proceso de integración a la educación regular las personas con discapacidad*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, CENAREC: Goicoechea.

Asamblea Legislativa (1996). Ley 7600 de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Reeditado por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. CENAREC: Goicoechea

Asamblea Legislativa (2008). Ley 8661 sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Reeditado por el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, CENAREC: Goicoechea.

Diccionario de la Real Academia Española, extraído desde http: //www.rae.es/rae.html**, el 22 de marzo 2010**.

Dobles, C., Navarro, T. y Solano, S. (2005). *Conociendo las realidades de los Equipos Regionales Itinerantes en las veinte regionales educativas del país.* Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, CENAREC: Goicoechea.

Dobles, C. y otras. (2006). *Funciones de los docentes de apoyo en los servicios de Educación Especial.* Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, CENAREC: Goicoechea.

Gurdían (2010). *El valor de la investigación como medio para transformar la realidad institucional*. Trabajo presentado en la Conferencia Magistral en la Dirección General de Servicio Civil, marzo, San José.

Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (2008) *I Simposio-Taller: Construyamos Propuestas: Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.* Memoria digital. Goicoechea.

Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (2009) *II Simposio-Taller: De las Propuestas a las Acciones: Educación inclusiva de Estudiantes con Discapacidad.* Memoria digital. Goicoechea.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *La Investigación Educativa*. Quinta Edición. Editorial: PearsonSandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid : Mc Graw Hill.

Yánez, R. (2006). *El impacto de la investigación en educación en el país es muy limitado.* Extraído el 22 de marzo desde http: //www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/?p=618

TEMÁTICA 3

EXPERIENCIAS SOBRE PROCESOS E INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN: ESCUELA, FAMILIA, COMUNIDAD, REDES DE APOYO, ARTE, DEPORTE Y TRABAJO

Ana Lucía Alcívar Núñez
María Cecilia Armijos Villacís*

INCIDENCIAS DE UNA INTERVENCIÓN DESDE EL ENFOQUE DEL TERAPEUTA TUTOR, REALIZADA EN EL ENTORNO NATURAL DE SIETE NIÑOS/AS CON PATOLOGÍAS NEUROLÓGICAS DENTRO DEL PRIMER AÑO DE VIDA ORIENTADA A DESARROLLAR COMPETENCIAS EN LA MADRE EN RELACIÓN A SU HIJO

Presentación

Durante los últimos años la intervención al recién nacido prematuro ha venido cambiando su enfoque para lograr disminuir la mortalidad neonatal y perinatal, reducir el riesgo de adquirir retraso psicomotor y prevenir secuelas neurológicas, poniéndose en marcha múltiples programas de Atención Temprana que buscan brindar un servicio de calidad para los niños considerados en riesgo.

Comúnmente los programas en Atención Temprana han sido dirigidos al tratamiento exclusivo del niño con discapacidad o dificultades en su desarrollo, con métodos de tipo conductuales e intervenciones sistematizadas para ayudar a mejorar en la medida de lo posible los niveles madurativos de su desarrollo (Buckley, 1992 citado por Candel 1998), dejando a un lado una intervención integral que involucre a la familia, (García, S. 2003), y poniendo como factor externo el apoyo que necesita la familia para sobrellevar la situación, y la orientación que ésta necesita para poder involucrarse de manera positiva con el niño y de esta manera mejorar la calidad de vida del entorno familiar (Castellanos, García, Mendieta, 2003).

El presente trabajo muestra la repercusión que tiene el hecho de intervenir sobre la madre del niño de alto riesgo con patologías neurológicas, para buscar desarrollar competencias en ella con respecto a

* Ecuador

su hijo, trabajando en su entorno natural, desde un enfoque no clínico de tipo preventivo que se conoce como Terapeuta Tutor.

Justificación

Los autores afirman que a través de los años se ha venido reflexionando sobre la importancia de involucrar a la familia en el proceso de intervención temprana, pero que el modo de este involucramiento no siempre ha sido bien entendido. Los estudios de las investigaciones citadas por Candel (1998) coinciden en que, en los primeros meses de vida, el simple entrenamiento sensorio motor del niño no es tan necesario como sí lo son: el ajuste familiar, el apoyo social que reciba la familia, el bienestar personal y familiar, el estrés de los padres, los patrones de interacción, el diseño del ambiente físico del hogar y los aspectos relacionados con la salud del niño. Por esta razón se buscó intervenir desde el enfoque del terapeuta tutor para trabajar directamente con la familia con miras a desarrollar competencias en la madre.

I. Identificación del problema

Los nuevos enfoques sobre la Atención Temprana (Guralnick, 1998) amplían el panorama, e incluyen a la familia y al contexto donde se desenvuelve el niño dentro del programa de intervención, entendiendo que el trabajo directo sobre el niño con dificultades es sólo una parte de la Atención Temprana (Candel, 1998).

Esto se ha logrado gracias a las aportaciones de diversos autores en sus investigaciones sobre el desarrollo del niño:

1) El papel que juega la familia y los adultos en el desarrollo evolutivo del niño –teoría del apego- (Bowlby,1980; Ainsworth et al, 1978 citados por Candel,1998),
2) El impacto de las interacciones sociales –teoría del aprendizaje social (Bandura,1977 citado por Candel,1998), teoría del desarrollo social (Vygotsky,1978 citado por Candel,1998) y el modelo transaccional (Sameroff y Chandler, 1975, Sameroff y Fiese, 2000 citado por Candel,1998),
3) La influencia de las interacciones con otros y el entorno sobre la evolución –ecología humana- (Bronfenbrenner, 1979 citado por Candel, 1998).

Es importante señalar que a través de la experiencia en los acercamientos a diversos Centros de Desarrollo Infantil, Hospitales y en este caso específico a la Maternidad Enrique Sotomayor de la ciudad de Guayaquil, se ha podido identificar que la intervención está centrada en su mayoría al niño y a su patología y a pesar de que se hacen esfuerzos por involucrar a la familia, el panorama se encuentra todavía muy alejado de este objetivo.

II. Objetivos de la investigación

General	Específicos
Describir cómo la intervención desde el enfoque del Terapeuta Tutor incide en el desarrollo de competencias que conduzcan a que las madres mejoren la atención de los niños/as con patologías neurológicas.	• Describir cómo el acompañamiento continuo del Terapeuta Tutor influye en el accionar de la madre hacia su hijo. • Describir cómo el ejercicio constante de registro y reflexión sobre su hijo favorece que la madre mejore la comprensión de la patología y de las condiciones que presenta el niño/a y la familia. • Describir cómo el tener conocimiento e información sobre la situación del niño/a permite que la madre se cuestione sobre el desarrollo de su hijo. • Describir cómo la estimulación favorece la interacción entre la madre y el niño y la percepción de los logros que el niño alcanza.

III. Marco teórico

Hoy en día, la importancia que tienen los primeros años de vida del niño para su desarrollo tiene cada vez mayor relevancia social, lo cual nos ha llevado a hablar del término Atención Temprana (ASDRA, 2004).

Isidoro Candel reconoce los aportes del modelo transaccional de Sameroff y Chandler (1994) al campo de la intervención temprana en el que se acepta que los daños biológicos pueden ser modificados por factores ambientales. Al mismo tiempo, Urie Bronfrebrenner

empezó a poner énfasis en factores contextuales más amplios que así mismo influían en el desarrollo, crecimiento y aprendizaje del niño. Otros trabajos complementarios expuestos por Bowlby demostraron la importancia de las relaciones tempranas y un ambiente estimulante que podía revertir efectos negativos de las experiencias tempranas (Candel, 1998). Bowlby (1985) aportó enormemente con sus estudios sobre la importancia de la relación madre-hijo, formulando la teoría sobre el apego. Así es pues, el ambiente puede modificar la función y estructura cerebral, por lo cual las experiencias tempranas juegan un rol muy importante (Dierssen, 1994, citado por Candel 1998).

El departamento de investigación de la Asociación para el Tratamiento de Personas con Parálisis Cerebral, el centro de Atención Temprana, y el departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación ASTRAPACE, de la Universidad de Murcia, han trabajado durante los últimos años en configurar el Modelo Integral de Intervención, o mejor, Actuación en Atención temprana (MIAAT) el cual resalta la participación de un profesional que ha sido llamado el Terapeuta Tutor quien es el eje clave del programa de intervención (Castellanos, García Sánchez y Mendieta, 2003).

La intervención del Terapeuta Tutor es una intervención no clínica, de tipo cotidiana, aunque la intervención tenga de igual manera repercusiones de tipo terapéuticas, especialmente al potenciar la reducción del estrés que puede atravesar la familia del niño con discapacidad o con riesgo en su desarrollo (Castellanos y otros 2003). Sin embargo, no está considerada terapéutica, ya que no responde al tratamiento de las alteraciones o patologías que pueden darse dentro de la dinámica familiar, sino más bien va enfocada a brindar apoyo, información y formación a la familia y brindarle recursos de respiro (FEAPS, 2006). Por otra parte, está considerada de tipo preventiva, ya que puede detectar las necesidades inmediatas o futuras relacionadas con el niño y su familia, fortalece las capacidades de la familia y sus competencias en relación a su hijo (Castellanos y otros, 2003).

Es importante que los profesionales de la Atención Temprana pasen de una práctica tradicional centrada en el niño y el déficit a una intervención integradora que involucre a la familia y que se dé en el entorno natural del niño. (http://www.european-agency.org/eci/eci.html, 2005). Por esto, hoy en día se han impuesto los modelos

de intervención de tipo ecológicos, el cual se utilizará para realizar la intervención en los casos seleccionados, con miras a desarrollar competencias en la madre y buscar mejoras en el niño y su familia.

El cambio primordial que se ha dado ha sido el dejar de considerar los déficits y basarse en las competencias, con lo cual se dio paso a la creación del Modelo de Competencias. Se entiende como competencias el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas de un individuo que lo conducen a un desempeño superior (Aron, 2003).

Ana María Aron expresa que este modelo se caracteriza por ser una intervención preventiva, teniendo como misión, al igual que el enfoque de Atención Temprana descrito anteriormente; disminuir el riesgo de los desórdenes de la población, más que centrarse en grupos o individuos específicos, prestando atención a los factores ambientales que interfieren en los individuos.

Es importante entender que el niño forma parte de un sistema familiar en donde cada uno de los integrantes se ve influenciado por los problemas del otro.

> *"… el sistema familiar es más que sólo la suma de sus partes individuales. Por lo tanto, la familia como sistema será vitalmente afectada por cada unidad del sistema. Tan integral es esta relación entre las partes y el sistema total, que si un individuo o subsistema familiar flaquea en su funcionamiento, la totalidad del sistema familiar se ve afectada. A la inversa, si el sistema familiar no está funcionando adecuadamente, los síntomas de esta disfunción pueden desplazarse hacia uno de los miembros…"* (Preister Steven, 1980)

Un hecho crucial que afecta notoriamente al sistema familiar, es el nacimiento de un niño con discapacidad o en riesgo, Ortega acota que cuando nace un bebé distinto al esperado, los padres se llenan de pesimismo y atraviesan un shock emocional. Según el FEAPS, el momento del diagnóstico provoca una situación de crisis que puede tener un impacto grande en cada uno de los padres así como en la pareja (2006).

Bronfrebrenner, expone desde su perspectiva lo que ocurre entre la madre y el bebé. Éste habla de díadas. Una díada, "es la unidad más simple de una relación interpersonal, se forma cuando dos personas prestan atención o participan cada una en las actividades de la

otra" formando así un estrecho lazo con dicha persona. "Si uno de los miembros de la díada experimenta un cambio evolutivo, es probable que al otro le ocurra lo mismo, ya que implica relaciones recíprocas" (Bronfrebrenner, 1987).

García de Lorenzo, expone los descubrimientos de los estudios de Fraiberg (1971) y De Hirsh (1973) donde se expresa que existe el riesgo de que los vínculos entre niños y sus padres no se establezcan o que sea menor al del niño normal, cuando se presenta una discapacidad porque el adulto no se siente estimulado a continuar promoviendo respuestas (García de Lorenzo, E. 1984), por lo cual es importante fomentar el desarrollo del apego en los programas de intervención.

Con el nacimiento de un niño diagnosticado en situación de riesgo, un porcentaje de los niños y sus madres se ven involucrados en un programa de Intervención Temprana (Blacher, J., Mayers, C. 1983), pero si el programa o las expectativas que tenga la madre sobre éste, se ven más centrados en el proceso terapéutico que en el desarrollo del apego, podría presentarse que tanto la madre como el niño, funcionen bajo estrés, lo cual afectaría adversamente las interacciones y en general la calidad de vida de ambos (García de Lorenzo, E.1984).

Hablar hoy de calidad de vida en las familias supone analizar el impacto que la discapacidad puede tener sobre la calidad de vida de la familia (FEAPS, 2006).

Bajo el enfoque del MIAAT, los indicadores para medir cambios significativos en la calidad de vida familiar son: reducción del nivel de estrés y sentimientos de depresión, mejora en las habilidades de afrontamiento de problemas, y aumento de los apoyos sociales disponibles y del uso adecuado de los recursos existentes (Castellanos, García Sánchez y Mendieta, 2003).

IV. Método

Población

-Unidad de observación y análisis: madres de los niños con diagnóstico establecido de patologías neurológicas de hasta un año de edad (inscritos en el Programa "Madre Canguro" de la Maternidad E.Sotomayor), dentro de su entorno natural.

-Muestreo no probabilístico de caso-tipo. Tamaño de la muestra determinado por conveniencia: "*elegir el lugar, situación o evento que más facilite la labor sin crear interferencias y permite al investigador posicionarse socialmente dentro del grupo y ubicarse mentalmente en la comprensión de la realidad que está estudiando"* (Sandoval 1997 citado por Galeano 2008. pág. 34).
-Muestra de 7 casos:

- 1 madre de bebé con hidrocefalia
- 1 madre de bebé con HIV grado IV
- 4 madres de bebés con HIV grado II
- 1 madre de bebé con HIV grado I

Diseño

La investigación-acción según María Ángeles Sagastizabal y Claudia Perlo (Pág. 27, 2004) es un proceso de indagación y de análisis de lo real en el que, se establece un punto de partida, se estudia el proceso y se establece el punto de llegada, manteniendo un proceso de reflexión y actuación mientras se avanza en la intervención.

Procedimiento

La intervención tuvo una duración de aproximadamente cuatro meses, la misma que estuvo clasificada en tres fases.
-Primera fase: se realizó el proceso de selección y búsqueda de los casos.

-Segunda fase: se realizaron las visitas domiciliarias a las respectivas familias seleccionadas, una sesión semanal, de 45 a 60 minutos aproximadamente, con lo cual se completaron 10 sesiones en total en el hogar de cada familia, período en el cual se realizó un acompañamiento sostenido y continuo entre las madres y las terapistas tutoras.

-Tercera fase: se realizó un taller de cierre con el objetivo de poder recapitular con todas las madres lo que fue el proceso de intervención, evaluar los resultados a través de las actividades realizadas y crear un espacio en donde las madres pudieran conocerse, reflexionar sobre lo que se realizó y compartir sus experiencias para poder beneficiarse de otras mujeres que atraviesan situaciones similares a las de cada una de ellas.

Se siguió el siguiente cronograma:

Sesión	Actividades planificadas
#1	Entrevista de diagnóstico. -Historia clínica. -Historia familiar. -Espacio de escucha a la familia y aclaración de dudas.
#2	-Observación del contexto. -Entrega del “diario” (Cuaderno). -Espacio de escucha a la familia y aclaración de dudas.
#3	-Evaluar la interacción social entre la madre y el bebé. -Estimulación temprana. -Entrega de los CDS de música infantil. -Entrega del cuadernillo “creciendo con mamá”. -Preguntas 1 y 2 del cuadernillo. -Espacio de escucha a la familia y aclaración de dudas. -Registro de sesión: acuerdos y compromisos en el cuaderno. -Tarea: pregunta 3
# 4	-Retroalimentación de reflexiones escritas por las madres en el cuaderno y cuadernillo. -Estimulación temprana. -Elaboración de material de estimulación. -Preguntas 4 y 5 del cuadernillo. -Espacio de escucha a la familia y aclaración de dudas. -Registro de sesión: acuerdos y compromisos en el cuaderno. -Tarea: pregunta 6.
# 5	-Retroalimentación de reflexiones escritas por las madres en el cuaderno y cuadernillo. -Estimulación temprana. -Elaboración de material de estimulación. -Preguntas 7 y 8 del cuadernillo. -Espacio de escucha a la familia y aclaración de dudas. -Registro de sesión: acuerdos y compromisos en el cuaderno. -Tarea: pregunta 9.
# 6	-Retroalimentación de reflexiones escritas por las madres en el cuaderno y cuadernillo. -Informar sobre crecimiento y desarrollo del niño. -Estimulación Temprana. -Preguntas 10 y 11 del cuadernillo. -Espacio de escucha a la familia y aclaración de dudas. -Registro de sesión: acuerdos y compromisos. -Tarea: preguntas 12 y 13.

# 7	-Retroalimentación de reflexiones escritas por las madres en el cuaderno y cuadernillo. -Estimulación Temprana. -Elaboración de material de estimulación. -Preguntas 14 y 15 del cuadernillo. -Espacio de escucha a la familia y aclaración de dudas. -Registro de sesión: acuerdos y compromisos en el cuaderno. -Tarea: preguntas 16 y 17.
# 8	-Retroalimentación de reflexiones escritas por las madres en el cuaderno y cuadernillo. -Informar sobre necesidades básicas del bebé. -Estimulación temprana. -Preguntas 18 y 19 del cuadernillo. -Espacio de escucha a la familia y aclaración de dudas. -Registro de sesión: acuerdos y compromisos en el cuaderno. -Tarea: preguntas 20 y 21.
# 9	-Retroalimentación de reflexiones escritas por las madres en el cuaderno y cuadernillo. -Estimulación temprana. -Preguntas 22 y 23 del cuadernillo. -Espacio de escucha a la familia y aclaración de dudas. -Registro de sesión: acuerdos y compromisos en el cuaderno. -Elaboración de recuerdo. -Tarea: preguntas 24 y 25.
# 10	-Retroalimentación de reflexiones escritas por las madres en el cuaderno y cuadernillo. -Estimulación temprana. -Preguntas 26 y 27 del cuadernillo. Cierre: -Espacio de escucha a la familia y aclaración de dudas. -Elaboración de lista de prioridades de la familia con respecto al niño. -Dar a los padres la información acerca de los resultados de la intervención realizada. Y registrarlo en el cuaderno, junto con los acuerdos y compromisos a seguir. -Entrega de listado de servicios disponibles. -Motivar a los padres a continuar con su bebé tomando en consideración nuestras sugerencias y tips. -Entrega de un detalle elaborado por las terapistas en muestra de agradecimiento. -Despedida.

V. Resultados

Variable 1: Enfoque del Terapeuta Tutor.

Categoría 1: Acompañamiento Continuo

En el proceso mantuvimos contacto tanto personal como por vía telefónica en todo momento, se acompañó a las madres a ciertas visitas a los hospitales. Las madres nos buscaban para desahogarse y pedirnos consejos en cuanto a sus decisiones con respecto al niño.

> "El día de ayer recibimos una llamada de la mamá del bebé diciéndonos que había internado a su hijo en el Hospital del Niño….Por esta razón nos dirigimos hasta allá a acompañar a la madre." (Familia # 1. Sesión # 3)

Categoría 2: Información, formación y retroalimentación

Debido a la incertidumbre de las madres y la poca información, se explicó con palabras sencillas la situación del bebé y se contestó en la medida de lo posible a todas sus preguntas.

> "Eso es un reflejo normal en los bebés, se llama reflejo de moro, como los reflejos que hablamos la vez pasada. Este es un reflejo de protección, después poco a poco desaparece. Pero es normal que el bebé reaccione así, usted si se asusta de algo también va a reaccionar" (Familia#1. Sesión#5)

Categoría 3: Estimulación temprana al bebé

Debido al notorio retraso sicomotor de todos los casos, se enseñar a la madre a realizar ejercicios de estimulación temprana que se realizaron semana a semana.

> "Lo primero que se realizó fue mover un chinesco desde el oído izquierdo del bebé hacia el derecho y ver si el bebé volteaba la cabeza y si hacía seguimiento visual del objeto, cosa que si realizó. (Familia # 2. Sesión # 3)

Categoría 4: Apoyo y asesoría en recursos y servicios comunitarios

Se le brindó información a las familias sobre los diferentes servicios a donde podían acudir con sus hijos.

> "Es importante que lo lleve al traumatólogo en el Hospital del Niño o en el Roberto Gilbert, el traumatólogo es quien le dirá cómo ve las piernas del bebé, de igual forma consúltelo con el pediatra de la Maternidad". (Familia # 1. Sesión # 2)

Cuando llegamos hoy a la visita, de lo primero que se habló fue de la importancia de que se consiguiera un nuevo pediatra para la bebé, ya que ésta ya tiene más de un año y ya no puede ser atendida en el Programa Madre Canguro de la Maternidad.

> *"Es importante que la haga chequear, la niña no puede estar sin ser chequeada especialmente por su problema de la cabecita, debe hacerle abrir carpeta en el Hospital del Niño o en el Roberto Gilbert, para que tenga chequeos de un pediatra y un neurólogo". (Familia # 5. Sesión # 6)*

Variable 2: Competencias de la madre con relación a su hijo

Categoría 1: Cumplimiento de ejercicios de estimulación temprana al bebé

Se le pidió a las madres que realizarán todos los días los ejercicios aprendidos, observamos como las madres semana a semana demostraban su desenvolvimiento al manipular y realizarle los ejercicios al niño.

> Este fin de semana el papá pudo venir, y él le hizo la estimulación, la madre comentó: "el papá se psicosió, sí que le quería hacer a cada rato los ejercicios". (Familia # 2. Sesión # 4)

Categoría 2: Asistencia a citas médicas

Se incentivó en todo momento a las madres con cumplir con las citas médicas establecidas para los chequeos del niño,se le recordaba por mensajes y con anotaciones en el diario que no debían perderse las citas. Las madres anotaban en su cuaderno las indicaciones del doctor como se les enseñó a hacer.

> "Hoy fue la consulta del pediatra. El pediatra dice que el bebé está muy bien. Lo mandó a bañar con Lactacyl y poner una crema por las manchas que tiene en la piel". (Familia # 2. Diario. Fecha: 31 de agosto)

Categoría 3: Reflexiones y cuestionamientos sobre la situación del hijo tanto en fortalezas como en debilidades

Se conversaba con las madres en cada sesión sobre los avances del niño y escuchábamos y retroalimentábamos las reflexiones que ellas hacían.

> Tengo las siguientes preguntas: ¿Hago mal en dormir con ella? ¿Qué puedo hacer para que ella pueda dormir tranquila? ¿Qué piensa sobre los chupones? ¿Se chupa su manito, cuando no encuentra el seno? (Familia # 7. Diario. Fecha: 30 de julio

"La verdad es que me siento feliz …lo que he aprendido como mamá, es mucho, los ejercicios, todo era nuevo para mí, pero lo mejor es que mi hijo como es un niño especial, estaba atrasado en muchas cosas. Además he logrado que el bebé se apegue mucho más a mí. Como experiencia me queda, seguir estimulando a mi hijo, seguir haciéndole los ejercicios, y lograr que poco a poco vaya respondiendo, lograr que cada día aprenda algo nuevo". (Familia # 2. Sesión # 10)

Categoría 4: Registro en diario y tarea en cuadernillo

Se revisaba junto a las madres en cada sesión sus anotaciones en el cuaderno (diario) y se compartían las reflexiones del cuadernillo.

Consulta Centro de Salud: La pediatra que revisó al niño le descubrió que no tomaba el seno y es que el paladar es diferente. Con la ecografía me dijo que el bebé tenía una deformación desde que él estaba en el vientre, para mí fue muy duro aceptar. La doctora me consolaba y me dijo que tengo que ser fuerte "Serena señora". (Familia # 1. Diario. Fecha: 18 de agosto)

VI. Discusiones

Luego de analizar los resultados y el proceso de la intervención se pone en discusión lo siguiente:

Los descubrimientos de los estudios de Fraiberg (1973) y De Hirsh (1973) citados por García de Lorenzo (1984), señalan que existe el riesgo de que los vínculos entre niños y sus padres no se establezcan o que sean menores al del niño normal. Se considera que lo expuesto en las teorías de dichos autores no aplica al grupo objetivo de nuestra investigación, ya que al evaluar con la escala Massie Campbell de Apego, se comprobó que el vínculo afectivo madre-bebé de los niños en riesgo que fueron seleccionados, no se encontraba debilitado, sino que por el contrario, todas las madres presentaron permanentemente indicadores positivos de interacción social y afectiva hacia sus hijos.

En este estudio se pudo constatar que efectivamente las familias con niños en riesgo presentan necesidades emocionales, de información y de la vida cotidiana, como lo plantea FEAPS (2006) y que es el Terapeuta Tutor quien en continuo trabajo con la madre, semana a semana va satisfaciendo esas necesidades que la familia a partir de las demandas del bebé va teniendo. Es importante aclarar que para poder satisfacer esas necesidades, se optó por formar a la madre

brindándole información sobre la situación de su hijo, haciéndolo de una manera cuidadosa, explicándole siempre con un lenguaje sencillo, siendo concretas y concisas con la información para garantizar una real comprensión de la información, mas no sólo la recepción de ésta.

A partir de que se fueron generando aprendizajes, las madres fueron desarrollando competencias que les permitieron responder de mejor manera a las demandas de su hijo. Ellas lograron comprender en qué consistía la patología del niño y además la importancia de acudir a los controles/chequeos de salud, de cuestionarse y hacer preguntas a los médicos, de realizar los ejercicios de estimulación temprana a su hijo, reconociendo tantos sus avances como sus limitaciones, y de conocer sus propias fortalezas y debilidades como madres.

Es por esta razón que se reitera la importancia de trabajar desde un enfoque ecológico donde la intervención no va dirigida específicamente al niño sino que toma en consideración a la familia y al entorno.

Confirmando la relevancia del trabajo desde el enfoque ecológico, estamos convencidas y defendemos la postura revisada en la literatura de la importancia de trabajar en el entorno natural del niño pudiendo dar testimonio que en el momento que el profesional se arriesga a salir del consultorio para dirigirse hacia el hogar del niño, los resultados sobre éste y su familia empiezan a ser evidentes. Planteando como lo propone la teoría un cambio de los modelos *centrados en el niño y en el déficit,* a una intervención integradora ofrecida *en el contexto natural del niño* (http://www.european-agency.org/eci/eci.html, 2005).

Un hecho importante de la intervención fue que notamos que al momento que el profesional (Terapeuta Tutor) llega al hogar, las personas, poco a poco se empiezan a congregar alrededor del niño despertando un interés en ellos, lo que demuestra que la intervención desde este enfoque tiene un efecto multiplicador que es un beneficio muy importante de esta propuesta y que debe ser tomada en cuenta para futuras intervenciones.

Es importante señalar que incluir la estimulación temprana dentro de nuestra intervención fue una decisión acertada que se utilizó como una herramienta adicional de apoyo, más no como el eje central de la intervención. No sólo por el hecho del evidente atraso psicomotor de los niños sino que de igual manera la realización de estos ejercicios favoreció el fortalecimiento de los vínculos afectivos así como además

sirvió para detectar señales de alerta en el niño y proceder a tomar acciones sobre aquello, previniendo de esta manera nuevas complicaciones. Tomando siempre en cuenta la diferencia entre convertir a la madre en una coterapeuta o en fortalecer sus competencias, ya que lo que se buscaba era conseguir que la familia se sienta protagonista de la intervención así como principal motor del desarrollo de su hijo y competente para atender sus necesidades tal como lo explican Castellanos, García Sánchez y Mendieta (2003).

El diario de las madres resultó ser un instrumento de gran valor para la intervención. En un principio se lo planteó en respuesta a una necesidad de información pero luego se convirtió en un espacio importante donde las madres a través de sus propias reflexiones y las retroalimentaciones del Terapeuta Tutor, fueron desarrollando competencias en cuanto a su papel frente a los médicos, formulación de preguntas e inquietudes, compromiso y dedicación, además que fue un espacio para desahogarse, escribir sus preocupaciones y dudas.

Al culminar la intervención realizada en el entorno natural de las siete madres se pudo constatar que dicha intervención con el enfoque del Terapeuta Tutor respondió a los objetivos planteados y contribuyó a desarrollar competencias que condujeron a que las madres mejoren la atención que brindan a sus niños. Para esto se ha planteado el perfil que debe tener este profesional en base a las experiencias de esta intervención en conjunto con la revisión de literatura, principalmente, el currículo para el entrenamiento profesional en Atención Temprana, propuesto por Manfred Prentis para el Proyecto Leonardo Da Vinci en Austria (2006).El proyecto propone el modelo K-S-C (Knowledge-Skills-Wider Personal Competence, es decir conocimiento, habilidades y competencias personales) para el profesional de Intervención Temprana con el cual coincidimos plenamente luego de haber realizado la intervención. Dentro del accionar del Terapeuta Tutor, las competencias y características personales son la clave para que los conocimientos y habilidades puedan tener sentido al realizar una intervención. Esto pudo ser claramente evidenciado a través de nuestras experiencias durante todo el proceso al enfrentarnos a las diversas situaciones propias del tipo de intervención. En cuanto a las competencias personales (Wider Personal Competence) es muy importante mencionar que el Terapeuta Tutor debe saber cómo desenvolverse en situaciones

específicas siendo en todo momento muy ético y respetando sus propios valores personales y profesionales así como los valores de la familia. Debe confiar en sí mismo y en sus propias habilidades, y tener capacidad de escucha, además de ser empático ante las diferentes situaciones que se presenten cuidando siempre respetar el espacio de la familia, es decir intervenir sin ser intrusivo.

Es importante discutir que en casos de salud pública principalmente teniendo en consideración que el nivel de educación de las madres usuarias no siempre es el mejor, es necesario que los profesionales que atienden al niño trabajen de forma interdisciplinaria estando todos informados y que sigan una misma línea de intervención para no dejar la total responsabilidad a la madre de tener que pasar de profesional en profesional llevando la información que se le ha sido entregada por cada uno de ellos, ya que esto ocasiona confusión en ella y la familia. En vista de esto se observó que realmente es importante contar con una persona, coordinador asesor de la familia, en este caso el Terapeuta Tutor, para guiar a la familia y acompañarla en su recorrido en busca del diagnóstico e intervención de su hijo, así como para darle pautas que la puedan ayudar dentro del hogar.

VII. Conclusiones

Habiendo finalizado el proceso de intervención y en vista de todo lo antes mencionado, se concluye que creemos firmemente que la Atención Temprana dirigida al enfoque con familia beneficia de manera integral al niño y a la misma y que el Terapeuta Tutor es una persona clave para guiar a la familia en este proceso al ser el soporte para sobrellevar la situación, fomentando la paternidad/maternidad responsable y la funcionalidad familiar. Es entonces importante cambiar definitivamente del enfoque centrado solo en el niño a intervenir con la familia y el entorno del niño.

Bibliografía

Arón, A.M. Un modelo de salud mental comunitaria en Chile, Chile (2003).
ASDRA No. 49. Atención Temprana, Isidoro Candel. Buenos Aires.(2004).
Blacher, J. y Mayers, C. American Journal of Mental Deficiency. (1983).

Bronfenbrenner, U. Ecología del Desarrollo Humano, Ediciones Paidós, Barcelona, 1ra. Edición. (1987)..

Bowby, J.Attachment, Basic Books, New York. (1985).

Candel, I. Atención Temprana. Niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo. Madrid. F.E.I.S.D (1998).

Castellanos, P., García Sánchez y Mendieta. Intervención sobre la familia desde la figura del Terapeuta-Tutor del niño con necesidad de Atención Temprana. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol. 34 (3), Num. 207, Pág. 5 a 18. (2003).

FEAPS, Programa de apoyo familiar. España. (2006).

Flórez, J. & Troncoso, M. V. Síndrome de Down: Avances en acción familiar. España. (1998).

García de Lorenzo. El apego o vínculo afectivo, un llamado de atención para las estrategias de intervención y estimulación temprana, tomado de: Instituto Interamericano del niño. Unidad de Educación Especial y Pre-Escolar. (1984).

García Sánchez F. Modelo Integral de Actuación de Atención Temprana (2003).

Gimeno, A. La familia; el desafío de la diversidad. Composición y funciones básicas de la familia. (1999).

Giné i Giné. Contexto Familiar y Retraso del Desarrollo: Análisis de la Interacción Padres-bebé. España. (1994).

Guralnick, M.J. The Effectiveness of Early Intervention, P. H. Brookes Publishing Co. (1998).

Grupo de Atención Temprana Libro Blanco de Atención Temprana. Real Patronato sobre Discapacidad, Madrid. (2002)

(http://www.european-agency.org/eci/eci.html (2005)

Massie-Campbell Escala de apego madre-bebé http://www.enfermeriajw.cl/pdf/MANUAL%20MASSIE-CAMPBELL-2007%5B1%5D.doc. (2007).

Meléndez, J. "Estudio descriptivo y analítico relacional, acerca de la estructura familiar y creencias de familias con un hijo que porte una discapacidad fisica producida por un mielomeningocele" Chile (2005).

Osofsky J., Thompson D. Handbook of Early Childhood Intervention. (2000).

Ortega, L.C. El Síndrome de Down: Guía para padres, maestros y médicos. Editorial Trillas. México. (2004).

Preister,Steven " La teoría de sistemas como marco de referencia para el estudio de la familia", en: Revista de Trabajo Social 1980, p.12; citado por Quintero, Ángela. 1997

Pretis, M. Curriculum for the professional training in Early Childhood Intervention, an European Perspective.Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. Austria (2006)

Quintero, A. M.. Trabajo Social y procesos familiares. Argentina. (1997).

Sagastizabal M.A., Perlo C. La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones Editorial Stella, La Crujia Ediciones Buenos Aires. (2004).

Julieta Alicia Alvarado Affantranger
María Cristina G. Gutiérrez R.*

EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA CON EL USO DE LA COMPUTADORA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA, EN NIÑOS Y JÓVENES CON SORDERA

Antecedentes:

Cuando iniciamos el trabajo con computadoras dentro de nuestro proyecto educativo para niños con sordera en 1983, una de las grandes motivaciones fue el desarrollar habilidades en nuestros alumnos con el propósito de que pudieran aprovechar las oportunidades educativas y laborales existentes en nuestro país, ya que éste fue el mismo propósito que, en 1974, nos llevó a crear el sistema de trabajo de Integración Grupal Específica para Hipoacúsicos, IGEH (anteriormente denominado Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos -GIEH).

En esta época todas las escuelas que atendían a niños con sordera brindaban servicios en los cuales se proporcionaba un sistema de comunicación, ya fuera oral o lengua de señas; sin embargo, ninguna escuela se ocupaba de escolarizarlos y eran muy pocas las personas con sordera que podían acceder a los diferentes niveles en el sistema de educación regular.

Nuestros Talleres de Computación, se iniciaron gracias a la iniciativa del Dr. Marco Murray-Lasso quien al conocer nuestro trabajo, nos puso en contacto con el Ing. Jorge Gil, entonces Director del Programa Universitario de Cómputo Académico (PUC) UNAM actual Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA) de la UNAM en el Departamento de Cómputo Infantil. Se realizaron convenios para

* Asociación Pro Integración del Hipoacúsico A. C., México.

la implementación de los talleres, en los cuales siempre se desarrollaron proyectos de investigación ya que en ese momento, las personas que trabajaban con las computadoras se cuestionaban sobre cómo utilizarlas para la educación, pues su uso en este ámbito era incipiente.

Gracias a esta iniciativa hemos podido, durante 27 años, incluir a nuestros alumnos en la cultura de la informática, con lo cual han obtenido grandes beneficios. En primer lugar ha sido posible acercar a nuestra población de alumnos, pertenecientes en su mayoría a un nivel socioeconómico bajo, a una herramienta a la cual de otra forma no hubieran tenido acceso en nuestro país, considerando que el 48% de los habitantes está en miseria, por lo que no tienen acceso en muchas ocasiones ni siquiera a cubrir sus necesidades básicas.

Por otro lado, en el contexto de la población a la que atendemos o brindamos apoyo, tanto en el Distrito Federal como en otras entidades de la República Mexicana, hasta hace unos cinco años, aproximadamente el 10% de la población empezó a tener acceso a adquirir una computadora personal para tener en casa.

El acceso a esta herramienta ha permitido que aspiren y logren mejorar su calidad de vida. El hecho de asistir a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UNAM) a su taller de computación, les hace fortalecer su autoestima y obtener un sentimiento de seguridad, que les permite darse cuenta de que pueden lograr casi todo lo que se propongan. A la vez que esto causa un impacto en la familia, a la cual le causa una enorme satisfacción el ver los logros que obtienen sus hijos.

Al egresar del nivel medio básico (secundaria), en donde han adquirido un nivel académico de acuerdo a los programas vigentes de la SEP, llevan el valor agregado de manejar una serie de paquetes de cómputo prácticos para su futura vida estudiantil y laboral, con lo cual alcanzan un mayor nivel de competencia que les ha permitido obtener mejores puestos laborales y por ende, mejores salarios.

En GIEH hemos podido formar una nueva generación de personas con sordera, aquellas que se saben seguras de tener acceso a instituciones educativas de niveles superiores, y que se sienten capaces de obtener un buen empleo, dejando atrás esa imagen de la persona con sordera que difícilmente puede aspirar a un mejor nivel de vida.

Al reflexionar en lo anterior, recuerdo nuestro primer contacto con las computadoras de la marca CROMEMCO, no había gráficos, ni

colores y mucho menos se podía pensar en movimiento, o las facilidades de animación en la actualidad, son increíbles los avances tecnológicos por los que hemos pasado, es asombroso las facilidades con las que ahora se cuenta, el sueño de muchos de quienes iniciamos el uso de la computadora en la educación ha sido superado y afortunadamente en mucho.

En nuestros inicios al pasar por la serie APPLE teníamos que hacer gráficos programando punto por punto pero ¡ya podíamos usar 3 colores y dibujos!, significaba un gran avance. Permanecíamos horas y horas desarrollando software educativo, lo significaba "un gran sueño", hoy en día nos reímos de eso, ¡tanto esfuerzo!, para que al poco tiempo esas computadoras fueran desplazadas por otras y otras y una vez más por otras más.

Con esto aprendimos que el secreto de nuestro trabajo estaría en ***cómo utilizar*** lo que estuviera accesible en el mercado y a realizar una ***propuesta pedagógica*** ya fuera en la utilización de software, lenguajes de programación o programas computacionales, y no pasarnos la vida programando algo que en poco tiempo dejaría de ser funcional.

Actividades que se llevan a cabo en el taller de computación:

Programas y proyectos:

Ya en otros artículos hemos hablado de lo tedioso e inútil que a veces resulta una clase de computación tradicional, en donde el maestro cubre un programa empezando por dictarle a los alumnos una serie de funciones, uso de las teclas etc. o en la que se prepara algo que se le ocurrió al maestro para que el alumno lo haga tal cual lo hizo él, y esto puede o no interesarle al estudiante. Es por eso que nosotros promovemos el desarrollo de proyectos, siempre teniendo un QUE HACER, tendremos la necesidad de resolver COMO HACER, lo que nos lleva a una dinámica de trabajo activa, impulsando la PARTICIPACIÓN en equipo, proporcionando a nuestros alumnos la oportunidad de envolverse en SU PROYECTO resolviendo SUS NECESIDADES para la realización del proyecto, que va de acuerdo a sus INTERESES y fomentando SU CREATIVIDAD, y así propiciar la MOTIVACIÓN, factor indispensable para que se dé el aprendizaje.

El uso de proyectos como parte de la metodología de trabajo es muy importante, porque de éstos se deriva el interés de los alumnos a aprender. La experiencia obtenida en el desarrollo de estos talleres de computación, a lo largo de estos años ha permitido observar cómo el aprendizaje se desarrolla más en un ambiente de creatividad, que favorece la realización del trabajo en equipo colaborativo ya que surge de las ideas de los propios alumnos. Así el interés de desarrollar sus proyectes imprime una gran motivación y permite que se de el aprendizaje de acuerdo a lo que los alumnos van necesitando aprender para realizarlos.

De esta manera, antes de iniciar el curso, decidimos qué paquetería o software se va a utilizar con cada grupo, atendiendo a las necesidades de los alumnos, características y competencias con que cuentan, además de considerar la trayectoria en los diferentes talleres de computación que han tomado en ciclos escolares anteriores.

Una vez habiendo decidido qué van a aprender (alguna paquetería o el manejo de un software determinado), se les explica a los alumnos qué pueden hacer con esa paquetería o software, se les dan ejemplos de actividades que han realizado otros grupos y ellos generan su propio proyecto.

Es decir, cada alumno hace propuestas hasta que la mayoría decide una en particular, propiciando que los alumnos generen sus propias ideas para diseñar su proyecto.

Es de suma importancia que los alumnos vean que su trabajo tiene una aplicación inmediata, que producen cosas útiles y que se valora el esfuerzo que realizan, esto mantiene su motivación y fortalece su autoestima.

Dada la extensión de este trabajo, no será posible detallar todos y cada uno de los proyectos, pero a manera de ilustrar como se desarrolla el trabajo en los talleres de computación, citaremos en algunos casos el software o paquetería utilizada, los proyectos para cada software y una breve descripción de algunas de las actividades que se han realizado.

Software educativo:

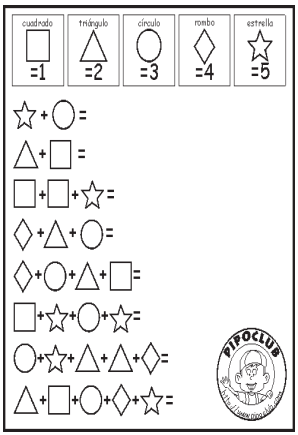
En el caso del Software Educativo, los alumnos desarrollan inicialmente los proyectos propuestos por su maestra de computación. El

software que se utiliza es el siguiente: Word Processor for Kids, Math, Amath, Diverti, Kindercomp, Mickey, El baúl de juegos, Memorama, A. B. C., entre otros.

PROYECTOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
* Elaboración de dibujos utilizando figuras geométricas.	* Que los alumnos aprendan a manejar la computadora, como usuarios de paquetería educativa. *Que los alumnos adquieran nociones espaciales. * Que los alumnos desarrollen su creatividad. * Que los niños observen las diferencias entre figuras geométricas.	* Elaborar figuras geométricas con paquetería para hacer dibujos. * Actividades de educación perceptual utilizando figuras geométricas por ejemplo: cerramiento visual: al integrar visualmente un todo con elementos incompletos del mismo, aplicando ejercicios de discriminación de formas geométricas usando rompecabezas, seguir puntos para formar un dibujo, agrupar objetos del mismo color, etc. * Elaborar los dibujos que ellos propusieron para su proyecto.
* Elaboración de tarjetas de felicitación, día de las madres, etc.	* Que los alumnos aprendan a utilizar procesadores de texto sencillos y aprendan a pegar dibujos elaborados por ellos en Paint Brush o de paquetería. * Que los alumnos desarrollen su creatividad, * Que los alumnos fortalezcan sus habilidades de lecto-escritura.	* Iniciar con el diseño de sus tarjetas en papel. * Escribir el texto y corregir cada uno grupalmente con el apoyo de las **claves***. * Iniciar la elaboración con la paquetería, explicando sencillamente de acuerdo a lo que van requiriendo en función de su proyecto. * Imprimir sus tarjetas.

* **Claves para la estructuración del lenguaje**: son utilizadas en el Sistema de trabajo de Integración Grupal Específica para Hipoacúsicos (IGEH). Fueron diseñadas con base en las Claves para la Estructuración del Lenguaje Fitzgerald y las Claves de lenguaje del Método Multisensorial Simbólico de Susana Alardín (México).

PROYECTOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
* Elaboración de letreros para la ilustración de "libros de vocabulario" ilustrado por los niños.	* Que los alumnos elaboren su propio libro de lectura a la vez que aprenden a utilizar procesadores de texto y diseño de gráficos con Paint. * Que los alumnos desarrollen habilidades para la lectura. * Que los alumnos incrementen su vocabulario y capacidad de estructuración del lenguaje. * Que los alumnos compartan actividades con la familia a la vez que se favorece la convivencia de ellos con la familia y fortalecen su autoestima.	* Se invita a los alumnos a que traigan recortes de objetos que les interesa conocer y se cuida que éste sea un vocabulario de utilidad para ellos. * Se les invita a dibujar los objetos que cada alumno trajo con paquetes para dibujar en la computadora. * Se elaboran los letreros de los objetos, por separado. *Se imprimen los dibujos elegidos por los alumnos. * Se imprimen los letreros de cada objeto. * Se forma un álbum con los diferentes dibujos, de tal forma que cada alumno tenga su propio libro. * Se colocan los letreros en un sobre para que los alumnos los lean y los asocien a sus respectivos dibujos, cada vez que jueguen a leer su libro con la familia. * Se estructuran enunciados sencillos con relación a cada dibujo con apoyo de las claves de lenguaje y se escriben en el procesador para imprimirlas. * Se guardan en otro sobre para ser utilizados cuando gusten. Ambos sobres son parte del propio libro. * Se le pide a los padres de familia que utilicen constantemente este libro de lectura.

PROYECTOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
NOTA: El uso de este software no se maneja por proyecto, ya que los alumnos no proponen las actividades a realizar, sino que se utiliza el software como está programado, además de realizar actividades sin la computadora para reafirmar los conceptos que se trabajen.	* Reforzar el desarrollo del niño a través de actividades que fortalecen procesos del pensamiento. * Acercar a los alumnos al uso de la internet, interactuando con los programas a través de teclado o mouse, aprendiendo a navegar en Internet en páginas educativas como:www.chicos.net.ar, www.pipoclub.com, www.coloring.com, www.redescolar.ilce.edu.mx	* Actividades lógico – matemáticas para la resolución de problemas sencillos. * Actividades de *asociación visual*: reconocer semejanzas y diferencias en diferentes materiales, mediante actividades de aparejar, clasificar, copiar diseños, manejar conceptos, numerales – nombres – cantidades * Ejercicios *lógico-matemáticos*: razonamientos mediante juegos matemáticos de dominó, competencias de operaciones aritméticas hasta el 20, laberintos, completar series. Ejemplo: 

Software: Micromundos

Los grupos que inician su interacción con Micromundos, van descubriendo las instrucciones básicas de LOGO, utilizando proyectos de trazos de líneas, al resolver retos de trazos de líneas de diferentes longitudes y direcciones, utilizando micas con estambres y líneas de colores, posteriormente aprenden a girar a la tortuga a la derecha o a la izquierda, calculando el ángulo por aproximaciones al proponerles proyectos que implicaban la resolución de retos de ésta índole siempre estableciendo un clima de interacción libre con la computadora propiciando que cada alumno formara su propio conocimiento para resolver los retos. Explorando y construyendo sus hipótesis en base al ensayo de diversas cantidades hasta que logran "darse cuenta" y descubrir que un ángulo recto tiene 90 grados, sin necesidad de conocer los términos, ya que se trata de alumnos de primero y segundo grado de primaria.

Cada ejercicio se realiza tanto en forma grupal como individual, propiciando de esta forma la reflexión para la resolución de problemas así como la comunicación y el intercambio de ideas. El trabajo se realiza en la computadora, en sus cuadernos y en el pizarrón utilizando diferentes materiales de apoyo con el fin de hacer las actividades más clara, variada y divertida.

Una vez que los alumnos manejan las instrucciones básicas, se les permite elaborar sus propios proyectos de diseño de pantallas y pequeños programas en los que dan las instrucciones a la tortuga para que realice el dibujo que ellos mismos diseñaron en su cuaderno.

PROYECTOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
* Resolución de problemas a través de la elaboración de trazos de líneas, ángulos, laberintos, figuras geométricas, ejes de simetría.	* Que los alumnos adquieran nociones espaciales, manejo de ángulos, figuras geométricas, etc. construyendo su propio conocimiento al interactuar con el ambiente de aprendizaje que proporciona micromundos. * Que los alumnos desarrollen su creatividad.	* Se plantea a los alumnos diferentes problemas a resolver. Los problemas consisten en hacer trazos de líneas del mismo tamaño y hacia la misma dirección del que se tiene ilustrado en una mica, la cual se pega en la pantalla del monitor cuidando que inicie el trazo en el mismo lugar donde aparece la tortuga al principio:

PROYECTOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
	* Que los alumnos aprendan a planear su trabajo. * Que los alumnos incursionen en el manejo de LOGO, hasta donde cada uno llegue.	a) primero por ensayo y error debe encontrar el número de pasos que debe dar la tortuga y/o el número (ángulo) que gira la misma. b) después debe tratar de lograr lo mismo pero en un solo intento. Los trazos se van complicando cada vez aumentando el reto. * El niño dibuja sus propios proyectos de trabajo a realizar con la tortuga en micromundos, para lo cual el maestro irá dándole nuevos elementos e instrucciones para lograr el trabajo que se propuso cada niño.
* Elaboración de pequeños programas con animaciones, uso del color, y las instrucciones básicas.	* Que los alumnos adquieran elementos básicos de programación con micromundos. * Que los alumnos desarrollen su pensamiento lógico y creativo.	* Se les dan las instrucciones para uso de color y las básicas para animación, a manera de que los alumnos las exploren. * Se forman equipos de dos a tres alumnos para elaborar un proyecto en el cual apliquen dichas instrucciones. * Se les pide que escriban en su cuaderno las instrucciones que consideran necesarias para realizar su proyecto, imaginando qué va a hacer la tortuga en cada uno de los pasos o serie de instrucciones que escribieron. Se les pide que tecleen dichas instrucciones para comprobar que quede su proyecto como quieren que quede y en caso de errores que vuelvan al paso anterior.

Software: Publisher

Los grupos participantes, se coordinan para elaborar el Boletín Escolar de GIEH, con el programa PUBLISHER, conociendo la estructura de diversos periódicos, identificando las diferentes secciones: Política, Economía, Deportes, Espectáculos, Sociales, Tecnología –Internet y Avisos de Ocasión; aprendiendo a utilizar las herramientas conforme iban requiriéndolas al elaborar cada boletín.

Las secciones del Boletín son: efemérides (fechas conmemorativas), noticias nacionales y mundiales, eventos escolares, recetas, chistes y juegos.

La Edición del Boletín se realiza cada dos meses y está dirigido a alumnos, maestros y padres de familia de la escuela.

PROYECTOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
* Elaboración del "Boletín Escolar de GIEH".	* Que los alumnos aprendan a investigar. * Que los alumnos adquieran más elementos para estructurar su lenguaje. * Que los alumnos adquieran conocimientos sobre ortografía, puntuación, partes de un texto, interpretación del texto, descripciones, etc. * Que aprendan a manejar el Publisher.	* Los alumnos investigan en diversas fuentes informativas como: periódicos. libros, Internet en Red Escolar y con la participación de madres de familia, los temas que se van a publicar en el boletín. * Se eligen los temas que se van a publicar, se trabaja sobre el texto con uso de las claves para la estructuración del lenguaje y para garantizar la comprensión de los contenidos. * Se toman acuerdos para la organización del trabajo y repartir actividades. * Para el uso del Publisher, se les van dando las instrucciones conforme las van necesitando para escribir los textos, darle formato al boletín, centrar textos, ilustrar copiando dibujos de paquetería o de paint, con dibujos elaborados por ellos mismos. * Se vota para elegir dibujos y presentación. * Se imprime y se sacan fotocopias para distribuirlo.

Software: Procesador de Textos Word

PROYECTOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
* "Diseño de Trípticos informativos. Se han elaborado trípticos sobre diversos temas, tales como: Sida, El noviazgo, Los derechos de las personas con discapacidad, entre otros temas.	* Que los alumnos aprendan a investigar, resumir, redactar e ilustrar lo investigado. * Que los alumnos aprendan a desarrollar un buen trabajo en equipo, respetando acuerdos, ideas y propuestas de los compañeros, a la vez que aprendan a exponer sus propias ideas. * Que los alumnos aprendan a utilizar las herramientas que les permitirán actividades escolares y posteriormente laborales. * Que los alumnos amplíen sus experiencias al organizar actividades de trabajo colegiado. * Que los alumnos expongan en un foro su trabajo a la comunidad escolar y distribuyan al finalizar, sus trípticos.	* Los alumnos deciden los temas sobre los cuales harán sus trípticos. * Se investiga sobre los temas de acuerdo a la tarea que le haya tocado a cada quien o por equipo. * Se trabaja sobre el diseño del tríptico de acuerdo a la información que se va a poner y la ilustración del mismo. * Se utiliza el procesador y de acuerdo a las necesidades, según el diseño, se les van dando elementos de Word para lograr lo planeado. * Se imprimen los trípticos, se sacan fotocopias que se reparten a todos los alumnos del nivel de secundaria de GIEH. * Se les invita al Foro de Discusión sobre los diversos temas desarrollados.

PROYECTOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
* Aplicación de Word como herramienta para el diseño gráfico, al hacer: • Calendarios • Separadores • Tarjetas de presentación • Diplomas • Trípticos Informativos • Tarjetas de fechas conmemorativas como: Día de muertos, Navidad, Día de la Amistad y Día de las Madres	* Que los alumnos aprendan a planear su trabajo. * Que los alumnos desarrollen su creatividad. * Que los alumnos puedan utilizar lo aprendido para el desarrollo de sus actividades escolares, como tareas, horarios de clase, etc. * Que los alumnos aprendan a utilizar esta herramienta que les permita tener elementos que a futuro les permitan desarrollarse mejor laboralmente. * Que los alumnos mantengan el interés en el desarrollo de sus proyectos a la vez que se favorece el aprendizaje significativo.	* Conforme se van presentando las necesidades para la realización de sus proyectos, se les van dando instrucciones para la aplicación de las diferentes funciones con las que cuenta el software, conociendo las diversas herramientas del programa, lográndose un buen dominio de éste, al final del ciclo escolar, al desarrollar una serie de proyectos que les proporcionan una utilidad inmediata. * Algunos de los proyectos permiten ser aplicados en apoyo a las actividades escolares de niños de grados inferiores. * Algunos alumnos han incluso diseñado tarjetas de presentación, invitaciones para fiestas, etc. para la venta, iniciando así un pequeño negocio.

Otros softwares: PowerPoint y Excel

Al igual que con Word, se establecen los proyectos a desarrollar mediante el consenso con los alumnos, una vez decidido el proyecto se procede a la asignación de tareas, trabajo de investigación, redacción, diseño y elaboración de pantallas en el caso de PowerPoint, integración del trabajo para la presentación, animación de las pantallas, etc. Con este software, han realizado presentaciones sobre temas escolares, que se han utilizado posteriormente como software educativo con alumnos de grados inferiores. A los alumnos que desarrollaron la presentación les da mucha alegría y satisfacción, cuando ven que su trabajo les ayuda a alumnos más pequeños.

También se han utilizado sus presentaciones para realizar Videoconferencias con temas como:

VIDEOCONFERENCIAS

- ¿Qué es una Videoconferencia?
- Usos y aplicaciones de las Videoconferencias.
- Internet.
- Los Virus Informáticos

Acceso a internet:

Proyectos colaborativos de red escolar

Se ha participado en algunos de los proyectos propuestos por Red Escolar con alumnos del nivel de secundaria, propiciando que establezcan comunicación con alumnos de otras Entidades Federativas, y además el desarrollo del Proyecto implica la participación en foros a nivel nacional sobre el contenido del proyecto, además del trabajo que desarrollan para realizar la investigación propiciando visitas a museos, mercados, encuestas, etc. Actividades que les permiten además una mayor socialización e independencia.

Uso de correos electrónicos y chats

Algunos alumnos de Secundaria tienen un buen manejo de correos electrónicos y Chats. Se escriben con ex-alumnos o personas con sordera que viven en otros Estados, y/o países. Este ha sido un medio de comunicación extraordinario para ellos ya que favorece la comunicación escrita y propicia que amplíen sus experiencias. Por este medio se han llegado a desarrollar amistades que han permitido el intercambio, ya que reciben a sus amigos conocidos por este medio, en sus casas y ellos a su vez han ido de visita a otros Estados. Algunos amigos extranjeros que han venido a visitarlos, se han asombrado del trabajo que realizamos en México con nuestros alumnos.

Conclusiones:

El taller de computación a pesar de que se realiza con niños con sordera, ha permitido y favorecido la inclusión, dada la riqueza de las actividades que se realizan, que no sólo se quedan en el aula, sino que se lleva la experiencia a otros ámbitos, permitiendo la participación activa de los alumnos con sordera, lo cual además les da autonomía y seguridad para participar en las actividades que abren la posibilidad de participación para todas las personas. Al experimentar esto, los alumnos no se viven como incapaces de lograr o realizar sus proyectos, al contrario, se percatan de que son capaces, de que tienen que esforzarse igual y que pueden desarrollarse al mismo nivel que cualquiera de nosotros.

La experiencia que se ha intentado describir ha propiciado que los ex alumnos que fueron atendidos con este sistema educativo, lleven una vida plena, incluidos en ámbitos laborales, en muchos de los casos incluso desempeñen puestos de jefes de personas oyentes, mantienen estabilidad laboral, familiar y se manifiestan felices.

Derivado del seguimiento de ex alumnos que realizamos, nos hemos percatado que un gran porcentaje de ex alumnos (alrededor del 24%), continúa estudiando todavía, lo que significa que están cursando carreras técnicas o profesionales y que menos del 4% son desempleados, y si consideramos la situación general del país, y de la cantidad de personas desempleadas sin ninguna afección física, podemos ponderar la eficiencia del sistema.

Las generaciones de ex alumnos, son activos y productivos en la sociedad en que vivimos, y a través de sus impuestos, producto de su trabajo, regresan al gobierno, vía fiscal, su tributo; con lo que podemos decir con seguridad que su educación especial no fue un gasto, sino una inversión.

Quisiéramos invitar a los maestros que trabajan con alumnos con sordera a reflexionar en las palabras anteriores y a que conozcan más de cerca el sistema de trabajo IGEH, para mayor información pueden hacer contacto con “Asociación Pro Integración del Hipoacúsico” apihipoacusicos@yahoo.com.mx.

Bibliografía

Zardel Jacobo Cúpich/Marco A. Villa Vargas, compiladores. Sujeto Educación Especial e Integración. Vol. II. Alvarado A. Julieta A. *Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos GIEH*. Universidad Nacional Autónoma de México. México 1999.

SEP/GIEH. Documento de Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos. Publicación Interna, México, 1994.

SEP. Subsecretaría de servicios Educativos para el D. F. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D. F. Dirección de Educación Especial. *Serie Caminos Especiales en la Integración. Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos*. México, 1998

Alvarado Affantranger Julieta Alicia. Cuaderno de Informática para el Tercer Grado de Primaria. Editorial NUTESA. México 1989.

Alvarado Affantranger Julieta Alicia. Cuaderno de Informática para el Cuarto Grado de Primaria. Editorial NUTESA. México 1989.

Memorias de la Conferencia Internacional de la National Educational Computing Conference (NECC). ICCE International Council for Computers in Education. Alvarado A. Julieta, Goycoolea I. Alicia. Ponencia: Experiencias en computación con niños sordos mexicanos. Philadelphia, PA, EUA. Junio 1987.

Memorias de los Congresos Nacionales e Internacionales realizados por la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación (SOMECE) de 1984 a 2004.

Zardel Jacobo Cúpich / Marco A. Villa Vargas/Ermila Luna Vara, compiladores. Sujeto Educación Especial e Integración. Alvarado A. Julieta A. *Reflexiones sobre la integración educativa y escolar del niño sordo*. Vol. III Universidad Nacional Autónoma de México. México 2000.

Documento de Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos. Publicación Interna. México, 1994.

Teorías Cognitivas del Aprendizaje". Tomo I. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Dirección de Educación Especial.

"Teorías Cognitivas del Aprendizaje". Tomo II. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Dirección de Educación Especial.

Cristiane Correia Taveira*

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TURMAS COMUNS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

1. Introdução

Faz-se importante investigar de que maneira os professores lidam e produzem ideias e conhecimentos, representações sociais[1] acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência em turmas comuns. Tal procedimento de inserção tanto pode estimular o esforço das equipes escolares na tentativa de criar adaptações físicas, materiais e curriculares, apoiando a interação deste aluno com a comunidade escolar, como pode reforçar processos estigmatizastes.

O quadro de estigmatização do aluno costuma decorrer das expectativas, valores e crenças do professor em relação à aprendizagem desta criança ou jovem com deficiência, que pode ter consequências nas percepções sobre o processo de inclusão do aluno nas turmas.

A noção de deficiência perpassa instituições e grupos que constroem e corroboram a visão do ser estigmatizado como não-eficiente, ser incompleto, o que pode contribuir para instalação de aparato de controle por parte dos profissionais da educação (LOBO, 1992). Aqueles que discriminam procuram fazer com que o indivíduo estigmatizado seja exposto o tempo todo, submetendo-o à prova, sobretudo visando fazer com que se sinta desacreditado, inviabilizando sua atuação e inserção efetiva no grupo social e na instituição (GOFFMAN, 1988).

1 A construção do objeto desta pesquisa foi pensada no campo de estudos das representações sociais. A representação social é uma ação simbólica do sujeito na relação com o mundo, uma espécie de filtragem por meio dos valores e informações no processo de decodificação e codificação do mundo que o rodeia e que incide diretamente na vivência prática, no saber agir. O "filtro interpretativo" designado desta forma por Jodelet (2001; 2005) possibilita a integração de uma novidade.

* Instituto Municipal Helena Antipoff, SME Rio de Janeiro

Desta forma criam-se condições de deterioração da identidade da vítima de estigmatização, a partir da qual a manipulação de seu comportamento, atitude e sentimento são facilitados, potencializando mecanismos de exclusão. Desenvolve-se processo de culpabilização da vítima promovendo a perpetuação de preconceitos e de estereótipos e, consequentemente, de estigma destes alunos.

O aspecto de aparentar normalidade, de atender a normas, instaura posicionamentos e valores, instituindo práticas de acordo com julgamentos, com representações sociais, o que não se deixa ver, num primeiro plano, que modelos normativos, modelos de cultura estão em jogo. Não significa negar o biológico, porém desnaturalizar – problematizar a naturalização destes modelos (CANGUILHEM, 2007; GOFFMAN, 1988).

Como a produção de conhecimentos sobre a inclusão pode estar reforçando condutas e identidades do grupo de professores que recebem alunos com deficiência no ensino regular, percebe-se a importância de buscar entender a constituição destes conhecimentos como referentes dos discursos e das práticas educativas.

Existe um consenso de que a inclusão e a exclusão não se referem somente às pessoas com deficiência e sim a muitas crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas e salas de aula, quando não encontram oportunidades para participar das atividades escolares.

2. A pesquisa

Nesta pesquisa investigou-se quatro escolas: duas pequenas, a que se atribuiu a característica de “acolhedoras”, porque poderiam facilitar a acolhida dos alunos com deficiência e duas grandes, que foram denominadas de “caóticas” e receberam alunos que, por vezes, outras “rejeitaram”.

As hipóteses, em relação aos tipos de escolas, surgiram a partir da constatação de que as escolas menores eram preferência de pais e professores ao sugerirem, em suas falas, os possíveis ambientes inclusivos. Os motivos eram variados, como maior organização, controle e cuidado com o aluno, generalizando-se em discursos de que as maiores escolas seriam piores em termos de confiabilidade no educar e no cuidar e, as escolas menores teriam maior hospitalidade.

Vale ressaltar que as análises não têm o intuito de se tornarem generalizações. Há escolas pequenas, com abertura à questão da inclusão e escolas grandes que se fecham à educação inclusiva; esta foi apenas uma estratégia metodológica de contraste do que foi verificado nas quatro escolas.

As análises da observação permitiram apreender a força das imagens e das práticas sociais que circulam nestas instituições e grupos, e possibilitaram a compreensão de como se conjugam as atitudes, os valores e os comportamentos de professores e alunos.

Observou-se, na inclusão do aluno com deficiência, que os processos segregadores ficam cada vez mais ocultos, visto que não se limitam aos aspectos institucionais, econômicos e sociais. Há processos simbólicos que reforçam a situação de exclusão e promovem a manutenção de práticas normalizadoras e massificadoras com a racionalização e legitimação destas pelos profissionais de educação. Daí a importância de se recorrer a uma abordagem psicossocial para que se possa entender de que modo as representações sociais resistem à novidade e aos apelos da inclusão.

3 Objetivos e questões do estudo

A pesquisa investigou as representações sociais dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas comuns no que tange ao discurso do professor, bem como às práticas educativas acerca da preocupação com o processo inclusivo. Nesse sentido, a pesquisa percorreu os seguintes pontos de discussão ou questões orientadoras de estudo, a saber:

1) a partir da análise dos discursos dos professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência: a) que modelos educacionais acerca da inclusão de alunos com deficiência em turmas comuns se expressam no discurso de docentes da rede pública municipal do Rio de Janeiro? b) quais motivos são apontados por esses docentes em relação ao sucesso e ao fracasso escolar dos alunos com alguma deficiência? c) os discursos de grupos de professores apresentam mudanças de acordo com a escola à qual pertencem?
2) a partir da observação das práticas educativas direcionadas aos alunos com deficiências inseridos em turmas regulares: a)

de que formas os grupos de professores têm se relacionado com os alunos com deficiência? b) até que ponto o discurso dos professores, bem como suas práticas educativas, indicam preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência? c) as escolas menores se configuram como ambientes acolhedores aos alunos com deficiência?

4. Seleção dos sujeitos[2] e das instituições para observação de campo

Esta pesquisa parte da necessidade de entender o sentido atribuído pelos professores à inclusão dos alunos com deficiência em turmas comuns, dando aos sujeitos da pesquisa a oportunidade da palavra, sem presunções sobre o que seria o certo ou o errado, e sem a pretensão de polarizar a educação em classes ou em escolas de pequeno ou grande porte.

Os sujeitos desta pesquisa são os professores do Ensino Público Municipal do Rio de Janeiro, que atuam com alunos com deficiência inseridos em classes comuns do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de escolas da 2ª Coordenadoria de Educação (2ª CRE). O objeto de estudo são as representações sociais destes professores, frente ao processo de inclusão: suas percepções, suas atitudes, reações presentes nas práticas educativas e nos discursos acerca da presença desses alunos.

Em resumo, a observação de campo, com duração de quatro meses, de março a junho de 2007, ocorreu em quatro Escolas Municipais da 2ª CRE, duas escolas pequenas e duas grandes, envolvendo 15 professores, 10 turmas, 14 alunos com deficiência. O trabalho de pesquisa foi realizado, prioritariamente, com essa observação de campo. A observação sistemática das atividades das turmas, acompanhando-as em todas as movimentações durante todo o horário de aula

2 Alguns dos critérios de escolha de escolas são detalhados a seguir:1) Não foram escolhidas as escolas em que os alunos inseridos em turmas comuns estivessem em contato direto com as classes especiais das quais foram alunos originariamente; 2) Foram selecionadas as escolas que possuíam alunos inseridos com tipos de deficiência os mais variados possíveis e que, no contato com os quadros de acompanhamento, não houvesse dúvida do enquadramento do aluno em relação à deficiência; 3) Cada escola selecionada deveria ter, no mínimo, três alunos inseridos em turma comum. O objetivo foi, realmente, chegar ao ponto da inquietação da pesquisa: a demanda cada vez maior dos professores de turmas comuns em discutir a inclusão; 4) Foram selecionadas duas escolas grandes e duas pequenas. Outro fator que também interessava a pesquisa: as escolas menores poderiam facilitar o acolhimento dos alunos com deficiência. Pais e professores sugerem, em suas falas, que algumas escolas de menor porte constituem os ambientes mais inclusivos; generalizam, nos discursos, que as maiores escolas, têm fama negativa em termos de confiabilidade. Era de interesse compreender e analisar a constituição e reforço deste discurso.

da turma (4 horas e 30 minutos), de março até junho de 2007, perfez, no mínimo, três dias em cada turma. As análises presentes neste artigo incorporam também o discurso do aluno que compunha os registros coletados (redações, atividades) e presentes no diário de campo.

O trabalho de pesquisa foi complementado com grupos focais (Gatti, 2005) ocorrida do 1º ao 2º semestre de 2007 com cerca de 40 professores da mesma Coordenadoria. Em cinco grupos estiveram mesclados diversos professores das unidades selecionadas e de outras unidades escolares variando de oito a dez professores em cada grupo, em uma hora e trinta minutos de interação. Técnica que suscitou discussões sobre a questão da inclusão.

Utilizou-se a análise de conteúdo e a leitura exaustiva do diário de campo para apreender a força das imagens e das práticas sociais que circulam nas instituições e grupos. O relatório final da pesquisa foi finalizado em 2008.

5. Os processos de grupo e as representações sociais

Não é suficiente narrar em detalhes o que se passa na escola, é necessária uma aproximação das significações e intenções dos grupos de professores em ação, para que se atinja a compreensão do processo de construção das representações sociais, de modo que seja possível compreender a ordem das interações, sendo estas afetivas, materiais e simbólicas.

No caso da inclusão de alunos com deficiência, observa-se a necessidade de grupos de professores desenharem e redesenharem novos perfis em relação ao conceito de inclusão, onde parecem caber negociações e renegociações do que seja a diferença a ser incorporada na sala de aula e, também, de quais sejam os modos de agir, o saber prático de que lançam mão os professores diante do trabalho com diferentes necessidades.

Alguns dos mecanismos burocráticos da escola resultam dos mecanismos sociais oriundos da organização social na qual a escola está imersa. No entanto, é necessário lembrar que, no sentido simbólico, entre as diversas gradações com que estes mecanismos se apresentam nesta pesquisa, surgem imagens de escolas de acordo com os perfis e comportamentos de grupos e práticas que demandam maior ou menor controle de sujeitos que compõem as diversas instituições.

Observa-se que o aluno precisa mostrar-se o mais próximo possível da normalidade exigida, o mais próximo do padrão de aprendizagem que o grupo de professores e a instituição desejam deparar-se em uma turma, mesmo que vários alunos não possam atender ao estabelecido.

A Teoria das Representações Sociais possibilita compreender como o tripé grupos-atos-idéias constitui e transforma a sociedade. Moscovici (1978, 2003) preocupou-se com o estudo de como e por que as pessoas partilham o conhecimento e, desta maneira, constroem a realidade comum, de que modo elas transformam as idéias em práticas; em síntese, Moscovici interessou-se no "poder das idéias" de senso comum (OLIVEIRA, 2004) e é este referencial teórico-metodológico que possibilita a análise que segue.

5.1 no discurso do professor: o aluno está encarteirado

Esta dinâmica de um saber prático pressupõe ideias, noções, significações ligadas a percepções e sentimentos a começar pelo tratamento direcionado ao aluno com deficiência.

Nas escolas e turmas pesquisadas, o aluno não estava, em maior frequência, sentado num fundo de sala e nem passava despercebido (dos quinze alunos, 14 sentavam na 1ª carteira), e muito menos era dirigida menor quantidade de questionamentos a estes. Se havia dificuldade na aprendizagem ou diferença nas respostas deste e de outros, formava-se um grupo que era testado incessantemente durante as aulas, o que parecia querer mostrar ou evidenciar uma estranheza ou uma anormalidade; ou ainda, por menos vezes, o grupo era ignorado ou menos valorizado em suas respostas.

Como salienta Foucault (1997), "a visibilidade é uma armadilha". O aluno inserido em turmas comuns é posto a toda prova; precisa duas vezes mais dar respostas em relação ao que é exigido aos outros alunos; é posto em destaque nas primeiras carteiras, onde é fiscalizado em suas atitudes, hábitos e respostas.

Os alunos com deficiência precisam demonstrar que são capazes de permanecer na turma comum. Também se observa que o professor espera fazer com que todos os alunos sigam um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo. A professora comenta que **"O**

aluno está encarteirado", fazendo um trocadilho com encarcerado. O que parece crítica é reforçado por professores nos relatos e nas práticas observadas, que fortalecem a conduta de encarceramento, o "encarteiramento". A professora diz, em tom enérgico: "Eu falo para as crianças que aqui não cabe brincadeira, perder tempo com bobagens. Aqui é trabalho: o que eu quero?! Ninguém de costas. Eu sou o centro da atenção agora!"

Verifica-se um processo disciplinar sobre aqueles em subjugação e sob a ordem: os alunos. Em variados momentos, nas escolas, constatam-se uma série de imposições, proibições e obrigações que remetem à noção de docilidade (GOFFMAN, 1988). Observa-se que a localização do aluno com deficiência em sala de aula, a interação deste, ou a não-interação entre os alunos, os movimentos e acontecimentos controlados, as atividades repetitivas em relação a todos, mostram o poder de vigilância e "encarteiramento" de alunos, não só do inserido com deficiência. Podem-se observar os meios de controle que facilitam o "encarteiramento" dos alunos, mantendo-os ocupados, na manutenção do silêncio, o evitar a comunicação entre os pares.

Considerando que a turma homogênea é um ideal antigo a que os docentes buscam atingir, mesmo na tentativa de equilibrá-lo com práticas que atendam à diversidade de alunos verifica-se, no recorte proposto neste artigo, a exclusão forjada nas expressões de silenciamento e cerceamento de alunos, quando chamado de "aluno encarteirado".

Em relação à necessidade de saber o que fazer em termos metodológicos e didáticos com alunos que apresentem diferenças (diante dos relatos sobre pobreza, falta de interesse e sobre as deficiências presentes no alunado), a professora de escola do tipo acolhedora diz que: "A frase que mais falo hoje em dia é: Não sei." Fez gestos, e demonstrou facialmente, que davam sentido de término, da não necessidade em argumentar.

Mas o que este professor julga importante saber sobre o aluno? Não se tem unanimidade de respostas e ações. As representações sociais dos professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência possibilitam chegar próximo das razões de que se utilizam os grupos para conduzir ações.

5.2. Necessidade de rotular: a necessidade em definir quem é e quem não é normal

Esta categoria, necessidade de rotular, expõe o movimento do discurso dos professores e de suas práticas em buscar dados sobre o "problema do aluno" e o "acesso a informações" sobre o aluno e sua deficiência. O sentido mostrado foi de que os professores querem demonstrar a não condição do aluno para estar inserido em turma comum.

Observou-se que os professores confirmam a necessidade de definir e por vezes rotular, quem é e quem não é normal. Notou-se a necessidade em localizar alguma deficiência ou anormalidade em alunos da turma, não só no que possui deficiência o que pode acarretar o desejo de se solicitar o direcionamento de um contingente maior de alunos para acompanhamento especializado. Eram atribuídos rótulos que são exemplificados nas expressões sentenciavas a seguir: "o especial sem carteirinha", "o forte candidato", "o aluno-problema". Este processo leva a estigmatizações, tornando os alunos desacreditados.

A questão feita a alguns professores: **O que o laudo me diz?** Três professores responderam que: "Até onde eu posso ir" ou "Até onde ele pode ir". Em relação à necessidade do laudo, a professora aponta:

Ele pode fazer de tudo, segundo a mãe me diz, de acordo com o que o médico diz, mas tudo o quê? Preciso do laudo! [Para quê?] Para saber até onde posso ir com ela. [E o laudo diz isso?] Preciso de um parecer, de avaliações. Saber o que posso e o que não posso fazer com ela.

A busca do laudo pelos professores pode ser entendida, com base em representações sociais, como o mecanismo o qual se dá a naturalização da exclusão pelo grupo. Há indícios de que o processo discriminatório pode estar presente de forma mais direta na expressão "especial sem carteirinha" como também, de forma mais velada ou até mesmo menos cogitada e questionada no coletivo quando se resume em uma exigência do laudo.

Analisa-se que o processo de objetivação das representações sociais dos professores em relação à inserção do aluno com deficiência está materializada no laudo, o que perpassa a naturalização da discriminação da pessoa com deficiência. Neste sentido, o laudo pode substituir a "carteirinha".

As questões do cotidiano em relação a alunos que não correspondem às expectativas de aluno ideal ou aqueles considerados aluno

anormais, que "têm algum problema", a demanda das normas sociais é central nesta investigação, "a preocupação deve estar não nos desvios pouco habituais, mas nos desvios habituais que se afastam do comum", como salienta Goffman (1988, p. 138).

E quais motivos são apontados por esses docentes em relação ao sucesso e ao fracasso escolar dos alunos com alguma deficiência?

Os professores, em uma tentativa de descrever o que foge do normal e, principalmente, ao mostrar as expectativas de quem se enquadra numa normalidade em turmas regulares, têm agrupado, como desacreditado para escolarização, uma fileira de alunos, oriundos das problemáticas de marginalização (pobreza e violência, comportamental diferenciado), o que muitas vezes mostra valorações baseadas em um ideal de classe média.

Estes alunos impactam e, às vezes, paralisam o professor e este se mostra reativo ao aluno que julga não dar respostas. O laudo e o diagnóstico se materializam, e se expressam na acomodação, no "não sei" que aplaca a ansiedade, numa resposta sobre "até onde ele pode ir" a ser verificada por meio do diagnóstico, de um laudo, que tranquilize os ânimos do grupo. É o laudo como veredicto.

5.3. Professor vítima: a inclusão perversa

Até que ponto o discurso dos professores, bem como suas práticas educativas indicam preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência em turmas regulares? Neste aspecto, na categoria **professor vítima** – o mecanismo de defesa do grupo de professores – foi verificada a utilização da frase: de que ***a inclusão é perversa***, com a afirmação recorrente de "perversa, malvada", frase que é emitida em defesa do aluno, mas que indica mecanismos de defesa do grupo de professores na tentativa de ocultar a dificuldade no trabalho com a deficiência e com os alunos que não correspondem a um ideal e apontam a fragilidade do profissional que mostra necessidade de se sentir apoiado e escutado em suas angústias, dúvidas e discordâncias frente ao processo inclusivo.

Para exemplificar tais reflexões, apresenta-se um trecho do diário de campo (TAVEIRA, 2008, p. 133-134), que demonstra as argumentações que giram em torno das impossibilidades cognitivas e socioafetivas do aluno com deficiência. No quadro, a categoria *professor*

vítima faz parte de *mecanismos de defesa* do grupo de professores de turma comum diante da inserção de aluno com deficiência na turma (TAVEIRA, 2008, p.134):

Quadro referente à categoria professor vítima.

CATEGORIA: PROFESSOR VÍTIMA Mecanismo de defesa+ do grupo de professores.	A frase Esta inclusão é perversa! Reaparece, por vezes, emitida com braveza – e acolhida pelo grupo – em defesa do aluno, mas que indica também a defesa do próprio grupo de professores. Apreende-se que a frase que é emitida em defesa do aluno pode indicar mecanismos de defesa do grupo de professores, na tentativa de ocultar a dificuldade no trabalho com a deficiência e com os alunos que não correspondem a um ideal.
EXPRESSÕESUTILIZADAS PELOS PROFESSORES:	Esta inclusão é perversa! Esta inclusão é malvada!
TRECHO RETIRADO DO DIÁRIO DE CAMPO:	"O aluno **J** (Síndrome de Down) não sabe, só repete a frase que falamos. Demora o tempo todo copiando do quadro e, por isso, não dá tempo de responder os exercícios" explica a professora. (...) Nota-se que **J** sabe isolar a incógnita, inverter sinais e realizar as quatro operações. (...); alguns alunos "levaram bronca" e passaram a copiar as respostas sem realizar os exercícios. (...) Pergunto [na sala de professores] se é possível que **J** dê respostas, mas que sejam tantos os exercícios que copie (...), que não saibamos se consiga realizá-los, e se os outros alunos que copiam as respostas do quadro possam não saber e passar despercebidos. **Uma das professoras fala se quero dizer que J tem que passar sem saber.** Mas como saber se ele não sabe? Devolvo a questão. **Não tem autonomia**, segundo os professores. Duas professoras na defesa do grupo falam que **esta inclusão é perversa!** E julgam que **J deveria estar num trabalho** (**J** trabalha)**.**

+ Em relação aos *mecanismos de defesa* do grupo de professores, as "ajudas" sugeridas para o aluno com deficiência que são percebidas pelos próprios professores de turma, são as mesmas que os outros alunos da turma ou a turma necessita(m). Esse fato angustia e constrange o professor, que precisa suprir as necessidades destes e dar provas de que "dá conta do recado", de que "não é o culpado" por uma não-aprendizagem dos alunos. Neste sentido se situou a defesa do grupo diante da ameaça da inclusão.

A noção de deficiência, de doença, de anormalidade pressupõe a construção social sobre a eficiência, a normalidade numa dada sociedade, num dado momento histórico.

5.4 No discurso do aluno: é preciso sonhar menos

Como resultante, e retro-alimentado pelas representações sociais do que seria a boa escola, acontece na turma um ambiente de excessivo controle que é expresso e denunciado nas produções dos alunos, o que reforça algumas das análises sobre o ambiente escolar. Procede-se um esforço em mostrar tais condições, ao apontá-las em trechos de atividades de leitura e de redações de alunos das turmas observadas, em que fica perceptível como é difícil para as crianças imaginarem uma escola diferente desta que estão vivenciando, com suas rotinas repetitivas e com seus silenciamentos.

Em uma escola do tipo acolhedora, o texto utilizado para que os alunos imaginassem uma escola ao contrário é "Flávia – Flávia - A professora ao contrário", de Luiz Raul Machado. A personagem estuda numa classe em que há 32 professores e uma aluna e, Flávia-Flávia, é uma professora ao contrário, que "descorrige redações, faz recreio nas aulas, ensina brincando e aprende com os alunos". O texto foi proposto pela professora de turma.

Os alunos precisaram ler a história para responder a quatro perguntas: 1) O que você mudaria na sua escola se pudesse? 2) O que você mudaria na sua professora se pudesse? 3) O que você mudaria em você mesmo? 4) Imagine uma escola ao contrário. O que você teria nela se pudesse? As respostas das questões 1 e 2 eram invariavelmente "nada", "não mudaria nada". A seguir as opiniões de cinco crianças em relação a questão número um:

O que você mudaria em você mesmo?

Aluno 1: Eu podia ser mais paciente e compreensiva. Ajudar mais as pessoas, conversar menos.

Aluno 2: Tirar MB em tudo.

Aluno 3: Podia ser mais compreensiva com as pessoas, ser paciente, botaria um esparadrapo na minha boca para não falar e só.

Aluno 4: Eu falaria menos na sala de aula.

Aluno 5: Prestaria mais atenção, estudaria mais, teria mais paciência, sonharia menos, seria menos chata, seria menos maluca, falaria menos.

Os alunos, em sua maioria, começam respondendo que não mudariam nada na escola, nem na professora e quando imaginam uma escola ao contrário é que se observa indício de opinião e de críticas, e o registro em forma de texto traz as condições de aprisionamento dos alunos. Há indícios de que há dificuldade de "sonhar com outra escola". A escola ao contrário, às vezes, é a demonstração daquilo que a criança acredita que o professor aceite como desejável: o silêncio. Um aluno explica que "É preciso se acostumar com a escola." Cita-se uma destas redações:

O Ambiente Zen

O ambiente seria calmo. Tudo seria tranqüilo, silencioso e Zen.

Todos, antes de entrar na escola, teriam que tomar um calmante para tirar o estresse. Ninguém poderia falar nada.

Para tirar dúvidas com o professor, teriam que escrever em papel.

Todos que entravam naquela escola achavam estranho e esquisito, não se ouvia nenhum "piu".

Na hora do recreio todos tinham que fazer tudo nos mínimos detalhes para que não saísse nenhum barulhinho. Até no refeitório todos tinham que fazer o máximo para que não saísse nenhum barulhinho da colher.

O trabalho diversificado, que é tão discutido e pouco implementado por fatores os quais não se menospreza, tais como: o quantitativo das turmas, que é grande; o pouco acesso a materiais para dinamizar as aulas e o tempo disponível ao professor (e aproveitado de forma organizada) para o planejamento de atividades, além da necessidade de confecção de materiais, pode dificultar o agir.

O episódio a seguir mostra redações elaboradas e a pertinência de debates surgidos em escolas do tipo caóticas, com o recorte de diário de campo, a seguir:

Máquina força X

"Essa máquina foi criada em 13/06/07 ela foi criada para melhorar a mentalidade dos professores. Ela é uma máquina que faz limpeza "celebrau" nos professores como, deixa o professor mais simpático, menos chato, e "faiz" os professores falarem menos. Eu acho que essa maquina vai fazer o mundo ficar melhor. Ela "poderar" mudar a mente de muitas

pessoas ruins como ladrões, sequestradores, estrupadores e etc. Essa máquina ficará daqui alguns anos nos muros escritos, essa máquina foi feita para dos melhores gênios do mundo criada em 13/06/07 essa é a minha máquina."

A professora da redação de EJA ofereceu abertura à turma e pergunta se ela se encaixa nesta máquina e os alunos falam que seria no aspecto "falar menos" e fazem debate a cada redação lida. Outra aluna da turma inventou a "celebrita" que troca os cérebros. Ela se referia a "quem não fosse inteligente" e pudesse mudar de cérebro. Isso ajudaria os alunos. As temáticas encontradas no grupo de discussão se estendem ao Centro de Estudos dos professores de EJA.

5.5. O acolhimento controla? E o caos é democrático?

Os discursos de grupos de professores apresentam mudanças de acordo com a escola ao qual pertencem, sejam escolas pequenas ou grandes, as barreiras simbólicas de controle e de seleção de quem pode ou não pode estar num tipo de escola ou turma, de manutenção e de submissão a regras ratificadas pela comunidade e pelos professores.

Ante ao esforço teórico-metodológico em mostrar contrastes entre escolas, lembrado que estes resultados não são generalizáveis como também não estão ligados ao tamanho físico da escola, mas a atitudes e comportamentos construídos no coletivo das escolas e na relação constituídas no interior destas. Neste sentido, forjam-se duas outras categorias: 1) a **inclusão paralisante –** a inclusão que incomoda e paralisa na necessidade do laudo como veredicto; 2) a **inclusão mobilizadora** – a inclusão que incomoda e que faz agir: o saber-fazer pedagógico que difere do saber-fazer clínico.

Na **inclusão paralisante**, a objetivação do laudo em veredicto, se configurou na busca ou exigência dos professores por informações médicas e psicológicas externas à escola, com os especialistas oriundos da educação ou da clínica médica ou psicológica, aos quais atribuem o saber lidar com a deficiência. Este grupo maior de professores se definiu como necessitado de apoio pelo despreparo, pelo não-saber, pela necessidade de respaldo médico, legal e de suporte didático em relação ao aluno para poder agir.

Na **inclusão mobilizadora** mostrou-se que outro grupo de professores, em menor quantidade, difere o saber-fazer pedagógico do

saber-fazer clínico. Estes profissionais buscam informações na história de vida do aluno, na troca ou embate com os especialistas e, principalmente, no saber-prático. Este grupo se posiciona como de professores que enxergaram as pessoas com deficiência a partir do momento em que tiveram convivência com as mesmas, trazendo maior sensibilidade e um saber-agir, que é denominado de intuitivo e derivado da experiência.

Em relação ao contraste entre realidades de escolas pequenas e escolas grandes: a hipótese de que escolas pequenas poderiam facilitar o acolhimento dos alunos com deficiência, como possíveis ambientes inclusivos não foram confirmadas; não pelos motivos expressos pelos educadores, como os de cuidar e de controlar o aluno, mas no aspecto das menores oportunidades de interação acadêmica entre aluno e professor.

Nestas escolas menores pesquisadas, os alunos que não conseguem se adequar a um padrão de qualidade acadêmica e de comportamento podem ter como consequência a segregação. O molde de exigência é retroalimentado pelas famílias e pelos professores. Preza-se a homogeneidade, uma "clientela selecionada". Pela respeitabilidade da opinião da referida escola, no senso comum do que seja a boa escola, esta pode tornar-se barreira significativa e quase que intransponível ao aluno.

Observam-se indícios de que a deficiência do aluno pode passar mais despercebida no ambiente da escola grande, "caótica", não por uma invisibilidade característica do "ser deixado de lado" porque esta não foi verificada nem nas pequenas e nem nas grandes escolas, mas pela diversidade que é consentida e tolerada em maior grau nas escolas maiores pesquisadas, até mesmo porque estas podem receber alunos que, de forma velada as outras rejeitam.

Este estudo não buscou sentenciar as duas escolas pequenas como "controladoras" ou "elitistas" e as duas maiores, denominadas de "caóticas", para serem alçadas ao patamar de verdadeiros ambientes inclusivos. Pelo contrário, o esforço se deu para compreender e apreender, na imersão em campo, a força destas imagens e entender como se conjugavam as atitudes, os valores e comportamentos de professores que corroboram ou não estes modelos de inclusão-exclusão nas relações entre os elementos que compõem cada instituição e as imagens e discursos que circulam.

6. Conclusão

Resultados apontaram, inicialmente, alguns fatores que podem constituir elementos das representações sociais dos professores sobre a inclusão do aluno com deficiência em turma comum. O primeiro fator seriam ***as ausências ou as faltas***, sendo uma parte delas ligada a aspectos materiais, a saber: falta de condições para trabalhar, de suporte extra-escolar, de apoio técnico e de tempo para planejar e para produzir adaptações curriculares. Outra parte estaria relacionada a dificuldades e ausências de ordem afetiva, desagrados por parte dos professores que se referem às próprias limitações, frustrações no processo de inserção, repulsa pelo que seria avaliado como ***inclusão impositiva***.

No entanto, este panorama inicial da pesquisa só mostrava a superfície dos discursos dos professores. A partir da análise das falas dos professores foi possível responder que modelos educacionais acerca da inclusão de alunos com deficiência em turmas comuns se expressam no discurso destes docentes.

Em parte, surgiram indícios de modelos ancorados numa visão clínica de Educação Especial, pautada na exigência do laudo, que estariam calcados na preparação do aluno com deficiência para inserção no ensino regular em conformidade com a construção social de saberes do professorado sobre o que seja a eficiência escolar.

São modelos normativos que estão de acordo com padrões de cultura escolar ligados a um ideal de aluno o mais normal possível, para serem aceitos e alinhados à visão de credibilidade de escolarização. Entende-se que o conceito de integração mais utilizado é “o coroamento do sujeito que está preparado para ser inserido”. Enquanto que, conceitualmente, a inclusão seria a escola se preparar para receber o aluno, se modificar, o que pouco acontece.

Observa-se, com as quatro escolas, que o pedido de “socorro”, de ajuda, contra o isolamento do professor, na busca por informações, pode vir via inclusão. Num primeiro momento, corresponde a um desejo de justificar a inadequação do aluno à turma, e até mesmo de afastá-lo desta. Num segundo momento, o desejo de informar-se para aplacar o incômodo de receber o aluno com deficiência (para os professores mais um, numa turma com vários, que “têm problema ou

que precisam de uma atenção especial", ou um aluno que não tem perspectivas de desenvolvimento). Num terceiro momento, podem agir (na medida das suas possibilidades, do quantitativo da turma, num agir que pode ser isolado ou coletivo), e podem também paralisar (na necessidade do laudo).

Bibliografia

Canguilhem, G. **O normal e o patológico.** 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2007.

Foucault, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

Gatti, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Série pesquisas em educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

Goffman, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada. São Paulo: Zahar, 1988.

Jodelet, D. (org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

Jodelet, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Lobo, L. F. **Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma.** Em: Barros, Leitão & Rodrigues (org) Grupos, instituições em análise. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.

Moscovici, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.

Moscovici, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Oliveira, M. S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista brasileira de ciências sociais**, Vol. 19, nº 55. São Paulo, jun. 2004.

Taveira, Cristina Correia. **Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares.** 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

Allan Rocha Damasceno*
Valdelúcia Alves Da Costa**

O PROJETO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

Introdução

A educação inclusiva é um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos vítimas da segregação historicamente imposta. Para a problematização do que está sendo discutido como educação inclusiva, faz-se necessário pensar sobre as dimensões da cultura, sociedade, educação e indivíduo de maneira ampla inserida nas contradições sociais e suas consequências para a formação do preconceito, sua manifestação e a segregação dos grupos vítimas dele.

Assim, baseando-se nas reflexões dos pensadores da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo no pensamento de Adorno e Horkheimer, teçemos algumas considerações que nos permitem compreender o atual estágio civilizatório e as contradições presentes na sociedade contemporânea, que demarcam o cenário onde se apresenta a escola pública que se deseja democratizar, tendo como elemento articulador seu projeto pedagógico.

* Professor do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.
** Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Doutora em História e Filosofia da Educação, Representante no Brasil da RIIE– UNAM.

O CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DA ESCOLA

Segundo Costa (2005, p. 21):

> No início do século XXI, observa-se que a atual ordem mundial e o padrão dominante de desenvolvimento têm apontado para determinadas tendências, como o processo de globalização econômica, política e cultural, que supostamente estreita as fronteiras entre os países, os avanços tecnológicos que envolvem a automação, a racionalização e a terceirização da produção de serviços, o monopólio do conhecimento científico e tecnológico por alguns centros de decisão mundial, dentre outras.

Subsequente a esta atual 'ordem', observa-se um arranjo social como consequência ao processo de desenvolvimento tecnológico. Se por um lado observam-se os que têm acesso às mais diversas formas de pertencimento nesta sociedade (emprego, saúde, educação, bens de consumo, dentre outros.), por outro temos as vítimas históricas dos processos exclusórios, os desempregados, os miseráveis, os marginais, os excluídos, ou seja, vítimas das antigas formas metamórficas de discriminação e segregação social.

No livro "Dialética do esclarecimento", Adorno e Horkheimer fazem crítica à civilização técnica e à lógica cultural do sistema capitalista, chamada por eles de indústria cultural[1], que fundamenta sua finalidade apenas no progresso técnico.

Segundo Adorno (1985, pp.114-115):

> Na opinião dos sociólogos, a perda do apoio que a religião objetiva fornecia, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização levaram a um caos cultural [...] Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. [...] O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais.

Essa exclusiva finalidade da sociedade de mercado é que geraria a barbárie moderna exemplificada em fenômenos como o fascismo e o nazismo, ou seja, os mecanismos de exclusão social seriam consequência das atitudes autoritárias de domínios de determinados indivíduos/grupos sobre outros.

1 No ensaio Sociedade, de 1979, Adorno afirma sobre a indústria cultural que "Automaticamente e de maneira planejada os sujeitos são impedidos de se saberem como sujeitos. [...] A indústria cultural surgiu a partir da tendência de valorização do capital. Ela se desenvolveu sob a lei de mercado, sob a obrigação de se adequar aos consumidores, mas então operou uma inflexão, convertendo-se na instância que fixa e fortalece as consciências em suas formas existentes."

Nesse sentido, a lógica fundante da indústria cultural é a própria lógica da burguesia industrial, o que provocou mudanças na estrutura social e, por conseguinte, nas relações humanas.

Ao se debruçar numa análise mais minuciosa sobre as relações humanas é importante também que se reflita sobre as atuais "formas" assumidas em função dos contextos em que se dão. Assim, pensar sobre as formas de interação e pensamento sob a lógica capitalista burguesa significa pensar sobre as estratégias de alienação impostas por este sistema nas suas condições de vida, impelindo o homem a um estado de heteronomia.

Portanto, considerando a conjuntura apresentada, a crítica às maneiras atuais de ser e viver na sociedade permeada pelos valores da indústria cultural está atrelada a crítica em relação à forma de organização social vigente que imputa indiscriminadamente novas "formas de ser e estar no mundo".

É neste contexto de discussão que devemos entender a crítica à educação e à escola. Pensar a escola alienada do contexto que age e produz subjetividades na lógica cultural do sistema capitalista significa descaracterizar a identidade da escola que se apresenta neste cenário.

Ao problematizarmos a função da escola dentro da sociedade como "instância de formação", é bastante provável observarmos que em determinadas organizações sociais onde os valores democráticos estejam ultrajados, que as escolas presentes nestas sociedades estejam mais vulneráveis a uma deformação cultural que se balizam na "semiformação", segundo Adorno.

No seu pensamento (1996, p.388), a "semiformação" seria consequência do colapso cultural vigente:

> A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização.

Dessa maneira, a crítica estabelecida neste estudo à educação e à escola contemporânea, como *locus* privilegiado de formação e socialização dos saberem acumulados historicamente pela humanidade, não pode negar a crítica à formação cultural na sociedade capitalista.

Assim, podemos inferir que a formação possível sob a lógica capitalista burguesa não vem dotando os sujeitos do domínio do

conhecimento e da capacidade de reflexão, tornando a escola instrumento da indústria cultural, assumindo inclusive a responsabilidade pela disseminação dos ideais totalitários capitalistas.

Depreende-se dessa constatação, de utilização da escola à manutenção da lógica da indústria cultural, que a organização, o desenvolvimento e a manutenção da sociedade capitalista contemporânea estão atrelados à pseudoformação imposta pelos processos da "semiformação" vigente. Ou seja, a educação passa a ser um meio e não um fim em si mesmo, banalizando seu potencial formativo balizado na autoreflexão e autonomia humana.

Como resultado deste processo de uma educação que se volta prioritariamente para a adaptação, observa-se a ausência/escasseamento da experiência da realidade que está presente nos processos formativos, ou seja, vivemos numa sociedade onde cada vez mais se rarefaz a experiência formativa, reforçando a tese defendida por Adorno (1995, p.149):

> O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.

Como afirma Adorno, numa sociedade onde a experiência não é potencializada em seu caráter formativo, a adaptação se transforma na via de mão única para apreensão da realidade. A própria ideia de emancipação está em confronto com a formação possível neste estágio civilizatório, pois uma educação que se volte unicamente para a adaptação não pode viabilizar a experiência como forma de produção de conhecimento, pois o "sistema" estaria atentando contra sua própria manutenção, se assim agisse, como destacado por Adorno (1995, p.150):

> A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução de [...] mecanismos de repressão e de formas reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata apenas de ausência de formação, mas de hostilidade frente à mesma.

Ou seja, o pensamento de Adorno reforça as dimensões opositivas assumidas pela experiência e a adaptação exclusivamente, esta última entendida como mecanismo de repressão à experiência.

Neste sentido, a educação deveria se configurar na resistência à indústria cultural na medida em que contribuiria para a formação da consciência crítica pelas possíveis experiências formativas, possibilitando ao indivíduo o desvelamento das contradições da sociedade e alertando sobre a lógica da sociedade da formação capitalista, como afirma Adorno (1995, p.154):

> A individualidade das pessoas não é algo dado. Ela [...] se forma precisamente no processo da experiência que Goethe ou Hegel designaram como "alienação", na experiência do não-eu no outro [...] No mundo em que vivemos estas duas funções não podem ser harmonizadas. A harmonia, tal como a imaginava Humboldt, entre o que funciona socialmente e o homem formado em si mesmo, é irrealizável [...] A educação precisa trabalhar na direção desta ruptura, tornando-a consciente em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante.

Educação para a experiência

A escolha de nos debruçarmos neste momento sobre a discussão do binômio educação e experiência é central neste estudo que debate a organização da escola contemporânea na perspectiva da educação inclusiva. Ainda gostaríamos de explorar a concepção de experiência, educação e semiformação em Adorno para análise dos argumentos a serem apresentados neste estudo.

O processo deformativo a que vem servindo a educação que se voltou unicamente à adaptação dos indivíduos à organização social entra em colapso com a essência do que é a verdadeira educação, no pensamento de Adorno, entendida como a resistência à opressão que tende a nos dirigir para um estado de heteronomia.

Assim, Adorno (1979, p.121) esclarece:

> No âmbito de uma sociedade universalmente socializada a adaptação se torna dominante [...] o espírito se torna fetiche [...] as massas são alimentadas por incontáveis canais com bens culturais antigamente reservados ás camadas superiores, mas o pressuposto para que a formação como experiência viva do entrementes enrijecido se torna duvidoso.[...] A semiformação é a multiplicação de elementos espirituais sem vinculação viva a sujeitos vivos, nivelados em opiniões que se adaptem aos interesses dominantes. A indústria cultural tomada em sistema que se expande através de todos os meios não obedece apenas à necessidade de concentração e de uniformização tecnológica, mas simultaneamente produz cultura explicitamente para aqueles que a cultura excluía. A semiformação é o espírito manipulado dos excluídos.

É importante que se esclareça que as chamadas "experiências" que se dão nos termos da indústria cultural e da sociedade da semiformação não são experiências no seu sentido formativo, autêntico, mas se constituem em "várias formas de ser e agir" reproduzindo os moldes do existente. Neste sentido, podemos afirmar que vivemos numa "sociedade de aparências", não atentando para as ações que muitas das vezes reproduzimos, acreditando que autonomamente, mas que são variantes de comportamentos adaptados.

Daí empreendemos tamanha importância da educação e da escola, como agentes de transformação, no que se refere a construção das "consciências verdadeiras", no pensamento de Adorno, capazes de pela crítica denunciar a ausência da experiência e se opor à reprodução das consciências/mentalidades semiformadas.

Vale ressaltar que segundo o pensamento de Adorno é possível afirmar que a educação se apresenta de forma ambivalente no contexto da formação social capitalista. Isto é compreendido com base nas evidências de seus escritos onde aponta que a educação ao mesmo tempo em que é a crítica é também realização da educação burguesa. Esclarecendo, podemos inferir que é crítica a educação burguesa pensando-a como semiformação a serviço dos ideais da indústria cultural. Mas, também é uma realização da educação burguesa uma vez que sua estruturação como experiência deformativa instituiu a "formação possível". É com base nesse cenário da "formação possível" que retomamos a discussão sobre a educação, inclusão e escola na contemporaneidade.

Segundo Costa (2004, p.57) *"A sociedade contemporânea vive um momento cultural favorável à inclusão social e escolar das minorias historicamente excluídas das instâncias sociais e, consequentemente, cresce a demanda por uma sociedade inclusiva".*

Este momento cultural favorável ao acolhimento das diferenças remete a concepção adorniana de experiência, até então negada às minorias como salienta Costa.

Neste sentido deve-se destacar que este momento na história da educação no Brasil se evidencia a singularidade de se viver à constituição de uma escola plural, onde as diferenças de seus estudantes se constituam na maior fonte de experiências formativas de aprendizagem.

A instituíste experiência da inclusão escolar

É fato que, no âmbito da educação, o debate sobre a inclusão vem provocando movimentos no cenário brasileiro e mundial, sendo que um de seus impactos vem ocorrendo no campo da educação de pessoas com necessidades especiais. Um dos argumentos mais recorrentes, reafirmado em Costa (2004), é que a sociedade contemporânea brasileira vive um momento cultural contrário à discriminação dos indivíduos ou grupos que apresentem diferenças significativas, emergindo o questionamento da educação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. Tal discussão destaca-se no debate ocorrido nas universidades e escolas públicas, uma vez que, as mudanças a serem promovidas no sistema educacional demandam esforços, como as adaptações arquitetônicas e curriculares, tecnologias assistivas, entre outros.

E podemos entender o movimento da inclusão escolar como uma ruptura ao ideal totalitário presente na sociedade da semiformação, ou seja, a experiência de convívio num mesmo espaço pedagógico, chamado no discurso atual de escola inclusiva, se contrapondo a história de segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes, identifica um momento atual de oposição a adaptação configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista burguês. Ou seja, retomando o pensamento adorniano, nesta mesma sociedade onde se configura o germe do aprisionamento das consciências também existe o da emancipação, dando assim materialidade à afirmativa anterior da ambiguidade que serve à educação contemporânea de tanto poder aprisionar como libertar mentalidades.

O fato é que são insipientes no Brasil as experiências de organização de escolas que favoreçam a constituição de um espaço pedagógico democrático para o convívio entre os estudantes, independentemente de suas diferenças. Mas, este movimento contemporâneo significa, sobremaneira, a possibilidade de emancipação e autorreflexão crítica sobre a concepção de educação segregada e escola especial até então dominantes.

O fato é que no que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades especiais, dilatam-se os fatores alegados para afirmar a segregação, como falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os professores, inexistência/

escassez de adaptações estruturais das escolas, inexistência/escassez de estrutura organizacional que contemplem a diversidade dos estudantes, dentre outros.

Isto revela a resistência à ruptura dos processos adaptativos impetrantes na sociedade. Questionamentos que podem ser estabelecidos à educação segregadora imposta pela escolarização de estudantes com necessidades especiais num *locus* escolhido, a escola especial, parecem estar fora de foco. Problematizações do tipo: as dificuldades presentes nas diferenças presentes nas deficiências física, mental ou sensorial dos estudantes deveriam se constituir em impedimento para se definir um "outro lugar" para se escolarizarem? A escolha da escola especial como local para escolarização dos considerados "desviantes" considera as possibilidades e potenciais da construção de ambiências enriquecidas pelas diferenças entre os estudantes? Estas são questões que parecem estar fora de foco.

Centrar nosso debate acerca da legitimidade da escola especial inocula nossa reflexão, pois no atual cenário da educação contemporânea pensar a educação especial significa pensar na coexistência entre espaços de inclusão e de segregação, considerando que historicamente a educação especial se constituiu numa educação à margem objetivando a adaptação dos considerados "diferentes" a uma sociedade hegemonicamente marcada pela presença de "iguais".

Curiosamente, a identificação da maximização dos desafios postos ao acolhimento da diversidade dos estudantes, também representada e presente nas necessidades educacionais especiais, observada em nossas experiências, é que nos inseriu no movimento de pesquisa para o entendimento das questões deste contexto educacional contemporâneo. Muitas questões nos ocorreram neste movimento reflexivo sobre a educação "possível", dentre as quais destacamos: É possível a organização escolar que potencialize os processos de aprendizagem onde convivem estudantes com diferenças significativas? Quais seriam as características (pedagógicas, administrativas, arquitetônicas, profissionais) então necessárias a esta organização onde se escolarizam estudantes com diferenças significativas? Todos estes questionamentos nos levavam a um lugar: a possibilidade de se viver a experiência formativa de uma escola democrática. Uma escola que está para além da adaptação, possibilitando um convívio pedagógico com autonomia e reflexão.

Entendemos que o momento atual é favorável à mobilização, do trabalho pedagógico cooperativo, da busca de parcerias em prol da mudança escolar e educacional, e quiçá, social, promovida pela inclusão no acolhimento da diversidade dos estudantes com necessidades educacionais na escola pública inclusiva, como proposto por Damasceno (2006, p. 25).

É importante ratificar que as escolas especiais se constituíram em espaços estratégicos para a manutenção do distanciamento do convívio social dos estudantes com necessidades especiais, enfatizando a lógica da exclusão da sociedade de classes. O momento atual, em prol da educação inclusiva, é de busca da superação da escola especial. Os professores e a comunidade escolar podem agir se desejam promover a reorganização da escola para se tornar democrática, atendendo não apenas aos estudantes com necessidades especiais, mas todos que se encontram excluídos: os mais pobres, negros, índios, dentre outros. Quanto a isso Costa (2005, p. 67), esclarece que:

> Diante dessa possibilidade, a questão posta aos profissionais que atuam na educação dos deficientes é: não é o momento de pensar a própria concepção de educação especial, uma vez que ela contém a ideia de discriminação, de segregação, de barbárie, de exclusão escolar, social e cultural dos educandos com deficiência denominados 'especiais', ou seja, inadaptados, desiguais? Pensar sobre isso pode ser revolucionário, pois "Aquele que pensa opõe resistência", embora constatando que, para os profissionais dessa área '[...] é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza.' (Adorno, 1995a, p. 208).

Como afirmado por Costa, a manutenção da concepção de educação especial traz em si a ideia que deseja superar de educação marginal, segregadora, que se constitui para um sistema a parte. Neste sentido, a superação desta concepção nos abre caminho para a constituição de uma escola democrática.

Escola inclusiva: um novo tempo

De acordo com dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica 2009 (MEC, INEP, 2009), atualmente a maior parte das crianças brasileiras está na escola. Essa é uma conquista recente no Brasil. É preciso pensar essa conquista como social. Nesse contexto, manifesta-se

a questão: o que fazer com essa diversidade? A escola tem dentre suas funções oferecerem a ambiência para o atendimento das diferenças humanas de aprendizagem dos estudantes. Faz-se necessário potencializar cada indivíduo no ato da aprendizagem, com o compromisso do diálogo entre/com os diferentes ritmos de aprendizagem.

Os documentos oficiais, nacionais e internacionais, ressaltam os aspectos político-filosóficos a serem assumidos na constituição de uma sociedade inclusiva, onde todos tenham direito à participação, em busca de seu direito ao acesso e permanência na escola. Para tanto, pensamos que um longo caminho ainda deverá ser percorrido. Estudos afirmando à necessidade de se pensar a organização da escola para o atendimento das necessidades especiais dos estudantes e seu projeto pedagógico podem nos apontar importantes elementos que possibilitem a efetividade da escola democrática. É nesta esteira que esta pesquisa baliza sua contribuição e fundamentação.

Estudo realizado por Damasceno (2006) revelou que, no processo de investigação da formação dos professores atuantes em uma escola municipal, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, com experiências de atendimento aos estudantes com necessidades especiais, *locus* do estudo, foi observado que, do ponto de vista político-pedagógico havia uma proposta inclusiva nas ações instituídas pelos professores da escola, embora não se dessem conta disso em suas ações e ainda não houvesse o projeto pedagógico formalizado.

Decorrente dessa ausência organizacional, práticas dicotomizadas se desenvolviam nas ações da escola estudada, como por exemplo, a naturalização da coexistência de classes especiais e classes inclusivas, sendo a primeira um espaço de permanência dos estudantes com deficiência até a maioridade. Dessa forma, a classe especial, na escola estudada, se tornara um *gueto* em um ambiente escolar denominado inclusivo.

Tal constatação revela a dimensão exclusivamente adaptativa que se consolidou na educação contemporânea. Enquanto os estudantes estão “acomodados”, ou numa outra perspectiva completamente adaptados a um contexto escolar segregado, não há esclarecimento a ser estabelecido. O desafio está justamente em propor uma educação aos estudantes, com ou sem deficiência, para além da adaptação, pois daí sim é da maior importância a educação como via para a autoreflexão crítica sobre as dimensões do indivíduo, da sociedade e de sua cultura.

Portanto, cabe a discussão sistemática da questão, defendendo que um dos possíveis espaços para esses debates/estudos na escola é justamente o processo do planejamento escolar, pois entendo, assim como Libâneo (2004, p. 149) que:

> O planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, uma meta, uma seqüência de ações que irão orientar a prática. [...] No planejamento escolar, o que se planeja são as atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola. Em razão disso, o planejamento nunca é individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública.

Considerando essa concepção, é possível afirmar que os processos de elaboração/vivência/avaliação do projeto pedagógico escolar podem se constituir em decisivos momentos de orientação das práticas educativas desenvolvidas e assumidas pela comunidade escolar. Assim, pelo seu processo de elaboração/vivência/avaliação compreende-se também o processo de organização da escola.

O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: APROXIMAÇÕES INICIAIS

Como se pode verificar na legislação em vigência no Brasil, a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica escolar é reconhecida e assumida como prática transformadora, objetivando a constituição de um projeto que seja reconhecido, sendo executado com base em referenciais político-filosóficos definidos pela comunidade escolar, e que assumam o compromisso para sua implementação. Contudo, o que observamos em nossas experiências é que se tem pouca ou nenhuma visibilidade a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, o que de certa forma evidencia a semiformação presente no atual estágio civilizatório, com manifestações inclusive na escola.

Em outras palavras, assumir um projeto de escola significa romper com a ideologia vigente de que a escola serve exclusivamente à manutenção da lógica dominante, reproduzindo assim as contradições sociais onde se inserem. É possível pensar numa escola democrática

desde esta esteja constituída por pessoas que assumam autonomamente suas vidas e dirijam todos os seus esforços para tal consecução. Como diria Adorno (1995), só é possível pensar numa sociedade democrática constituída por indivíduos livre-pensantes. Assim, um projeto de escola democrática nos aponta a possibilidade de uma sociedade igualmente democrática. Daí ser da maior importância o trabalho educativo necessário às mudanças da estrutura social vigente.

Nesse sentido, a consolidação de práticas educacionais inclusivas, considerando as demandas escolares, isso é, o reconhecimento da diversidade cultural, cognitiva, sensorial e física dos estudantes, do pensar e refletir sobre as diferenças humanas pode ser a "chave" para a ruptura com o modelo homogeneizador que impõe a escola à vivência de práticas educacionais desconsiderando os significados que a comunidade atribui a essa diversidade cultural e dos estudantes.

Ou seja, é a própria comunidade escolar, com base nas problematizações que serão demandadas no processo de elaboração/vivência/avaliação do projeto pedagógico de cada escola, que reconhecerá os limites e possibilidades da organização da escola democrática. Contudo, para tal é necessário o desencadeamento de um movimento que problematize, que gere o incômodo em relação ao acolhimento da diversidade cultural e humana.

Pensamos que o debate político promovido pela elaboração e implementação do projeto pedagógico, que deve estar em permanente avaliação a fim de garantir o caráter dinâmico da vida na escola, pode se constituir em um importante processo na democratização da educação na contemporaneidade.

Bibliografía

Adorno, T. W. *Soziologische Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.

_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. *Educação e Sociedade.* Campinas: Papirus, ano XVII, dez. 1996.

Costa, V. A. da. Políticas públicas de formação de professores: questões acerca da inclusão escolar, educação e diversidade. In: *Cadernos de Ensaios e Pesquisa*. Niterói, FEUFF, Ano 4, Caderno 9. Julho 2003/Junho 2004.

_____. *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói, EdUFF, 2005.

Damasceno, A. R. *A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as*

experiências da escola Municipal Leônidas Sobriño Pôrto. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

Libâneo, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____; Oliveira, J. F. De. & Toschi, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6.ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

MEC, INEP, 2009. *Publicados resultados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica 2009*. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_09.htm Acessado em: outubro 2009.

Elizabeth Donoso O. • Ximena Damm M.
Jaime Valenzuela S. • Claudio Muñoz I.*

EXPERIENCIA COLABORATIVA EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Introducción

La presente ponencia se refiere a una instancia nacional que abarca el trabajo de varios equipos, tanto jefes de carrera y/o Directores/as de Departamentos como profesores representantes, todos ellos/as pertenecientes a nueve universidades Públicas Chilenas, que se encuentran ubicadas geográficamente, desde el Sur del País, en la ciudad de Temuco, en el centro Sur, en la ciudad de Talca, en la Región Central del País, Santiago y Valparaíso, hasta el Norte, en la ciudad de La Serena. Trabajo que teniendo como tarea fundamental la formación de Profesores de Educación Especial/Diferencial, ha desarrollado un trabajo colaborativo en torno a la realidad de la Educación Especial, en el contexto de las actuales políticas públicas en educación, que implican cambios, tanto en las mismas casas de estudio, como en el sistema nacional de educación y que dirigen sus esfuerzos fundamentales a la integración escolar de personas con necesidades educativas especiales al sistema regular.

Desde la mirada de los compromisos académicos universitarios de las distintas Escuelas formadoras de Profesores de Educación Especial y/o Diferenciada, insertas en las Facultades de Educación de las Universidades Chilenas, emerge la necesidad de organizar, a nivel nacional, una instancia formal de discusión y reflexión sobre las distintas visiones formativas de profesionales de la educación especial.

Por ello es que desde 1990 se inicia un lento trabajo de puestas en común, que terminan generando un documento que da las bases

* Chile

formales, aceptadas y ratificadas por todos los Rectores de las Universidades comprometidas, para generar una agrupación que hemos llamado "Red de instituciones universitarias formadoras de profesores de educación diferencial o/ y especial", constituida por las Universidades del Consejo de Rectores de Chile, a saber: Universidad de la Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Universidad de Concepción, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco, Universidad de los Lagos.

La adherencia valórica de esta Red de Instituciones y académicos se enmarca en la aceptación de la diversidad humana como un valor sustantivo de la persona que aprende a vivir sus circunstancias y singularidades de manera plena en la comunidad y sociedad a la que pertenece de tal modo que seamos capaces de aportar al desarrollo ciudadano y a la autonomía sin discriminaciones.

Del punto de vista del desarrollo profesional, hemos asumido el compromiso de estudiar con rigurosidad las complejidades relacionadas con las personas que de un modo u otro enfrentan de manera traumática el sistema educativo quedando rezagadas curricularmente e ignoradas en sus derechos a una educación ciudadana sostenible del punto de vista social y cultural.

Entender la complejidad del conocimiento que está en la base de la formación de los estudiantes de las distintas escuelas universitarias, interpela además a los códigos y particularidades del avance de las disciplinas de la educación y las improntas que otorga la misión y visión de cada institución formadora.

Las ventajas que debieran visualizarse al contar con esta Red dice relación con la generación de una necesidad universitaria que busca la generación de conocimiento al interior de cada Escuela formadora, que en la realidad de nuestro país se ve interferida por el hecho de que los equipos de trabajo no cuentan con núcleos críticos con respecto de algún problema específico de la educación especial, por ello es que asumimos el propósito de usar las herramientas del mundo globalizado para poder compartir nuestros intereses investigativos. Quizás entonces sea relevante pensar que en algún momento algunas series de tesis o seminarios de título instalados en cada escuela formadora

podrían dar respuesta a un problema y generar nuevo conocimiento para el país, para apoyar las decisiones políticas en un sentido integrador e inclusivo de las mismas.

Por otro lado debiéramos pensar en que todas las experiencias de formaciones profesionales exitosas podrían ser socializadas con rapidez y con rigurosidad para apuntar a mejoras sustantivas en la formación de profesores, entendiendo que éstos son los articuladores de los procesos de inclusión de atención a la diversidad.

Sin duda, que lo anterior, genera la impronta de asumir la responsabilidad profesional de generar conocimiento en el área, de ser voz técnica en el ámbito educacional y centralmente ser actor y gestor para la mejora y desarrollo de aquellas personas que requieren de apoyos diversos para atender sus necesidades educativas especiales.

Compromiso Formal

Se logra en el año 2008 luego de un largo camino, el compromiso formal de las autoridades universitarias de nueve universidades, para apoyar las tareas y acciones que se declaran en el acta de acuerdo, dando así una estructura normativa, que permite la organización y participación como instituciones ligadas a un organismo matriz como es el Consejo de Rectores, organismo que agrupa a las Universidades Públicas Chilenas que cuentan con ayuda del Estado.

A continuación se da cuenta del aporte que se ha pretendido como organización, en el contexto de la educación de nuestro país. Es así que, siendo congruentes con los principios orientadores declarados por esta agrupación de universidades, se firma el Acta Constitutiva de la RED INTERUNIVERSITARIA de instituciones Formadoras de Profesores de Educación Diferencial o Especial, que declara en el Título 1, Artículo 2, los objetivos y finalidades de esta Red, que son:

a) Generar instancias de encuentro, reflexión análisis y estudio disciplinario que permitan constituirse en un referente conceptual, valórico y procedimental para la Educación diferencial o Especial.
b) Promover el trabajo conjunto en torno a temas de docencia, investigación y extensión relacionados fundamentalmente con la Educación y particularmente con la Educación Diferencial o Especial.

Para el cumplimiento de dichos objetivos, las Instituciones universitarias que conforman la Red han comprometido formalmente las siguientes acciones:

a) Otorgar las facilidades a los académicos de cada institución que colaboren con la Red, para llevar a efecto sus cometidos; y
b) Facilitar la infraestructura y el equipamiento necesarios para el cumplimiento de los fines específicos de la Red.

Ambos compromisos han sido cumplidos, aún cuando cada universidad participa acorde a sus características de funcionamiento y posibilidades, en especial las que implican recursos económicos.

Para instalar la RED en cada casa de estudio, el protocolo que se acostumbra implica que la universidad que acoge conforma una pequeña comisión formada, por lo general con las autoridades vinculadas al área de educación como por ejemplo decanos, directores de departamento, entre otros, quienes reciben y acogen en una pequeña ceremonia a las universidades invitadas en la que se da a conocer las acciones inmediatas y futuras de la RED, dejando establecido el compromiso de trabajo conjunto. La Universidad sede de la jornada de trabajo, otorga un certificado por la asistencia y el trabajo realizado.

Para dar el sentido de continuidad y comunicación, se generó, además, una página Web quedará a cargo de las nueve Universidad en forma rotativa. En esta página, se recoge y publica información sobre proyectos, investigaciones, modelo educativo, encuentros de estudiantes y académicos, cuenta pública de acciones desarrolladas por la RED periodo.

A modo de normativa, la RED se reúne en torno a una agenda consensuada al menos dos veces al año y se renueva el directorio conforme a los acuerdos establecidos.

A continuación y en conformidad al **Artículo 3°,** pasamos a dar cuenta de las acciones realizadas por la RED en los siguientes ámbitos:

1) Docencia y pregrado y postgrado
2) Investigación
3) Extensión.

Acciones que nos han permitido, a su vez, realizar los ***aportes a la Inclusión en Chile*** desde antes de su oficialización y hasta la fecha:

1) En **Docencia y Pregrado**: se han realizado encuentros de reflexión que abordan temas relacionados con el área de la Educación y la Educación Especial. Las reuniones desde el 2005 a la fecha y de cara a la figura de acreditación institucional a nivel nacional acordaron y concretaron acciones, entre otros, a nivel de Docencia de Pre-Grado como el trabajar conjuntamente en los proceso de acreditación con apoyo mutuo de los miembros de la red. Lo que implicó concretar apoyos docentes interuniversidades, compartir informes de productividad académica de las distintas escuelas. Asimismo, se realizaron acciones para continuar el trabajo en un currículo de base común (70%) y de esta manera crear un proyecto formativo común a las carreras del área de educación especial o diferencial (70%).

En este mismo punto, se trabajó además en la realización de **Pasantías** de alumnos, con duración de una semana en las universidades que componen la Red. El objetivo es que los estudiantes puedan conocer otras experiencias vinculadas a las prácticas pedagógicas. Las fechas acordadas para la pasantía están en conformidad a las demandas académicas de la vinculación entre la teoría y la práctica y la fecha elegida. Los miembros de La Red ofrecen cupos un determinado grupo de estudiantes factibles de recibir otorgando las necesidades básicas de alojamiento, comidas y pasajes e incorporándolos a las dinámicas de las asignaturas previamente acordadas y planificadas. La propuesta en concreto consiste en una agenda de actividades a realizar por los estudiantes en el plazo de un mes sobre la base de un protocolo inicial de requisito para pasantías de los estudiantes, quedando a cargo de cada universidad el estudio programático con las secretarías académicas correspondientes, respetando en cada caso las exigencias y particularidades de cada institución. En relación con estos requisitos, se acordó, además, que los alumnos pasantes deben estar cursando tercer año de formación y que el alumno pasante deberá firmar un compromiso y confeccionar un informe formal al final de su práctica, para dar cuenta de su experiencia. El propósito último de esta pasantía es el intercambio entre las diferentes universidades conforme a la especialidad que imparten y acercando las acciones que nos permitan avanzar en la flexibilidad curricular a mediano plazo.

A nivel de **Post-Grado**, se trabajó en los siguientes acuerdos que deben ser concretados a medida que se avanza en las gestiones

institucionales: contar con un plan de formación continua (Magíster/ Doctorado); elaborar un programa de doctorado para formar los equipos docentes de todas las carreras que aseguren la formación continua y compartir los programas que existen en las universidades de la Red. Post -título, Magíster, etc.

A nivel de **Investigación**, se asumieron y se está avanzando en el compromiso para elaborar proyectos de investigación interuniversidades de impacto en la formación de pregrado y orientadores de las políticas nacionales. Entre las Líneas de investigación de las diferentes universidades se encuentra: Vulnerabilidad y pobreza, etnia y discapacidad; resiliencia y familia; alfabetización funcional y discapacidad; Dificultades de aprendizaje (procesos cognitivos a la base de la lectura), se formará línea de dificultades del lenguaje; educación inclusiva; talentos académicos e interacción en el aula; multidéficit; formación docente y prácticas docentes. En relación a la temática de investigación de las **Prácticas Pedagógicas,** ha sido el interés principal de la RED el análisis del constructo teórico de las prácticas pedagógicas como eje de investigación, así como también determinar el objeto de estudio, redefiniendo el rol del docente en educación diferencial. Todo lo anterior desde postulados teóricos acerca de las prácticas pedagógicas desde una mirada desde la pedagogía crítica. Se estipulan los procesos: cognitivos, investigativos, el contexto, los productos y sentidos del saber-hacer. Se ha avanzado en proponer estructurar principios de la práctica pedagógica como eje y el docente como eje articulador y la definición de constructos de educación diferencial, objeto de estudio, bases epistemológicas y modelos de educación.

En el área de **Extensión**: se asumió el compromiso de continuar compartiendo los profesionales extranjeros que cada universidad trae individualmente por convenios, seminarios, docencia, etc. Así como también se asumió el compromiso de planificar en conjunto la visita de expertos extranjeros para actividades específicas. Se acordó, la participación de la RED en el Congreso Internacional de la UCMaule a realizarse cada dos años centrado en la temática de educación inclusiva.

Una de las acciones de mayor demanda y relevancia para esta RED ha sido durante estos dos años los vínculos nacionales con el MINEDUC. Vínculo que ha significado la participación de la RED en un rol de consultoría respecto de: 1) La nueva Ley de Educación lo que afectaría la

formación y el futuro de las carreras. El análisis de la Ley se tradujo en un informe entregado al MINEDUC en relación con las competencias genéricas que debe poseer todo profesor de educación diferencial y/o especial. En respuesta a la solicitud del MINEDUC de aportar a la definición de las ***competencias profesionales del educador/a especial o diferencial***, la RED trabajó en la elaboración de un documento en el que se recogió la contextualización de las diferentes casas de estudio respecto de estas competencias, se aportó los argumentos explicativos sobre aspectos centrales de la formación y se presentó -producto del trabajo colaborativo y de consenso- las competencias básicas de egreso del profesional de Educación Especial o Diferencial.

Apoyaron dicha propuesta algunas consideraciones en torno a:

(i) la participación de las universidades que conforman la RED en los procesos de acreditación institucional así como de carrera. En consecuencia, se explicitó de manera puntual que la calidad de la formación está debidamente cautelada por las respectivas casas de estudio, lo que debiera ser suficiente para los efectos de idoneidad de sus egresados en relación a la ley Nº 20.201.

(ii) La importancia que tendría para la educación especial la determinación de un conjunto de competencias genéricas consensuadas lo que resultaría un aporte para unificar criterios transversales a todo profesional de esta área.

(iii) La determinación de un conjunto de competencias específicas para la Educación Diferencial y/o Especial, centralizada desde el MINEDUC, aun con la participación de las instituciones formadoras, podría limitar la verdadera proyección de diversidad y flexibilidad curricular necesaria para la pertinencia de la formación docente en el país.
(iv) El término competencias “generales” solicitado por el MINEDUC, es entendido por la RED en términos de competencias genéricas.

No está demás explicitar que en virtud a esta asesoría solicitada por el MINEDUC, las universidades que conforman la Red analizaron y reflexionaron en torno a sus respectivos perfiles de formación a partir de los cuales se ha continuado en consensuar las competencias genéricas del o la profesional de educación diferencial.

2) Este vínculo con el MINEDUC en relación con nuestro rol de consultoría, nos llevó a trabajar en la “Educación de Calidad para Todos. El Desafío de la Educación Especial en Chile”, documento de trabajo

propuesto por el Ministerio de Educación, con la finalidad de contribuir constructivamente en beneficio de las personas que requieren este tipo de atención educativa. El resultado fue producto de un trabajo colaborativo a partir del análisis y reflexión en conjunto con miembros representantes de las universidades antes mencionadas, cuyo objetivo fue el de contribuir de manera significativa a la formulación de políticas sobre educación especial pertinentes con nuestra realidad nacional, haciendo aportes constructivos a cada uno de los puntos señalados entre los cuales se encuentran:

La Educación Especial en Chile y los antecedentes histórico; el Marco Normativo y Legal de la Educación Especial en Chile; la Justificación de la Nueva Política de Educación Especial, considerando los Principales Problemas a abordar en la Nueva Política de Educación Especial, la Cobertura, el Currículum este punto en términos que no se cuenta con investigación que aporten resultados relevantes de la aplicación y funcionamiento de los planes y programas vigentes del total de las escuelas especiales así como tampoco se consideran en las políticas ni en el currículum actual, acciones sistemáticas de atención psicopedagógica en niños y niñas de 0 a 3 años y en adultos con discapacidad.

Otro de los temas a los que se aportó fue a la Integración escolar en términos de las dificultades relacionadas con la gestión, la implementación y la supervisión de los procesos de integración en la escuela común. Junto con lo anterior, se explicitó que la normativa resultaba poco clarificadora en relación con las formas de apoyo financiero principalmente, así como en relación con el rol que debieran asumir las escuelas especiales para contribuir con procesos de integración apropiados. Se aportó, además, al sistema de evaluación, por cuanto no se cuenta con un proceso de evaluación en relación con la calidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes integrados como tampoco se cuenta con un proceso de evaluación de resultados y de seguimiento sistemático de alumnos integrados, requiriéndose programas de apoyo o acompañamiento que le permitan a la persona con NEE la continuidad de sus estudios en el ámbito educativo y/o laboral, como una forma de evitar la pérdida de los recursos invertidos.

En esta misma línea se realizaron aportes en cuanto a las normativas y sus alcances a: las aulas hospitalarias, Escuelas especiales de Lenguaje y Grupos diferenciales. En cuanto a las ***Aulas Hospitalarias***

por cuanto existe desconocimiento de la normativa que regula el funcionamiento de las mismas. Lo mismo en relación con las ***Escuelas Especiales de Lenguaje.*** Esto debido a que al referirse particularmente la normativa a las Escuelas Especiales de Lenguaje, hace una separación restringiéndolas a la atención de los Trastornos Específicos del Lenguaje, tipificados en el Decreto 1300, lo que conduce a una confusión epistemológica en la conceptualización de los Trastornos del Lenguaje que debe ser resuelta y, entre otros, a la escasa reconversión de Escuelas de Lenguaje a Centro de Recurso por falta de asesoría y normativas claras para la realización del proceso. En lo que se refiere a los ***Grupos Diferenciales***, se aporta que no han sido considerados en el documento como problema a abordar en las nuevas políticas; como tampoco se ha generado la instancia para operacionalizar lo que señalan los Decreto correspondientes (Nº 291/99) referido a los grupos diferenciales, entre otros.

En el ámbito de la Familia, se aportó en relación con la falta de servicios de orientación y acompañamiento tales como servicios especializados, equipos transdisciplinarios, entre otros, que cumplan funciones en instituciones de salud (consultorios, hospitales, postas, etc.) en las cuales se puede detectar tempranamente el riesgo de alguna problemática en el desarrollo que pueda derivar en dificultades de aprendizaje, y por ende, generar NEE.

Por otra parte, en lo que respecta a ***Supervisión y Asesoría Técnica:*** se observó no solo que la dotación es insuficiente sino que también que, en algunos de ellos, una falta de preparación en áreas específicas de la educación especial que les corresponde atender o supervisar de manera de dar respuestas más efectivas a las dificultades que presentan las escuelas.

En relación con la ***Formación e integración Laboral,*** se observó, entre otros que, las escuelas especiales en general no poseen las condiciones necesarias para implementar talleres laborales y los profesores no cuentan con una preparación para la formación y capacitación laboral de los jóvenes con NEE, la escuela común no cuenta con un sistema de diversificación curricular que permita una preparación para la vida laboral de los estudiantes, los sistemas de contratación de los alumnos egresados de los centros de capacitación laboral deben estar regulados bajo las condiciones del Código del trabajo, común a todo empleado

contratado y la falta de una certificación de la formación laboral que pueda permitir a la persona acceder a un puesto laboral.

Con respecto *a la* ***Articulación entre la educación regular y especial,*** se observó que es necesario explicitar que la articulación debe contemplarse en todos los niveles de la educación regular por cuanto en la práctica, se evidencia escaso trabajo colaborativo entre el profesor de aula y el profesor de educación especial o diferencial y que en los Proyectos Educativos Institucionales no se considera al Profesor de Educación Diferencial como un profesor de apoyo para el desarrollo del programa educativo de todo el establecimiento educacional.

Otras problemáticas discutidas en la RED, que no fueron consideradas por el MINEDUC en las tareas específicas en las que nos comprometimos, y que fueron aportadas a través de un documento consensuado, fueron en relación con las áreas de:

a) ***Investigación*** por cuanto hay una falta de políticas de financiamiento destinadas a la formulación de proyectos de investigación en el área de la educación especial (a nivel central y regional) generadoras de conocimiento que constituyan fundamentos para los futuros cambios.

b) ***Perfeccionamiento docente:*** debido a que no se cuenta con una política de perfeccionamiento docente que sustente los cambios necesarios para la implementación de la reforma en educación especial.

c) ***Evaluación y prevención***: esto a razón de que falta una política clara que considere las nuevas conceptualizaciones desde un enfoque curricular y contextual de las NEE y la Inexistencia de una política intersectorial clara orientada a la prevención y detección temprana de las NEE.

Respecto del **Marco de referencia conceptual de la Nueva Política de Educación Especial,** la RED ha aportado fuerte y constantemente en cada una de las reuniones e instancias de encuentro la necesidad de consensuar en el Enfoque de la Educación Especial, por ejemplo, en temas tan básicos como introducir el concepto de "*barreras para el aprendizaje*" y la participación, lo que clarificaría mayormente la idea de que los problemas de los alumnos son interactivos y que el rol de la educación es aminorar o eliminar esas barreras.

Asimismo respecto del **Modelo Social de la discapacidad, se** sugirió dejar de utilizar el concepto de discapacidad como único referente de las NEE e incluir la conceptualización de la discapacidad desde el modelo social y no la definición del concepto de la discapacidad solamente desde la clasificación de la OMS.

Finalmente, en lo que respecta a la ***concepción educativa y curricular de las necesidades educativas especiales,*** se consideró hacer explícito el dar relevancia tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

Proyecciones Nacionales e Internacionales

Es importante señalar que nuestra organización ha tomado la decisión de adscribirse a la tarea en realización de la RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y PARTICIPANTES SOBRE INTEGRACION E INCLUSION EDUCATIVA Y SOCIAL, representada en Chile por nuestro miembro del Directorio Sr. Claudio Muñoz, y lograr con ello nuestra presencia como país y compartir los esfuerzos que la Red realiza en agruparnos como región Latinoamericana en la misma perspectiva señalada en nuestros principios de colaboración y avance en materia de educación para todos.

Al mismo tiempo la realización de nuestro **Primer Congreso Nacional "Curriculum y Diversidad",** a realizarse en Noviembre de este año en la Ciudad de Valparaíso, teniendo como anfitriona a la Universidad Católica de Valparaíso.

Universidades participantes y sus representantes Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	***Elizabeth Donoso/ Presidenta**
Carmen Díaz Maldonado	
María Luz Morillo	
Cristina Julio Maturana	
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Tatiana Díaz
Ximena Acuña	
Oriana Donoso	
Delma Riquelme	
***Claudio Muñoz / Director**	

Universidad Católica de Temuco	***Ximena Damm / Directora***
Paula Riquelme	
Universidad Católica de Talca	***Jaime Valenzuela / Asesor Directiva***
Maribel Granada	
Rodrigo Monné	
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Marcela Bizama
Universidad de Playa Ancha	María Inés Gutiérrez
Verónica Pastene	
Universidad de Concepción	Claudia Parra
Xeny Godoy Montecinos (Los Angeles)	
Universidad de la Serena	***Georgina García / Secretaria***
Carlos Ramos	
Universidad de Los lagos	Alejandra Martínez
Carlos Oyarzún	
Rita Rivera	

Vanessa de Aguiar Menezes*
Allan Rocha Damasceno**

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA PESSOA COM DÉFICIT INTELECTUAL: O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Introdução

O presente estudo tem como proposta analisar o desenvolvimento educacional das pessoas com déficit intelectual, traçando um paralelo com sua vivência social e sua autonomia. Para tanto, foram utilizados recursos de pesquisa-ação, tendo como campo de pesquisa a Rede Pública Municipal de Armação dos Búzios. Neste processo foram contabilizadas experiências vivenciadas neste município no período de 2006 a 2008 em que a primeira autora atuou como Coordenadora de Inclusão. O trabalho foi organizado de forma a situar o leitor acerca do déficit intelectual destacando a importância do processo de letramento para estes sujeitos na construção de sua autonomia, relacionando os aspectos sociais, emocionais e familiares implicados, apresentando por fim, reflexão a respeito do tema proposto tendo como principal referencial às situações observadas no campo de pesquisa.

O que é déficit intelectual?

A partir da Declaração de Montreal – Canadá (OMS) - 06 /10/2004 - ficou estabelecido o termo “deficiência intelectual” por ser mais apropriado por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. Todavia, discussões mais contemporâneas nesta área apontam a nomenclatura “déficit

* Secretaria de Educação de Armação dos Búzios
** Faculdade de Educação – UFF & Instituto de Educação UFRRJ Brasil

intelectual" como a mais assertiva, considerando que a idéia de déficit está associada a uma lacuna, ausência de. Assim, o indivíduo com déficit intelectual seria aquele que apresenta alguma ausência/lacuna em alguma inteligência no espectro das inteligências, pois não há mais sentido em falar em "inteligência" como algo absoluto e unitário, uma vez que a neurociência hoje entende a idéia de "inteligência" como um coletivo, dada a multiplicidade de *capacidades cognitivas* do cérebro humano. Nesse sentido, desvia-se o foco da incapacidade posta ao indivíduo "deficiente mental", ainda corroborada pela nomenclatura, para o sujeito, entendendo que ele apresenta um déficit, assim possuindo alguns limites, mas tantas outras potencialidades/possibilidades.

No entanto, verificamos que ainda há na literatura a prevalência do termo deficiente mental ou deficiência mental. Mas afinal o que é déficit intelectual?

Segundo a descrição do DSM IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais),

Funcionamento intelectual significativamente inferior a média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas características.

Como se pode observar, o déficit intelectual pressupõe uma defasagem intelectual, dessa forma cabe perguntar: O que é inteligência?

A inteligência humana é a capacidade de integração dos sentidos, apreensão da realidade e capacidade de agir. A inteligência humana é um atributo mental multifatorial, envolvendo a linguagem, o pensamento, a memória e a consciência. Assim sendo, a inteligência pode ser considerado um atributo mental que combina muitos processos mentais, naturalmente dirigidos à adaptação à realidade.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram utilizados recursos de pesquisa-ação, entrevistas semi-estruturadas com responsáveis e professores atuantes nas escolas onde os estudantes participantes desta pesquisa se escolarizavam, além dos grupos de estudos compostos pela mesma categoria de interlocutores.

As nossas questões de estudo realizadas nas entrevistas podem ser agrupadas nas seguintes categorias de estudo: déficit intelectual e

potencial cognitivo; educação e inclusão escolar; necessidades educacionais especiais e deficiência; educação e autonomia.

Referencial teórico

O texto apresentado está permeado com as palavras autonomia e emancipação quando nos referimos aos indivíduos de modo geral ou para os sujeitos de nossa pesquisa com déficit intelectual, pois autonomia e emancipação fazem parte da questão central de nossa reflexão.

Considerando então estas categorias de estudo, convidamos Freire e Adorno para este diálogo. Antes, cabe analisar a etimologia das palavras e seu significado.

3.1- Dialogando com os conceitos de autonomia e emancipação.

A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é precondição daquela. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia. (Viana, 2005, p, 5)[1]

Filosoficamente, o conceito de **autonomia** confunde-se com o de liberdade, consistindo na qualidade de um indivíduo de tomar suas próprias decisões, com base em sua razão individual, **e emancipação** é um termo usado para descrever vários esforços de obtenção de direitos políticos ou de igualdade, frequentemente por um grupo especificamente privado de seus direitos ou mais genericamente na discussão de tais questões. Emancipação significa o ato de libertar um indivíduo ou um grupo social ou equiparar o padrão legal de cidadãos em uma sociedade política.[2]

Tanto Freire quanto Adorno consideram a importância da Educação no processo de construção da autonomia e da emancipação do sujeito, e não destacam a quem poderia se destinar tais direitos, ou melhor, destacam a repudia a barbárie dos mecanismos segregadores. Assim sendo, por que a pessoa com deficiência estaria excluída desse processo?

1 Viana se refere a concepção de emancipação descrita por Adorno.

2 Disponível em: http://pt.wiktionary.org/wiki/emancipa%C3%A7%C3%A3o"

Freire lutou para a desconstrução de uma educação de transmissão de conhecimento, chamada por ele de bancária, para a construção de uma proposta centrada na coletividade, pois considera que os *homens aprendem em comunhão*, no entanto preconiza a realidade do educando.

Nesse sentido, Adorno apresenta uma concepção de educação compatível com Freire como nos evidencia o trecho (1995, p.141-142) a seguir:

[..] assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia [de H. Becker – NV], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada.

Discussão

Alfabetização e letramento

"A leitura do mundo precede sempre a da palavra" (Freire, 2003, p.20), no entanto a leitura da palavra ainda encontra sua função social, sendo para tanto discutidas as propostas de alfabetização e letramento. Ambas trabalham com a utilização da língua sistematizada na forma escrita. Dessa forma, a escola passa então a ser, não o único, mas o principal espaço social de letramento e alfabetização. Neste caso, o processo de letramento ocorre de forma muito próxima para alunos com ou sem déficit intelectual.

De acordo com Soares (1998)[3], o letramento traduz uma condição do sujeito:

É o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas,

3 Soares, 1998 apud Rita Vieira de Figueiredo e Adriana L. Limaverde Gomes, p.47, MEC/SEESP, 2007.

econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Sendo assim, ao analisarmos as propostas de letramento e alfabetização, podemos começar a perceber as pequenas nuances que as diferenciam como nos aponta Soares (2003).

Surge, então, um novo sentido para o adjetivo letrado, que significava apenas "que, ou o que é versado em letras ou literatura; literato" (MICHAELIS), e que agora passa a caracterizar o indivíduo que, sabendo ler ou não, convive com as práticas de leitura e escrita. Por exemplo, quando um pai ler uma história para seu filho dormir, a criança está em um processo de letramento, está convivendo com as práticas de leitura e escrita. Não se deve, portanto, restringir a caracterização de um indivíduo letrado ao que domina apenas a técnica de escrever (ser alfabetizado), mas sim aquele que utiliza a escrita e sabe "responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente.

Dessa forma, podemos perceber o quanto o processo de letramento é importante na busca da sistematização da leitura e da escrita (da decodificação) e o quanto este processo está para além do registro escrito. A escrita tem seu valor social e não é possível negar sua relevância, no entanto a construção do pensamento e da leitura do mundo que se agrega nesse processo é de fundamental importância para a construção do sujeito autônomo.

Escolas regulares e o aluno com déficit intelectual

Está posta a importância da escola no desenvolvimento humano. A escola deve apresentar-se como espaço de formação e transformação do indivíduo, como afirma Hickel (apud Costa, 2001, p.59): "(...) o pressuposto é pensar: que marcas as marcas de uma deficiência que rotulam o meu aluno impedem ou não que ele enfrente o desafio de desenvolver suas potencialidades e aprender? Como desafiá-lo?"

A escola deve proporcionar o desenvolvimento das potencialidades, do pensamento crítico, respeitando a diversidade cultural e as diferenças individuais, para o sujeito possa de desenvolver plenamente, buscar sua autonomia e se tornar emancipado.

Adorno (1995, p.169) nos diz que "A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia (...) a democracia repousa na

formação da vontade de cada um em particular...", e sendo assim, os direitos desse indivíduo e seus desejos e necessidades devem ser consideradas, no entendimento de que a emancipação necessária ao exercício da autonomia[4] é fundamental na formação da pessoa com deficiência.

No entanto, historicamente desperdiçamos um tempo precioso no discurso integracionista, que visava à escolarização com o enfoque nas habilidades sociais, deixando-se de lado o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendessem de fato aos alunos com deficti intelectual.

Os alunos chegavam às escolas, em sua maioria, com idade avançada e frequentavam classes incompatíveis com seu nível de desenvolvimento além de não serem atendidos em suas necessidades, produzindo uma história de fracasso escolar cada vez maior e um conseqüente distanciamento da possibilidade de aquisição de conteúdos escolares. Assim, mais do que perdermos um tempo enorme sem que fosse realizado um trabalho pedagógico com esse aluno, perdíamos também a etapa mais importante do desenvolvimento intelectual do ponto de vista biológico, pois:

O cérebro em desenvolvimento é uma estrutura extremamente adaptável, mas por outro lado, extremamente sensível às condições ambientais durante os primeiros anos de vida, e se desenvolve durante uma janela temporal - o período crítico[5] em que fatores ambientais, incluindo o tipo de estimulação ambiental, modelam os circuitos neurais. (Serfaty, 2008, p.73)

Por outro lado, Serfaty nos traz a notícia de que devido à plasticidade neuronal não existe limite para a aprendizagem humana. Cabe, portanto, à família e aos educadores a construção de um espaço pedagógico que vise à otimização de recursos para o desenvolvimento pleno destas capacidades em crianças ditas "normais" assim como em crianças com déficit intelectual. Para tanto, precisamos contar com práticas pedagógicas que sejam compatíveis com as especificidades do déficit intelectual.

Dessa forma não é possível pensar uma escola para todos, se estivermos nos referindo a uma mesma proposta para atender a diversidade humana. Independente da presença de um aluno com déficit

4 Autonomia deve ser entendida como a possibilidade de fazer escolhas, ser independente nas atividades cotidianas não desvinculadas da relação com seus pares e de sua cultura.

5 O período crítico compreende dos cinco aos doze anos de vida. Esse período é relevante para aquisição de diversas habilidades, tais como desenvolvimento de acuidade sensorial, motor e aquisição de linguagem.

intelectual, a escola que hoje temos, e que felizmente está se mobilizando em prol de mudanças contínuas, não é atrativa para os alunos, além do que a aprendizagem não ocorre da mesma forma para todos. Sendo assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas mobilizadoras e desafiadoras se tornam ainda mais importantes no resgate do desejo de ensinar e aprender.

Adorno (1995, p.170), propõe que, "A possibilidade de levar cada um a aprender por intermédio da motivação, converte-se em uma forma particular do desenvolvimento da emancipação" que promoverá o fortalecimento da auto-estima indispensável em uma postura de vida com autonomia.

Voltando ao conceito de déficit intelectual, destacamos o *comportamento adaptativo*, que de acordo com Pan (2008, p.60),

Relaciona-se a aspectos acadêmicos, conceituais e de comunicação, necessários a competência social e ao exercício da autonomia e pode ser entendido como um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana.

Ora, mais uma vez estamos dialogando com questões subjetivas, e mais, pressupõem que o sujeito se adapte a vida social, ao currículo, as regras da escola. A educação que se volte apenas para a adaptação pressupõe o engessamento. A emancipação pressupõe que o sujeito não deve se adaptar e sim ter autonomia, autogerir-se e é a partir dessa perspectiva que a escola deve trabalhar, para tornar os sujeitos, com déficit intelectual ou não, capazes de desenvolver a capacidade reflexiva.

Família e a autonomia da pessoa com déficit intelectual: um desafio para a emancipação

Quando uma família recebe a notícia de que seu filho tem alguma deficiência, vivencia-se uma série de sentimentos, pois este momento é cercado de expectativas. No caso das pessoas com déficit intelectual, esta notícia na maioria das vezes é tardia, pois:

> Além de todos os conceitos, que em muitos casos são antagônicos, existe a dificuldade de se estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja "doença mental" (que engloba diagnósticos de psicose e psicose precoce) e "deficiência mental", principalmente no caso de crianças pequenas em idade escolar. (Batista e Mantoan, AEE, 2007, p.15)

Tal fato contribui para a evasão escolar, pois as famílias não entendem porque a criança não aprende, ficam descrentes na possibilidade de aprendizado. A família fica dividida quanto à escolarização da pessoa com déficit intelectual, gerando um processo contínuo de sabotagem do seu desenvolvimento e autonomia, uma vez que na busca de protegê-la, acaba dificultando a possibilidade do seu desenvolvimento, que por muitas vezes é desencorajada tanto pelo convívio social e/ou por profissionais envolvidos no atendimento.

As famílias pesquisadas são unânimes em afirmar o que os torna diferentes realmente é o fato de não aprenderem, e por isso tem medo que outras pessoas os façam algum mal. Como retratado nas falas destacadas abaixo quando perguntadas: Em que considera a pessoa com déficit intelectual diferente?

- Tenho muito medo de deixar ele sozinho, ele é bobo, acredita em todo mundo!
- Minha filha faz de tudo dentro de uma casa que eu ensinei, mas não deixo ela trabalhar para outro não porque tem muita gente com maldade! Todo mundo sabe que ela não aprende!
- Ele não sabe ver dinheiro e as pessoas perto de casa sabe. Já tive dia de ir na padaria para pegar meu troco de volta! O problema é que ele não aprende!

O que fica evidente é que se esquecem de que a criança cresce e torna-se um adulto, adulto muitas vezes sem a mínima autonomia, até mesmo de atividades cotidianas (AVDS). Segundo a família o fato de “não aprenderem” os limita e os “impossibilita” de agirem de forma autônoma, de conquistarem um emprego, formarem uma família entre outros. No entanto, a família tarda a perceber a importância da escolarização e sua aplicação na vida cotidiana.

Outro ponto que é abordado por todas as famílias é em relação a sua tutoria. Todos temem o momento em que não estiverem mais capacitados para tal.

- Se Deus me ajudar eu vou morrer depois dele!
- Trouxe ele para escola para ver se ainda tem jeito de aprender alguma coisa. Tô sentindo que não vou muito longe!
- Eu contava dele ficar com uma sobrinha minha, mas como ela falesceu, o jeito é ver se ele arruma um emprego e aprende a lidar com o dinheiro.

Apesar de muitas famílias procurarem a escola com o objetivo de resolver questões particulares, não acreditam que possam tornar-se

autônomos, incluindo neste grupo as famílias que procuram desde cedo à escola, constituindo um entrave para sua autonomia e emancipação.

Resultados

Narrativas e experiências

Considerando o todo exposto, passamos a analisar algumas histórias de pessoas com déficit intelectual que alicerçaram toda essa discussão trazida do campo de pesquisa.

A primeira delas causou estranheza a todos. Emanuel[6] tem 30 anos e cursa o equivalente a primeira série pela quarta vez consecutiva na EJA. Orientado pela Assistente Social a respeito do direito de receber um benefício, se negou dizendo:

> - Eu não vou pegar o dinheiro de quem precisa! Tenho capacidade de trabalhar, mesmo agora que ganho pouco, e depois com experiência eu arrumo um emprego melhor, tô estudando, já sei ler e escrever mais ou menos e uma hora dessas eu tiro um diploma de escola e arrumo uma coisa melhor. Tá doido que eu vou ficar em casa aprendendo bobagem na televisão!

Seu processo de letramento foi construído dia a dia e a televisão que hoje ele analisa a programação de forma crítica, foi o fio condutor para este processo, pois um dia foi seu único interesse. Emanuel não desistiu da aprendizagem e nem a escola desistiu de ensinar a ele. Certa vez foi até a Direção de sua escola sugerir que colocassem uma TV no pátio para que os alunos assistissem ao Jornal Nacional no horário do Recreio. Foi após ter iniciado seu processo de letramento que decidiu trabalhar.

Ao contrário de Emanuel, que contou com a aprovação e confiança de sua família, outros não encontram apoio para escolarização e trabalho, muitas famílias preferem “receber o benefício” e mantê-los em casa. Muitas vezes, a pessoa com déficit intelectual nem sabe que “recebe o benefício”.

Há também aqueles que visam como escolarização apenas a leitura e a escrita como passaporte para um emprego e que consideram o suficiente diante de sua condição. Esse é o caso de Anderson, um

6 Neste estudo os sujeitos participantes da pesquisa são identificados por pseudônimos.

rapaz de 26 anos de idade que está cursando a IV Fase da EJA. Embora esteja na IV Fase ainda encontra muitas dificuldades em matemática e não demonstra muita segurança na leitura. Anderson gosta muito de teatro e sonha ser ator, por isso insiste na escola. Devido a dificuldades na fala, ele às vezes gagueja e se sente muito incomodado com isso, dizendo:

> - Ô Fono, me ajuda com isso porque senão eles vão pensar que não sei ler e que não posso ser um ator!

A fonoaudióloga relatou que ele se dedica bastante às seções e que quer melhorar na leitura.

Anderson está incluído em uma escola que em seu Projeto Pedagógico prevê as flexibilizações metodológicas e logísticas para o atendimento aos alunos especiais. Os planejamentos curriculares são realizados em conjunto com a Supervisão, tendo como referencial a sondagem pedagógica da turma, e para os alunos com déficit intelectual é elaborado um plano de flexibilização curricular. As atividades são elaboradas de forma a contemplar toda a turma. Tais medidas auxiliaram bastante a professora no manejo de classe e potencializaram sua aprendizagem.

Caetano, um rapaz de 28 anos, está na V Fase da EJA, mas não domina os conteúdos necessários para avançar. Caetano estudou muito tempo em uma mesma escola e sem nenhum tipo de flexibilização curricular, mas com inúmeras concessões que em nada contribuíram para o seu desenvolvimento. Após permanecer por dois ou três anos em uma série os professores o aprovavam para que este não ficasse desestimulado. Assim ocorreu na passagem da IV para V Fase, quando então mudou para a escola mais badalada da cidade. Diante das dificuldades apresentadas, conversamos com ele que nos disse entre outras coisas o seguinte:

> - Tô muito bem aqui na escola, aqui tem vários colegas do meu trabalho e eu acho que já aprendi muita coisa. Os professores daqui são cheios de marra, não me ajudam, a culpa é deles, quero ver se eu não passar de ano!

Os professores por sua vez relataram muita dificuldade em elaborar seu plano curricular, pois a defasagem do aluno é muito grande

e Caetano não desenvolveu bem a "habilidade de pensar", deseja respostas prontas, não demonstra interesse em fazer qualquer tipo de esforço.

Tom é um rapaz de 15 anos que está na 2ª série do Ensino Regular Diurno, tem uma história de superação. Quando ainda era muito pequeno, sua mãe ouviu de um médico que seus filhos (gêmeos) não poderiam aprender e que lhe seria concedido um atestado de incapacidade dos mesmos para que ela pudesse requerer benefícios. Certo dia uma vizinha incomoda com a ausência das crianças da escola a denunciou ao Conselho Tutelar e então Tom foi matriculado na escola. O tempo passou e Tom "não havia aprendido nada". Solicitamos seu parecer médico que não chegava nunca à escola. Então Tom justificou:

> - Professora, minha mãe não quer trazer o papel do médico porque lá diz que tipo de pessoa como eu não precisa ir para a escola, mas eu preciso sim! Então eu pedi muito pra ela não vim falar com a senhora.

Mesmo acostumada a lidar com esse tipo de situação cotidianamente, fui tomada de tamanha emoção que me fez exclamar: Quem te disse esse absurdo? Se seu lugar não é na escola é onde então? E ele respondeu:

> - Ué professora, é dentro de casa com meus irmãos e só! Mas eu não quero não! Eu sei que sou estranho, mas eu sou bom!

Então eu chamei a professora e a supervisora escolar e esclarecemos a ele sua situação, então propusemos que fosse elaborado um plano individualizado. Então ele disse: *haaa, eu não posso estudar com eles né?* Dissemos: *claro que pode, essa é a sua turma!*

Tom ficou muito feliz e iniciara ali seu processo de letramento. Depois de ser apontado em 2007 como o melhor aluno da turma, finalizou o ano de 2008 (segunda série), tendo acompanhado bem a turma e nos disse:

> - Não sei ainda se eu vou passar de ano, mais isso não importa porque eu sei que estou aprendendo!

Essa afirmativa reafirma o pensamento de Ferreira quando esclarece:

Na perspectiva do letramento, a ressignificação da relação do aluno com o processo de alfabetização pode ser feita, uma vez que

o processo de aquisição da língua escrita pode acompanhar todas as atividades ao longo do percurso escolar, logrando mais imersão significativa em experiências com a língua escrita e, portanto, mais possibilidades de aprendizagem. (Ferreira, 2007. p.108)

Esses três casos resumem a discussão que tivemos até agora, sendo possível perceber a influência do processo de letramento nas relações sociais, emocionais e a perspectiva de utilização na vida prática que se pretende que seja mais completa e dessa forma também mais complexa, à medida que está se construindo o pensamento crítico.

Conclusões

Iniciamos nossas considerações finais trazendo algumas questões para maior reflexão. Após a análise de conceitos e de acordo com as experiências compartilhadas, foi possível perceber que de fato existe uma relação entre a vivência social e o desenvolvimento educacional que implicam na construção da autonomia do sujeito.

Assim, analisando o processo escolar, mesmo que iniciado tardiamente, vai exercer forte influência nos planos de uma vida autônoma. Para tanto, precisamos contar com o apoio e entendimento da família junto à escola e reforçando a auto-estima e fomentando situações novas a serem solucionadas.

O que temos constatado historicamente é que a escola precisa se humanizar para atender as demandas pedagógicas e educacionais dos estudantes. As condutas educacionais não devem divergir em relação aos alunos com déficit intelectual e seus pares, pois educar não se restringe à mera transmissão de conhecimentos e não se aplica da mesma forma aos indivíduos.

Dessa forma, uma educação que se proponha ser voltada para o pensar, para a formação do sujeito crítico, que seja contextualizada, não apresenta nada de extraordinário em relação aos alunos com déficit intelectual. Apenas terá que considerar suas demandas pedagógicas e educacionais, considerando seus limites e possibilidades.

Pensamos que as reflexões, aqui expressas, reforçam a compreensão de que o processo de aquisição da leitura e da escrita desempenha papel primordial na constituição da autonomia dos estudantes com déficit intelectual, interlocutores neste estudo. Assim, com vistas

à autonomia e emancipação destes sujeitos, maior ênfase deve ser dada a esta etapa do processo de escolarização que se confunde com o processo de subjetivação destes indivíduos.

Assim, defendemos que as interlocuções presentes neste estudo possam contribuir, de sobremaneira, para o processo de acolhimento humano, social e escolar dos indivíduos com déficit intelectual, não só reforçando o desejo de construção de uma escola democrática e acolhedora, mas fundamentalmente se constituindo num esforço intelectual que empreendido para a superação da barbárie excludente ainda presente na sociedade contemporânea.

Referências

Adorno, Theodor W. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra 1995.

Costa, Valdelúcia Alves da.: Tese de Doutorado PUC - SP, 2001, p.62 a 101.

_____. Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF, 2005.

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 44 ed. São Paulo, Cortez, 2003.

Gomes, Adriana L. Limaverde e Autores. Atendimento Educacional Especializado(AEE) – Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

Horkheimer, M e Adorno, T.W. Família. In: Temas Básicos da Sociologia. São Paulo: Cultrix, 1978. p.132-150.

Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 07 mar. 2008.

Pan, Mirian Aparecida G de Souza. O direito a diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2008.

Serfaty, Cláudio A e COSTA, Paula Campello. Aspectos Biológicos da Deficiência Mental. Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2008.

Soares, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Viana, Nildo. Adorno: Educação e Emancipação. Rosife Revista Sul Americana de Filosofia e Educação. Brasília, DF, V.02, nº 04, 2005.

Theresinha Guimarães Miranda
Miguel Angel Garcia Bordas*

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: A CONTRIBUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE**

Introdução

Nas últimas décadas, os debates sobre os direitos da pessoa com deficiência e sua inclusão social e escolar está presente em todos os espaços sociais, e ganham grande visibilidade tanto no cenário nacional, como no mundial, diferente de antes, em que as pessoas com deficiência não tinham seus direitos assegurados, como estudar numa escola regular, o que até pouco tempo era impossível. As pessoas eram deixadas em instituições e lá permaneciam segregados, como afirmam Blanco e Glat (2007) "muitos alunos passavam, anos consecutivos, aprendendo a escovar os dentes, tomar banho e comer sozinhos; enfiar contas em arames e fios, usar o papel apenas para pintura e recorte/colagem" (pg. 32).

As discussões sobre inclusão no cenário mundial na década de 1990 tiveram reflexos aqui no Brasil, sendo possível identificá-los no texto da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996, que no capitulo V trata sobre a Educação Especial, recomendando a inclusão dos alunos com deficiência.

Um dos princípios que norteiam a Política de Inclusão é que a escola tem que se tornar acessível para o aluno, desde sua estrutura física, passando pelo currículo que deverá ser adaptado ou flexível (quando houver necessidade), professores capacitados, recursos didáticos diferenciados etc. Como complementam Blanco e Glat:

* Professores FACED/UFBA
** Este estudo é parte da pesquisa financiada pela FAPESB intitulada "A relação entre educação inclusiva e sucesso escolar de alunos com deficiência."
Participaram desta pesquisa as bolsistas de Iniciação Científica: Adriana Mª Santos de Souza e Náira Santos Rocha.

> A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais demanda uma mudança radical na gestão do sistema educacional de modo amplo, e de cada escola especificadamente, priorizando ações em todos os níveis e ensino, desde a educação infantil aos programas para a formação de professores. Faz-se prioritária, também, a adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade e a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica e nas comunicações (2007, p. 34).

Desde que hajam condições adequadas, a inclusão do aluno com deficiência na escola regular impede a segregação e o isolamento, como também proporciona uma interação com as outras crianças, possibilitando a desconstrução de estereótipos existentes em relação à pessoa com deficiência.

A Resolução CNE/CEB Nº. 2 de 11 de setembro de 2001 estabelece diretrizes necessárias para que haja uma educação inclusiva, voltada principalmente para o atendimento especializado de pessoas com necessidades especiais na educação básica. No seu artigo 3º o documento traz a concepção de educação especial e todo o aparato pedagógico necessário para que a educação especial ocorra, sendo assim definido:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Resolução CNE/CEB n.° 2, 2001).

A implantação da Política de Educação Inclusiva no Brasil resultou no aumento da quantidade de vagas, e por conseqüência o aumento das matrículas na rede regular de ensino na ultima década. De acordo com os dados do censo escolar da Educação básica do INEP[1], na última década houve um crescimento das matrículas de alunos com deficiência na rede de ensino de Salvador. Esse aumento se deve a alguns fatores: Políticas Públicas voltadas para matrículas nas escolas

1 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC/Brasil.

regulares; Inclusão de alunos com deficiência no ensino regular; a queda nas matrículas em escolas especializadas e a municipalização da educação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o tema específico desta investigação é a ação do professor que presta atendimento especializado, através das salas de recurso, no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Algumas questões surgiram: Afinal, como atua o professor da sala de recursos, no seu trabalho na escola? Qual é a relação do professor especializado com os professores regulares e os demais agentes escolares? De que maneira a relação de ensino e aprendizagem acontece com a entrada do professor de apoio especializado? Quais as dificuldades enfrentadas por esse profissional no ambiente escolar? Qual o seu papel diante da política de educação inclusiva? Que contribuições o seu trabalho vem dando para a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino?

Assim, é que o presente estudo objetiva desvelar o trabalho realizado pelo professor de atendimento educacional especializado prestado nas salas de recursos visando atender as necessidades especiais dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.

O apoio educacional especializado: Algumas considerações

O conceito de "escola inclusiva" ou "educação inclusiva" vem sendo abordado, no Brasil, por vários autores. Neste trabalho, entende-se a educação inclusiva como a incorporação de pessoas com necessidades especiais em rede regular de ensino, público que engloba pessoas com deficiências sensoriais (surdez e cegueira), intelectual ou cognitiva, transtornos severos de comportamento (autismo e psicoses) e com altas habilidades/superdotação. Numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade, oferecendo a todos os alunos maiores oportunidades de aprendizagem. Para Mendes:

> A idéia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social (2002, p. 28).

No entanto, a inclusão não pode ser encarada apenas como um desafio restrito ao contexto educacional e à instituição escolar. Senna assinala com precisão este ponto:

A educação não é uma responsabilidade da escola e sim, da sociedade que criou a escola no interior de um determinado projeto de desenvolvimento humano. Quando o projeto social sofre rupturas em seus princípios mais fundamentais, o conceito local de inclusão se altera e, consequentemente, de nada adianta esperar que a escola faça retroceder o tempo e resgate o conceito anterior. Num momento como este toda a sociedade é responsável. A escola é apenas uma de suas frações, nada mais (2003, p. 20).

O trabalho de Ainscow (2004) é útil ao assinalar que a inclusão escolar constitui um processo que se dá com base em três elementos: a) ***a presença,*** o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o individuo num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a ***participação,*** que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa participar das atividades escolares; c) **a *construção de conhecimentos***, sem a qual pouco adianta os outros dois itens anteriores. Assim, educação inclusiva significa o aluno com necessidades especiais estar na escola em classe regular, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades com ensino de qualidade.

A implementação da educação inclusiva é ainda bastante deficitária no Brasil. Além disso, frequentemente tem sido confundida equivocadamente com a integração escolar, uma proposta anterior que pregava a preparação prévia dos alunos para sua entrada no ensino regular, de modo que os alunos com necessidades especiais demonstrassem condições para acompanhar os colegas “não especiais” (GLAT & DUQUE, 2003). A proposta da integração centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, a qual caberia apenas educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades do aluno especial (BUENO, 2001; MENDES, 2003).

Desde a Constituição de 1988 é preconizado o atendimento educacional especializado aos ‘portadores de deficiência’[2], para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção. Em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

2 Terminologia utilizada na LDB, atualmente denomina-se pessoas com deficiência.

Em 2008, o Decreto nº. 6.571 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº. 9.394/ 1996. O atendimento educacional especializado decorre de uma nova visão da Educação Especial, sustentada legalmente e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

O atendimento educacional para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado, como exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo Braille, para o surdo a forma mais conveniente de se comunicar, para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover e para a pessoa com deficiência intelectual, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.

É importante esclarecer que o atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar. Ele pode ser realizado em grupos, porém atento para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber. Isso também não implica em atender a esses alunos, formando grupos homogêneos com o mesmo tipo de problema (patologias) e/ou desenvolvimento. Pelo contrário, os grupos devem se constituir obrigatoriamente por alunos da mesma faixa etária e em vários níveis do processo de conhecimento.

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o atendimento educacional especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento.

Portanto, os dois: escola comum e atendimento educacional especializado precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse beneficio deverá caminhar linear e sequencialmente, como se acreditava antes.

Aqui é importante salientar que a "socialização" justificada, como único objetivo da entrada desses alunos na escola comum, especialmente para os casos mais graves, não permite essa complementação e muito menos significa que está havendo uma inclusão escolar. A verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro. O que tem acontecido, em nome dessa suposta socialização, é uma espécie de tolerância da presença do aluno em sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja frequentando um ambiente escolar comum.

Com a política de inclusão, o MEC criou um projeto de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais que tem como propósito apoiar os sistemas de ensino na oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização, conforme previsto inciso V do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001. A sala de recursos multifuncionais é um espaço na escola onde acontece o atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de desenvolver a aprendizagem, baseada em novas práticas pedagógicas, com o intuito de auxiliar esses alunos a acompanharem o currículo proposto pela escola, como também, progredirem na vida escolar.

O funcionamento do atendimento educacional especializado: O cenário analisado

O presente estudo teve como base revisão bibliográfico sobre as questões de Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado – AEE de alunos com deficiência no ensino regular, tendo como referência diversos autores, entre eles: Beyer (2005), Blanco e Glat (2007), Baptista (206). Também utilizou levantamento da legislação em vigor relativa à educação inclusiva dentre as quais, destacam-se: LDB 9394/96; Resolução CNE nº 2 /2001; Documento Subsidiário para a Política de Educação Inclusiva; o Decreto nº. 6.571/2008 que

dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e a Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009 que *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.*

Na busca de analisar de que forma a escola tem proporcionado a inclusão escolar e social, o sujeito investigado nesta pesquisa, foi o professor que atua na sala de recurso nas escolas estaduais, da cidade de Salvador no ano de 2008.

O contato inicial com a Secretaria de Educação do Estado forneceu a relação de doze escolas que possuem atendimento especializado através da sala de apoio, sendo uma escola com duas salas de apoio pedagógico*, uma relacionada à deficiência auditiva e a outra para deficiência intelectual, sendo assim são 13 salas de apoio no total. No entanto, visitamos dez escolas, pois em duas delas não foi possível o contato com o professor responsável por esse espaço pedagógico e coletadas informações, através de entrevistas semi estruturadas com 12 professores sobre o funcionamento dessas salas.

Nessas salas, identificamos 298 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ano de 2008, e que eram atendidos pela sala de apoio pedagógico. Esse atendimento educacional especializado caracteriza-se pela diversidade de deficiências: Altas habilidades, deficiência auditiva, deficiência visual, Síndrome de Down, deficiência intelectual, autismo e deficiência múltipla. No entanto, em uma escola tinha um aluno que não possuía diagnóstico, mas ainda assim, ele era atendido pela sala de recursos.

É importante destacar, que as informações obtidas através da SEC (Secretaria do Estado) foram necessárias para termos acesso as escolas as quais possuíam atendimento especializado da sala de recursos, todavia os dados fornecidos pela SEC não condiziam com os dados encontrados (em relação ao número de alunos atendidos) e no que diz respeito às deficiências encontradas, pois a SEC informou que a escola atendia um tipo de deficiência, porém quando as mesmas foram visitadas foram encontradas outras deficiências.

O trabalho de campo caracterizou-se pela aplicação de questionário aos professores que atuam nas salas de recursos, ou seja, o professor responsável pelo atendimento educacional especializado. O questionário foi aplicado nas escolas Estaduais, porque somente

elas possuem o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos.

No entanto, é válido ressaltar que apesar do questionário ter sido o principal instrumento para a coleta de dados da pesquisa, complementou com entrevista, por entendermos que a mesma nos oferece informações mais detalhadas acerca do assunto proposto.

Os sujeitos analisados nesta pesquisa foram os professores responsáveis pelas salas de apoio, alocados nas escolas regulares do Estado da Bahia, na cidade de Salvador, no ano de 2008, tendo como campo de pesquisa esse espaço, que é o *lócus* do objetivo proposto para análise - o Atendimento Educacional Especializado.

Em relação à questão da acessibilidade nas escolas visitadas, os professores informaram a precariedade das mesmas: falta pista táctil nas escolas responsáveis pela deficiência visual, os banheiros e outros espaços da escola não possuem adaptação de infra-estrutura como corrimões, rampas etc. Há falta de sinalização adequada, salas de recursos equipadas de forma insuficiente para atender as necessidades dos alunos, faltam materiais específicos. Todavia, existe uma ressalva em uma das escolas que nós visitamos em relação aos equipamentos encontrados. A escola era responsável pela deficiência visual e os alunos tinham acesso a notebook que possuía o programa Dosvox para a realização de suas tarefas. O equipamento era emprestado pelo Governo do Estado assim como os livros, que estavam traduzidos para o Braille e que era acompanhado com um CD, sendo assim os alunos poderiam fazer uma cópia para estudar em casa. Percebe-se um avanço nessa escola, ainda que mínimo, no que diz respeito aos recursos fornecidos para o aprendizado do alunado com deficiência visual.

Os professores envolvidos nesse processo têm dificuldades em exercer sua função, porque o atendimento ao aluno não é feito de forma integrada com o professor da sala comum, ou seja, o trabalho do professor da sala de recursos geralmente, não é planejado em parceria com o professor da sala comum, para que o alunado possa ter um aprendizado completo e eficaz.

Os professores entrevistados possuem especialização na área de educação especial que atuam, todavia esse profissional, muitas vezes é colocado para atender outra deficiência que não é de sua especialidade.

Mas, durante a sua jornada profissional ele participa de formação continuada oferecida pelo próprio governo do Estado.

O espaço onde acontece o atendimento educacional especializado deve ser a sala de Recursos Multifuncionais, porém o que foi detectado nas visitas é que esse espaço é na verdade, um local que funciona como sala de apoio, pois não possui os recursos necessários para atender as diversas necessidades educacionais especiais. Os professores informaram que a sala de apoio está passando por processo de mudança, juntamente com a Secretaria de Educação, para Salas de Recursos Multifuncionais. Pois, em muitas escolas que foram visitadas, esse atendimento não ficou restrito apenas a uma deficiência, mas, era abrangente para as necessidades educacionais especiais de qualquer educando que procurasse por esse serviço sendo assim, é necessário que tenha profissionais preparados.

Segundo documento das Salas de Recursos Multifuncionais, esse espaço é provido de recursos pedagógicos os quais, atendem às necessidades educacionais especiais dos alunos e, também, pode atender aos alunos de escolas próximas, e que ainda não possuam sala de recursos. Geralmente, o atendimento é realizado no horário oposto da aula da classe comum e pode ser realizado individualmente ou em grupos pequenos. Normalmente, o atendimento ao aluno ocorre em pequenos grupos ou individualmente, duas a quatro vezes por semana, não ultrapassando o período de duas horas cada sessão de atendimento. O professor precisa ser especializado na área de Educação Especial, tendo cursos de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada.

O documento da Sala de Recursos Multifuncionais relata ainda uma contribuição sobre o relacionamento entre os professores:

Salienta-se que o professor da sala de recursos multifuncionais deverá participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, de elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar (Documento da Sala de Recursos Multifuncionais, 2006, p. 18).

Essa é uma recomendação do documento, sobre como deveria ser o relacionamento do professor da sala regular e o professor da Sala de Recursos, pois considera esse aspecto, fator importante para o

processo de ensino- aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.

Pudemos constatar que, na prática, a sala de recursos multifuncionais não atende às diversas necessidades educacionais especiais, mas sim, a uma necessidade educacional específica. Isso acontece pelo fato das escolas estarem funcionando como escolas pólos, ou seja, cada escola é responsável por uma deficiência, sendo essas escolas localizadas em lugares estratégicos nos bairros para que, dessa forma, possa atender aos alunos daquele bairro ou mais próximos daquela área específica.

Em relação ao atendimento aos alunos, em sua maioria, não são assistidos no turno oposto à sua aula da sala comum. Normalmente, os educandos são atendidos quando sentem dificuldade na aprendizagem ou quando o professor da sala comum requer algum auxílio do professor da sala de recursos. Segundo o Documento da Sala de Recursos Multifuncionais, ano 2006, diz que o atendimento da sala de recursos:

(...) se realiza em espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. (Documento da Sala de Recursos Multifuncionais, 2006, p. 14).

No entanto, na prática, constatamos que boa parte das escolas visitadas não atende aos alunos com necessidades educacionais especiais que estão matriculados em outras escolas, mas somente aos alunos da própria escola.

Reflexões e considerações finais

Os resultados que foram apresentados neste trabalho não podem ser generalizados, visto que, representa uma pequena amostra, restrito a um local, que requer um aprofundamento maior de estudo, no entanto já podem ser considerados como base para análise e discussão.

Nesse sentido, percebemos que a política de inclusão no município de Salvador, através das salas de recursos encontradas nas escolas estaduais, ainda está em processo de organização, tendo sido criada a partir de documentos nacionais.

Entretanto, apesar dessa política ainda está em processo de organização, no que diz respeito à acessibilidade, a ação pedagógica, ao

atendimento educacional especializado e até mesmo a formação de professores, existe um cuidado significante em relação a matrícula, em que se busca garantir o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

Portanto, constatamos uma aceitação da inclusão escolar, mas os mecanismos utilizados para que a mesma seja realizada com eficácia, não estão tendo êxito, pois ainda não se tem mudanças nos aspectos estruturais, na atitude dos sujeitos envolvidos e nos aspectos pedagógicos.

O atendimento educacional especializado não é amplamente esclarecido sobre o que significa a sua natureza educacional, por ter sido criado legalmente sem ter suas ações descritas. Talvez por esse motivo, ele continua sendo confundido com o reforço escolar, e/ou com o que é próprio do atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo e qualquer outro conhecimento de áreas afins que tratam da deficiência.

Ainda constatamos que os professores das salas de recursos, muitas vezes têm dificuldade em prestar o atendimento educacional especializado, pois em grande parte, o professor da classe comum, não se articula com o trabalho especializado, não fornece o material necessário para o aluno com necessidades educacionais especiais, como por exemplo: O material para transcrição, no caso do deficiente visual. Ainda, percebemos que o professor responsável pela sala de recursos tem uma especialização em educação especial, mas frequentemente essa especialização não era voltada para a deficiência atendida pela escola, ou seja, a escola tinha deficientes auditivos, porém os profissionais das salas de recursos eram especializados em deficiência visual.

Bibliografía

Alves, Denise De Oliveira; GOTTI, Marlene De O; GRIBOSKI, Cláudia Maffini E DUTRA, Cláudia P. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/EESP, 2006.

Ainscow, M. *Hacia uma educación para todos: algumas formas posibles de avanzar*. Disponível em: www.inclusioneducativa.cl/docuemtnos. Publicado em 2001, acessado em: 12/04/2004a.

Ainscow, M. *O que significa inclusão?* Entrevista disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br, acessado em 24/07/2004.

Baptista, Cláudio Roberto; BEYER Otto Hugo org. [et al]. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Beyer, Otto Hugo. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.* Porto Alegre, Mediação, 2005.

Blanco, Leila de Macedo Varela. GLAT Rosana. *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar.* Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

BRASIL/MEC/INEP. *Resolução CNE nº 2 de 11 de setembro de 2001*. Disponível em www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em 18 de agosto de 2008.

BRASIL/MEC/INEP. *Números da Educação no Brasil 1999-2007*. Disponível: www.mec.gov.br/seesp Acesso em 15 de Agosto de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº. 6.571*, de 17 de Setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009 que *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.*

Bueno, J. G. *A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular*. In: Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo, v.9 nº 54, p. 21-27, 2001.

Cavalcanti, Neulia do Carmo Pereira da Silva. *O papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular:* significando e resignificando a itinerância. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, Recife 2007.

Glat, R. & Duque, M. A. T. *Convivendo com filhos especiais:* o olhar paterno**.** Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.

Glat, R; Ferreira, J. R; Oliveira, E. Da S. G. & Senna, L. A. G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva, acessado em nov./2003.

Mendes, E. G. *Concepções atuais sobre Educação Inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas.* In: Maquerzine, M. C.; Almeida, M. A; & Tanaka, D. O. (Orgs.): Educação Especial: políticas e concepções sobre deficiência. Londrina: EDUEL, 2003, p. 25-41.

Senna, L. A. G. *Processos educacionais.* TV ESCOLA – Salto para o Futuro. MEC – Secretaria de Educação a Distância, junho/2003.

Lisete María Massulini Pigatto*

A GESTÃO DO PROJETO ALEGRIA ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO INCLUSIVO

A contemporaneidade é marcada pela globalização e pela desigualdade social, mas mesmo assim o mundo evolui e demonstra as transformações sociais que ocorrem na política, na economia e na tecnologia pela educação. As crises sejam existenciais ou institucionais, induzem as pessoas ao paradigma inclusivo, pois fazem parte do processo de evolução e do aprimoramento humano.

A educação, enquanto processo, se constitui em um elemento capaz de criar alternativas, provocar ações e transformações necessárias para construir um mundo melhor, respeitando a soberania, a diversidade e o desenvolvimento dos povos.

Nesta perspectiva, os desafios sócio-educacionais devem ser percebidos pelos alunos, pelos professores e pela comunidade de maneira salutar pois contribuem para a consolidação da sociedade da informação e do conhecimento.

O novo contexto instiga a pensar, a pesquisar, a trocar experiências realizadas por meio da escola e da tecnologia de maneira alternativa e interativa, buscando estreitar caminhos e aproximar as pessoas de modo que todos possam aprender a aprender, aprender a fazer, a viver e a conviver com dignidade. Isso requer desenvolver habilidades que consistem na aplicação do saber fazer *metodológico*, fundamentadas no saber teórico, pois *"só se consegue gerir o que se conhece e consegue mensurar" (MACIEL, 2008,* p. 149*)* aquilo que tem valor para nos tornarmos mais humanos. Deste modo o saber escolar explicita

* Doutora em Ciências da Educação atua como Educadora Especial no sistema estadual e municipal de ensino na cidade de Santa Maria, RS. Trabalha com projetos que visam uma educação social de qualidade no processo inclusivo.

a ideia de que a evolução requer desenvolver conhecimentos, pois o comportamento humano aparece demonstrando o trabalho realizado pelo professor na escola.

O presente trabalho, ***Gestão do Projeto Alegria através das Práticas Pedagógicas no Processo Inclusivo,*** é o resultado de uma investigação-ação onde buscamos registrar a gestão do Projeto Alegria através de determinadas atividades desenvolvidas, às quais denominamos "práticas pedagógicas ".

A metodologia utilizada no trabalho foi a da investigação-ação fundamentada em Carr y Kemmis (1988). Este método contempla um conjunto de regras e procedimentos que possibilitam realizar-se uma pesquisa de forma livre e continuada. O processo de ensino / aprendizagem prioriza as teorias e as práticas educativas que investigam o conhecimento do professor, haja vista que o mesmo vive aprimorando-se para desenvolver uma educação de qualidade.

Nestas turmas, além dos alunos deficientes visuais incluídos há outros alunos que apresentam necessidades educacionais especiais de diversos tipos. Durante as atividades são tratados como alunos normais, independente das dificuldades ou potencialidades que apresentam no processo de ensino aprendizagem na escola.

O trabalho realizado com as "práticas pedagógicas" oportunizou uma interação dialógica permanente entre as seis professoras participantes. Sendo estas: uma professora de pré-escola; duas professoras de turmas do primeiro ano onde encontram-se uma aluna deficiente visual incluída; uma professora do segundo ano com um aluno deficiente visual incluído; a professora da classe especial e a gestora do projeto.

Este Trabalho abriu espaço às professoras para investigarem suas próprias ações, como co-gestoras do Projeto Alegria, através de avaliações constantes. Estas avaliações foram realizadas através do diálogo com os alunos após cada atividade educativa realizada e com o questionário semi-aberto respondido ao final.

O relato da gestão com o Projeto Alegria através das Práticas Pedagógicas no Processo Inclusivo concordam com Ludke & André, quando sugere que *"o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém," (1986, p.33-34),* pois trata-se de uma investigação-ação de abordagem qualitativa onde a percepção do entrevistado sobre o objeto de estudo tem muito valor e

significação. Sendo esta a verdadeira razão da entrevista, ou seja: confrontar-se os dados pesquisados e descobrir-se novas variáveis para dar-se seqüência à investigação de forma dialógica numa perspectiva crítica e reflexiva.

O Projeto Alegria transcorre em uma escola estadual do município de Santa Maria – RS, com turmas de alunos incluídos, desde 2002. Ancora-se na filosofia educacional para o século XXI, recomendada pela UNESCO, através da educação, da ciência e tecnologia, da cultura e da comunicação. Essa filosofia trabalha sob uma perspectiva inovadora onde a educação deve acontecer durante toda a vida e não apenas na escola, estendendo-se a todas as organizações para que favoreçam a humanização pelo acesso ao saber e oportunidades de emancipação às pessoas em qualquer idade com significado real para suas vivências e convivências.

O marco teórico teve como referencial o Relatório Faure (1974), no que se refere à educação permanente e as cidades educativas; o Relatório Delors (1998), ao apontar o homem biológico e filosófico como um ser inacabado que necessita aprender para viver e evoluir; na Pedagogia da Consciência Crítica de Paulo Freire ao salientar a importância das relações dialógicas problematizadoras e o respeito à subjetividade humana como condição para a ação e a transformação social; nos "Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro" e na "Teoria da Complexidade" de Morin (2001) quando apontam os saberes como elementos fundamentais para que os alunos aprendam a lidar com os problemas existenciais e participar do processo inclusivo de forma coerente e responsável.

O Relatório Delors, ao referir-ser sobre a educação como um "tesouro a descobrir", ultrapassa a visão instrumental do "saber fazer" à aquisição de capacidades diversas para fins econômicos e passa a educação na sua plenitude para "aprender a ser". *"O século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e discernimento" (Delors, 1998, p.20)* para "aprender a viver e a conviver" neste novo paradigma que volta-se a inclusão social.

Assim sendo, retomar a história e educar-se é de fundamental importância para perceber-se a evolução do pensamento nos seres humanos e as manifestações comportamentais frente aos desafios na vida. Caso contrário, como um sujeito vai lidar com as emoções e os sentimentos

dos outros sem um devido preparo educacional?... Como vai exercitar a cidadania com criatividade sem acesso ao saber?... Conseguirá participar ativamente no processo inclusivo sem o acesso às informações, aos conhecimentos e as vivências promovidas pela escola?

A Educação Inclusiva vem sendo desenvolvida no sistema educacional brasileiro, ao longo dos anos, através da atuação das educadoras especiais em um contexto de ensino formal visando atender aos alunos com necessidades educacionais especiais e incluí-los nas séries/turmas regulares. Porém, alguns casos fogem às regras da proposta da educação inclusiva atual e um deles é que os alunos não se adaptam à escola ou não se enquadram nos requisitos estabelecidos para a sua inclusão em sala de aula, ficando em aberto esta questão: onde e como incluí-los para que desenvolvam-se de acordo com as suas condições peculiares.

Neste contexto é que se apresenta o Projeto Alegria onde, através das "práticas pedagógicas", desenvolveram-se atividades que instigasse a aprendizagem de todos os alunos, independente de estar ou não incluídos na sala de aula.

Assim sendo, o relato resgata a evolução do Projeto Alegria junto à Educação Inclusiva considerando o surgimento da mesma até os dias atuais.

A Educação Inclusiva vem sendo implantada no Brasil com o objetivo de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais ao sistema regular de ensino. Até o ano de 2007 o educador especial era considerado o faz tudo[1] na escola e quem atendia a todas as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial – janeiro de 2008, na perspectiva da Educação Inclusiva, delimita a atuação do educador especial. Este, ao invés de trabalhar a conscientização sobre a inclusão com todos os alunos da turma para uma convivência saudável, passa a atender apenas os alunos com "deficiências", transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, comprovada pelo laudo médico.

Para suprir esta lacuna sugere-se a criação da profissão do educador social. Neste estudo desenvolvido pela gestora do projeto, com

1 Até 2007 o educador especial tinha o compromisso de atender aos alunos com necessidades educacionais especiais e os que apresentavam dificuldades de aprendizagem despertando nos demais o espírito inclusivo.

o objetivo de vincular a teoria e a prática no processo inclusivo, para instigar as pessoas a aprender a fazer, a viver e a conviver neste novo paradigma de forma alternativa e interativa.

Num processo que envolva dinâmicas colaborativas com o professor na sala de aula, na escola ou em qualquer outro ambiente propício para desenvolver temas, ações e atividades educativas que favoreçam a inclusão escolar e social.

A dinâmica do Projeto Alegria utiliza a gestão democrática, a metodologia recreação e cidadania e a educação fiscal como estratégias capazes de humanizar e favorecer a emancipação das pessoas pelo acesso ao saber, visando uma Educação Social de qualidade. Para serem alcançados esses objetivos, lança-se mão de uma diversidade de métodos e técnicas educacionais, já sedimentados no processo de ensino aprendizagem, inseridos em uma *Proposta Pedagógica Inovadora* desenvolvida em forma de projeto e associada ao ensino formal.

A gestão democrática na escola torna-se fundamental, pois instiga o diálogo, a problematização e os resultados. Associada à metodologia recreação e cidadania, à educação fiscal e à tecnologia, instigam as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas através das vivências, ou seja: atividades subjetivas experienciadas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem de forma alternativa e interativa, levando à aprendizagem e à formação do cidadão no processo inclusivo.

Neste cenário vão sendo construídos e definidos os conceitos chaves e suas implicações na gestão do Projeto Alegria:

Alunos: agentes ativos cuja função é a de difundir informações e conhecimentos adquiridos por meio das ações e atitudes promovidas por um comportamento condizente. A intenção é que os mesmos demonstrem suas vivências e possam oferecer informações à escola sobre os efeitos das ações com a inclusão, inseridos em um ambiente favorável às relações sociais saudáveis.

Comunidade: é uma unidade social com história e evolução determinadas. Constitui-se por um grupo de indivíduos que residem em um território específico e compartilham do mesmo tempo e espaço geográfico. Neste modelo integram as famílias e as vivências na escola, difundindo informações e conhecimentos.

Educação de Qualidade: instiga a aprender de forma significativa e a participar da vida cidadã com autonomia, justiça e responsabilidade

social, pois implica em resgatar principios e valores para a formação de uma consciência ética.

Educação Emancipadora: trabalha em prol de uma Educação Social de qualidade através de uma educação que humanize pelo acesso ao saber. Requer aprendizagem, formação política e cultural, oportunidades de participação na escola e na comunidade. Freire (1973) fundamenta a Educação Emancipadora quando resgata a ética emancipatória e uma escola que articule o saber com a sociedade.

Educação Fiscal: stricto sensu, constitui uma abordagem didático-pedagógica capaz de interpretar as vertentes financeiras da arrecadação e dos gastos públicos. Tem como objetivo estimular o contribuinte a participar, acompanhar a aplicação dos recursos arrecadados em benefício da sociedade com justiça, transparência e eficiência, minimizando os conflitos entre o contribuinte e o estado arrecadador.

Educação Social: é uma proposta educacional que visa incluir todos ao sistema através da educação. Fundamenta-se na Educação para Todos; no Estatuto da Criança e do Adolescente; nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Relatório Faure (1974), onde salienta a importância da educação permanente e das cidades educativas. Prioriza o atendimento à população excluída com o objetivo de minimizar-se a pobreza e construir-se justiça social no país. Oportuniza o acesso à educação básica e complementar às crianças e demais pessoas em situação de abandono, negligência, violência e risco, buscando reintegrá-las a sociedade para que aprendam a viver e a conviver num cenário de aprendizagem significativa com alegria e diversão, justiça, solidariedade e responsabilidade social.

Equipe de trabalho: trata-se da parte efetiva da escola, ou seja: Professores, funcionários e a equipe administrativa. Os integrantes da equipe devem conhecer o trabalho e a função de cada um dos participantes para que sejam alcançados os objetivos propostos com bons resultados em âmbito micro e macro.

Escola: é a instituição que tem como objetivo preparar os futuros cidadãos para participarem da vida ativa na sociedade. Para que isso se concretize ela deve estimular, motivar e oportunizar o acesso às informações e conhecimentos, adaptando-os nas atividades escolares segundo uma proposta que trabalhe de forma alternativa e interativa inserida no contexto.

Inclusão Social: é uma ação em nível mundial que busca combater a exclusão social e inserir todas as pessoas ao sistema educacional e socioeconomico, de modo que aprendam a conviver com dignidade na diversidade. É uma proposta que oferece oportunidades de participação e inserção num sistema que beneficie a todos e não apenas a uma camada específica da sociedade. Para atingir seu objetivo busca abranger a todas as pessoas de classes sociais desfavorecidas e/ou que sofram discriminações raciais ou de orientação sexual; com nível educacional aquém do condizente com a faixa etária; portadores de deficiência física ou com necessidades especiais; idosos; entre outros, cujo acesso às oportunidades econômicas e socioeducativas lhes são dificultados ou negados.

Metodologia Recreação e Cidadania[2]: pode ser definida como uma proposta, ou um caminho, que favorece o *aprender* no processo de ensino / aprendizagem através de um conjunto de métodos e técnicas educacionais com alunos em sala de aula, nos ambientes de recreação e nas oficinas de sensibilização.

Práticas Pedagógicas: segundo Gauthier (1998), são entendidas como a fonte geradora do saber experiencial que se desenvolvem pela interação e como meio para que sejam obtidos resultados no processo de ensino / aprendizagem.

Processo Inclusivo: trata-se de um conjunto de passos organizados de forma inter e transdisciplinar, transversal e multidimensional, em sinergia no mundo para que sejam atingidas as metas do milênio, de modo que ocorra a verdadeira inclusão.

Saber: para Tardif (2002), os saberes do professor se constituem em um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos para desempenhar funções sociais.

Teatro Musicado: é uma arte que se desenvolve de forma lúdica e recreativa, instigando os alunos a aprender a sonhar, em uma proposta que envolve a música e a interpretação da mensagem por meio da dança num roteiro de ação. Com a coreografia os alunos/atores brincam e vivenciam a estória construída de forma simbólica, descobrindo as noções de tempo, espaço e as experiências cidadãs.

Vivências: são atividades subjetivas sobre as quais atuam alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem realizando registros das ações para posterior análise.

2 Pigatto, L. Projeto Recreação e Cidadania 2007. Disponível em: http://www.cibersociedad.net/recursos/art_div.php?id=239. Acesso 10/06/09.

Após esta revisão de conceitos, destaca-se a importância das estratégias utilizadas no processo de ensino aprendizagem compreendendo estratégia como [...] *"a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos." (Anastasiou e Alves, 2004, p. 68 e 69)*, onde a relação humana acontece por meio do diálogo.

O Projeto Alegria contempla os objetivos expressos na Lei de Diretrizes e Bases (1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Estatuto da Criança e do Adolescente com relação à capacidade dos alunos em compreender a cidadania como um elemento de participação social e política que exercita direitos e deveres políticos e sociais, com solidariedade e repudio às injustiças sociais, num contexto para aprender a aprender, a fazer, a viver e a conviver com dignidade.

Na elaboração deste trabalho foram consideradas as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), segundo o Manual de Estrutura e Apresentações de Monografias, Dissertações e Teses (MDT) da UFSM -2008.

O registro das práticas pedagógicas se dá em uma sucessão de temas, ações e atividades educativas visando incentivar uma educação social de qualidade, [...] *"cuyo hacer se encuentre orientado desde el entendimiento de los fundamentos del vivir y convivir lo humano" (Maturana, Dávila, 2008, p. 7)*, através da inclusão de todos no sistema socioeconômico via educação utilizando-se a educação fiscal.

A escola constitui-se no espaço pertinente para serem desenvolvidos projetos desta natureza devido a sua dinamicidade. É o local propício onde os alunos têm a oportunidade de se desenvolverem de forma ética, através de uma gestão democrática para serem alcançados os objetivos propostos. Uma gestão democrática que requer uma liderança consistente para ajudar a desenvolver as habilidades e as competências nos alunos, e nos professores, de modo que possam aprender a viver e a conviver com o outro de uma forma saudável.

Neste contexto, uma gestão escolar de qualidade não se faz sozinha. São necessários projetos e parcerias, através do apoio de pessoas capazes de favorecer o desenvolvimento do saber, visando à aprendizagem dos alunos com autonomia de modo que aprendam a compartilhar informações e conhecimentos e desenvolvam ideias e projetos que contribuam no desenvolvimento socioeconômico.

Assim sendo, trabalhar com projetos requer que conheçamos a gestão educacional e as ações de governo, no macro-sistema; a gestão escolar, no micro-sistema, e os desafios administrativos e pedagógicos para atuar-se com mais segurança, reivindicando e elaborando políticas públicas. Conforme orienta Libâneo *"o conceito de participação fundamenta-se no principio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios"* (2003, p.329) na condução da própria vida e no bem estar social da comunidade.

Na gestão escolar o Projeto Político Pedagógico ajuda a organizar a escola e o Projeto Alegria vem complementar o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula ajudando-o a superar os desafios escolares, concomitantemente, na espiral da práxis, *"[...] que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição" (Vasconcellos, 1995, p.143)* no intuito de que os alunos se humanizem pelo saber de maneira alegre e divertida e que resgatem os princípios, os valores para a ética com autonomia, segurança, justiça e responsabilidade social.

A escola, na contemporaneidade, nunca esteve tão presente e valorizada, pois a razão e a emoção andam, lado a lado, em busca do bem comum. Por isso a intenção maior é a de que os alunos e a comunidade consigam aprender por meio do "*sensível"*[3] para aprender a fazer, a viver e a conviver com dignidade.

Através destes subsídios é que se organiza este artigo, instigando o leitor a compreender a possibilidade de inovar a educação com as práticas pedagógicas para a efetivação do processo inclusivo através de uma gestão democrática.

A educação constitui-se em estrutura fundamental para o ser humano obter sucesso na vida pessoal, profissional e social, pois através do saber e das vivências é que se buscam os parâmetros éticos para a sociedade. Deste modo identifica-se na liderança do professor a capacidade de estimular o trabalho em equipe e de motivar o diálogo e o entendimento, oportunizando os acordos e as parcerias entre os alunos. Portanto, ser um gestor na educação significa ser alguém capaz de analisar o contexto, identificar problemas, compartilhar informações e conhecimentos propondo soluções inovadoras para resolvê-las na sua essência.

3 Aprender através do sensível visa desenvolver a empatia e o espírito democrático no aluno, para isto requer liberdade para pensar e acesso ao saber para favorecer a humanização e a autonomia.

Neste contexto o planejamento do Projeto Alegria aprimora-se de acordo com os interesses dos alunos quanto aos temas, as ações e as atividades educativas ao atender as suas necessidades e instigar o desenvolvimento das suas potencialidades, dos seus sonhos, dos projetos pessoais e sociais. A seqüência anual do Projeto Alegria ocorre pela dinâmica alegre e divertida que desperta nos alunos estimulando a afetividade. Assim sendo, motiva a aprender oportunizando o desenvolvimento da cidadania de forma lúdica e recreativa, contribui para resgatar a auto-estima, minimizar o preconceito com os alunos com necessidades educacionais especiais e a violência, divulgando o paradigma inclusivo na sociedade.

As crianças da comunidade sonham em estudar na escola e participar das atividades desenvolvidas de forma diferenciada como: cantar, dançar, brincar de fazer teatro, vivenciar as emoções para aprender com muita alegria e diversão.

O relato apresentado se justifica pela necessidade em registrar-se as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e na comunidade, pois se tratam de experiências vivenciais que contribuem significativamente no processo inclusivo, sendo desenvolvidas das mais diversas formas nas atividades realizadas no laboratório de informática e nos ambientes de recreação associando teoria e prática.

Desta maneira, através da investigação-ação, relata-se a Gestão do Projeto Alegria, através das Práticas Pedagógicas Inovadoras, tendo como objetivos específicos: descrever as características do Projeto Alegria; identificar as práticas pedagógicas inovadoras utilizadas no Projeto Alegria; levantar a percepção dos professores-gestores e dos alunos quanto o desenvolvimento do Projeto Alegria.

O saber do Teatro Musicado se transformou em conhecimento para os alunos e aprimorou as competências e as técnicas dos professores, ratificado por Freire (1999, p. 27): "*o domínio técnico é tão importante para o profissional quanto à compreensão política é para o cidadão",* o que influenciou na passagem do pensamento ingênuo ao crítico ao problematizar a realidade através de uma postura inovadora. As atividades desenvolvidas não cobraram a reprodução do conteúdo, mas instigam a aprender de forma ousada e significativa com alegria e diversão.

Na formação do cidadão atuou-se de forma integral, salientando as três etapas fundamentais em qualquer processo: o início, o meio e o fim;

associado ao DI – desafio inicial, a MSEM – melhor solução escolar para o momento até o DA – o desafio mais amplo, visando preparar o aluno para os desafios na vida. Neste trabalho, a Resolução de Problemas foi desenvolvida por meio dos procedimentos Didático-Metodológicos, distribuídos em três Momentos Pedagógicos Dialógico-Problematizadores, organizados por Abegg, de Bastos e Mallmann (2001). Parte da proposta de Angotti e Delizoicov (1990) e adaptados na investigação pela autora.

Assim constata-se que as estórias e as historias apresentadas durante o desenvolvimento do Teatro Musicado estimulou o diálogo e a problematização, motivou os alunos a criarem novas formas de dançar e interagir; a negociarem o seu tempo e os seus espaços sociais por meio de acordos e parcerias. A dinâmica com as Práticas Pedagógicas superou a lógica das disciplinas e permitiu um aprendizado de forma inter, transdisciplinar e multidimensional, alegre, criativa e contextualizada, estabelecendo conexões com a realidade e desenvolvendo associações e memórias fundamentais para que o aluno aprendesse de acordo com o seu potencial, superando as suas dificuldades de forma alternativa e interativa.

Na sala de aula fazendo-se uma simples salada de frutas, por exemplo, foi possível trabalhar-se a origem da fruta; questões inerentes à agricultura e a importância do setor primário; a industrialização do produto no setor secundário e comercialização no setor terciário, bem como sua importância socioeconômica.

Nas oficinas de sensibilização foram trabalhados temas significativos e de relevância social com o auxilio da tecnologia para instigar os alunos a pensar de forma crítica e reflexiva respeitando a cultura dos povos e as opiniões dos colegas, instigando-os a apontar possíveis soluções aos problemas com acessibilidade na diversidade e de modo que percebam que a inclusão é para todas as pessoas.

A gestão e o planejamento ajudaram o aluno e o professor a perceber a realidade de forma concreta, facilitando a resolução de problemas. Ampliaram a percepção do contexto contribuindo com a organização do aluno e melhorando o relacionando e a convivência, bem como o pensamento crítico e reflexivo para ação e a transformação social. Deste modo o projeto ajuda a todos a organizarem-se de forma saudável, prevenindo a violência e o preconceito, estimulando o diálogo e a problematização, os acordos e as parcerias, onde

as dinâmicas instigam a agir com mais segurança frente aos princípios e os valores voltados à ética, oportunizando-os a conviver com outra realidade, valorizando a diferença e o respeito mútuo.

A partir da análise das respostas, percebe-se que os saberes trabalhados contribuíram para a formação das habilidades e competências dos alunos e professores. Ajudaram a aprender a aprender, aprender a fazer, a viver e a conviver. Descobriu-se que é possível educar cantando e dançando, estabelecer regras e impor limites de forma divertida. Percebeu-se que a satisfação dos alunos está associada à motivação, à segurança afetiva pela realização pessoal no palco.

O segredo do sucesso reside na afetividade e no desafio do professor enquanto gestor de suas praticas educativas. Na afetividade pelo fato de aprender a acolher e conviver com as diferenças, alimentando o nosso espírito com estórias e historias, com a música, idéias e sonhos para que possamos aprender, mantendo a saúde física e mental, a alegria de viver porque é o nosso espírito infantil que nos mantêm vivos, com coragem para ousar desenvolver um mundo melhor.

Este trabalho é apenas mais uma sugestão para desenvolver a aprendizagem e a cidadania no processo inclusivo. Deste modo, se tivermos um quadro de professores em formação permanente e uma educação de qualidade voltada ao social e que permita ao aluno aprender, com certeza teremos cidadãos mais conscientes do seu papel social, um povo mais organizado e um país mais feliz.

Bibliografía

ABEGG, Ilse E BASTOS, Fabio da P. Fundamentos para uma prática de ensino-investigativa em ciências naturais e suas tecnologias: Exemplar de uma experiência em séries iniciais. Revista Electronica de Ensenanza de lãs ciências vol.4 N.3 (2005) Disponível em: < http://www.saum.uvigo.es/reee/volumenes/volumen4art7_vol4_N3.pdf. Acesso em: 11 mar. 2006.

Anastasiou, L.; Alves ,L. (org) Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinvile: UNIVILLE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial – janeiro de 2008

Carr, W E Kemmis, S. TEORIA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA*:* Investigación-accion en laFormación del Professorado*.* Barcelona: Martinez Roca. 1988.

Delors, J. (org.). *Educação*: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão

Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª ed. SP: CORTEZ. 1998.

Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses. MDT. Santa Maria: ED UFSM – Pro-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. 7ª ed. SMA: Ed. UFSM. 2008.

Faure, E. Aprender a Ser. Lisboa: BERTRAND, Difusão Européia do Livro. 1974.

Freire, P. Pedagogia do Oprimido RJ; PAZ E TERRA. 1973.

_____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa SP : PAZ E TERRA. 1999.

Gauthier, C. 1998. Por uma teoria da pedagogia. Ijui: Unijuí. 1998

Libaneo, José Carlos; João Ferreira de; TOSCHI, Mirza SEABRA. Educação Escolar: políticas, estrutura e orgaLnização. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Lüdke, M.; André, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. SP: EPU, 1986.

Maciel, Joel Adriano. Marketing de Gestão. In Curso para Gestores Públicos Municipais. FUG/IBAM. Modulo 2 e 3. 2008.

Maturana, Humberto; Y. Dávila, Ximena. Educadores Sociales. In REVISTA EDUCAÇÃO CIDADÃ. SMED V.1, n.2, Julho/Dezembro/2008.

Morin, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____ Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2001. Disponível em < http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/meio-ambiente/umapaz/files/Morin.pdf. Acesso em 12 fev. 2008.

Pigatto, Lisete. Projeto Recreação e Cidadania 2007. Disponível em: http://www.cibersociedad.net/recursos/art_div.php?id=239. Acesso em: 10 maio 2009.

Tardif M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

Vasconcellos, C.S. Planejamento*:* plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. SP: Libertat, 1995.

Werthien, J. Cunha C. Fundamentos para uma nova educação. Brasilia: Unesco. 60p. – (Cadernos Unesco Brasil. Série Educação; 5. 2000.

Yanida Rodríguez Rengifo*

EFECTOS DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN EL DOCENTE DE AULA REGULAR

Introducción

La importancia de conocer cada vez más el pensamiento del docente y lograr comprender sus modos de actuar en el contexto escolar, tiene relevancia particular debido a la diversidad de responsabilidades y de funciones que le han sido asignadas como promotor, facilitador y guía del hecho pedagógico. Un ejemplo de esto es la presencia en el salón de clases de alumnos con discapacidad.

En la actualidad la integración como vía de transición hacia la inclusión social de las personas con discapacidad, es principio rector y meta de los sistemas educativos a escala mundial y, una responsabilidad que compromete por igual las acciones que en tal sentido deben desarrollar todos y cada uno de los niveles, modalidades y actores que integran y participan en estas organizaciones. De manera específica, tal es la importancia que se le reconoce a la intervención del docente en el proceso de integración, que los resultados y logros que en este sentido se obtengan, dependen en buena medida de la responsabilidad, disposición y actitud con que ellos asuman este proceso.

En la realización del estudio que aquí se presenta se partió de la consideración de que la voluntad y motivación hacia la integración, entre otros aspectos, está condicionada de manera significativa por la percepción, conceptos e ideas que el docente posea de este proceso, motivo por el cual es absolutamente necesario conocer lo que el maestro sabe, opina, siente y vivencia a propósito y en relación con los

* Universidad Nacional Abierta, Venezuela

procesos y situaciones o dinámicas que se desarrollan en el contexto escolar y más concretamente en el ámbito del aula de clases.

Para conocer la opinión de las docentes del estudio, se empleó un camino metodológico que permitió, a partir de lo dado por las informantes en entrevistas en profundidad focalizadas, aproximarse –eidéticamente hablando- a la estructura de la noción que poseen éstas de la integración escolar. Tal estructura emergió luego de un proceso desrealizador y eidogenético de la información que aportaran los sujetos investigados, quienes para el momento de la investigación estaban involucrados en la integración escolar de alumnos con discapacidad dentro del ámbito de las aulas regulares, de todo un Distrito Escolar de la ciudad de Caracas en Venezuela.

Como un aspecto constitutivo de la estructura de la noción de integración escolar que poseen los maestros estudiados, resaltan los efectos que este proceso ejerce en dicho docente. Tales consecuencias son las que a continuación se detallaran una vez realizadas algunas consideraciones teóricas fundamentales, en cuanto permiten hacer algunas precisiones conceptuales y metodológicas importantes para la total comprensión de lo que aquí se presenta.

1.- Consideraciones Preliminares

1.1.- Integración de Personas con Necesidades Especiales

Las acciones llevadas a cabo por organizaciones mundiales, relacionadas con la atención de los derechos sociales de las personas, además como expresión de una conciencia social que acepta y respeta la diversidad, derivaron en acuerdos y mandatos de ley que persiguen la integración de las personas con necesidades especiales. En este sentido, destacan, las Declaraciones Mundiales de los Derechos del niño, la Resolución 37/52 del año 1982 de la ONU, la Resolución de UNESCO sobre Educación para Todos de 1990, y la de Salamanca dictada por la ONU en 1994. Es pertinente exponer aquí las palabras de la UNESCO (1977), cuando planteó al grupo de países miembros “que la educación especial debe orientarse a asegurar la igualdad de acceso a la educación y a integrar a todos los ciudadanos en la vida económica y social”. Al igual que Carrión Martínez (2001) se concibe

en el estudio, que la integración es un proceso que nace vinculado a los procesos reivindicativos de los derechos de las minorías, a favor de la igualdad y que también tiene origen en las luchas planteadas por las personas discapacitadas, sus familiares y representantes en pro de unas condiciones de vida más dignas e igualitarias.

Otras acciones que han contribuido con los derechos de las personas con necesidades especiales, son las señaladas por el Ministerio de Educación venezolano (ME, 1997). Esta institución plantea que desde la proclamación universal de los Derechos Humanos en el año de 1945, ya se considera el derecho de los discapacitados, como personas que son, quienes de acuerdo a esta proclama nacen libres e igualmente dignos. En el año de 1955, la OIT promulga la 'Recomendación 99', según la cual se hacen consideraciones específicas para la adaptación y readaptación profesional del impedido, con exigencias en cuanto a las medidas de seguridad adecuadas a todas las personas, así como la posibilidad de ofertas de empleo en el mercado regular. Continuando con la revisión de la fuente inicialmente identificada, en el año de 1959, se aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, donde se expresa la necesidad de asegurar el acceso a los servicios educativos de los niños con necesidades especiales con el propósito de lograr su integración social, así como potenciar su máximo desarrollo cultural espiritual.

En el año de 1966 la ONU, firma el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, donde se contemplan un conjunto de derechos relativos a los miembros de las minorías étnicas, religiosas o idiomáticas, quienes tienen derecho a una cultura propia, a ser tratados de manera digna y a tener en consecuencia los privilegios debidos a su condición humana. En 1969, el Programa Mundial para las personas con Discapacidad, expresa que en la medida de las posibilidades la educación debe brindarse dentro del sistema escolar general. Para 1975 se promulga la Declaración de los Derechos de los Impedidos, donde se expone la condición de respeto que merece el impedido, cualquiera sea la naturaleza de su deficiencia; quien además tiene derecho a disfrutar de una vida plena y lo más normal posible (ME, 1997). Por su parte, el Principio de Normalización, (Nirje, 1976) contribuyó a generar todo un movimiento a nivel mundial en pro de la integración, ya que se procuraba que las personas con necesidades especiales, tuviesen

posibilidades y oportunidades de tener unos modos de vida diaria lo más parecido a las maneras de vida del resto de la población.

Como principio la integración implica la consideración de las personas con necesidades especiales, como un individuo, que en su condición de persona, tiene derecho a ser respetado y considerado, al igual que los demás ciudadanos, teniendo en cuenta sus características y posibilidades. Hay aquí una connotación particular de la integración como derecho, ya que toda persona tiene derecho a vivir y a compartir con el resto de los ciudadanos, y de acuerdo a sus capacidades. Se toman como acertadas las palabras de Illán (1996), cuando expone que la integración como principio ideológico, se fundamenta en una valoración positiva de la diversidad humana. Como proceso, la integración entendida desde la definición que se viene analizando, implica acciones y estrategias de interacción personal e intercambio con el medio, a fin de poder brindar las posibilidades a los individuos que forman parte de un grupo, de poder actuar y desempeñarse según sus características, fortalezas, habilidades y necesidades.

En Venezuela, se concibe la integración como un proceso dinámico de desarrollo progresivo y sistemático, orientado a la provisión y mantenimiento de aquellas condiciones de diversa índole que permitan lograr el ajuste integral de las personas con necesidades especiales, a las características de los contextos en los que deban desempeñarse como ciudadanos que son y por tanto con requerimientos específicos para su progreso y desarrollo. Al orientarse la educación especial venezolana por los mismos fines y principios de la educación general, se parte del acuerdo que todos los individuos gozarán de las mismas oportunidades para lograr su desarrollo integral, atendiendo a sus características y necesidades específicas; por lo tanto, se hace necesario brindar las condiciones que de la mejor manera posible, provean estas opciones.

1.2.- La Integración Escolar de Personas con Necesidades Educativas Especiales.

Una de las acciones que ha guiado en los últimos tiempos el quehacer de la educación especial y de la escuela en general, ha sido la integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales. Esta orientación en el desempeño del ámbito educativo, se observa tanto a escala mundial como regional y local. La UNESCO

(1990) en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Tailandia, destaca la necesidad de llevar a cabo acciones de Estado que posibiliten el acceso a la educación de las personas discapacitadas en igualdad de condiciones, teniendo en cuenta las necesidades básicas de aprendizajes que estos individuos puedan presentar, al igual que cualquier otro miembro del sistema educativo. Esta organización mantiene su interés por lograr resultados concretos, en este sentido en 1994, plantea el principio de integración como eje dentro de una estrategia global de la educación, así toma origen la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). En lo concerniente a la realidad de América Latina, es preciso el aporte de Dadamia (2004), cuando reconoce que en la mayoría de los países de esta región, la integración escolar se ha desarrollado desde la educación especial.

La Resolución 48-96 aprobada por la ONU en 1993, es otra de las acciones concretas que demuestran el esfuerzo que en el ámbito internacional se viene realizando en pro de la atención educativa integral de las personas con necesidades especiales. En este documento se plantean un conjunto de normas que procuran la igualdad de oportunidades para la población con discapacidad. Esta normativa debe ser cumplida por los Estados a fin de garantizar el acatamiento de lo establecido por esta organización al respecto.

Para Illán y Lozano (2001), la integración escolar representa un medio esencial para conseguir la integración social. De hecho para estas autoras, ambas –integración social y escolar- van de la mano. En tal sentido, conviene destacar aquí los planteamientos de Jiménez y Vilá (1999) y de Puigdellívol (1998), quienes reconocen a la integración escolar como una estrategia educativa idónea para lograr la integración social. Se entiende que estos autores identifican la integración escolar, como un medio a través del cual se hace viable tender el camino que procure la integración social de las personas con necesidades educativas especiales. Por su parte Peñafiel Martínez (2001), identifica el carácter polémico que ha de reconocérsele a la integración escolar, debido a las transformaciones y responsabilidades que ha significado y aun sigue significando, al interior de los centros educativos.

En Venezuela, en las dos primeras políticas que rigen el desempeño de la modalidad de educación especial la integración escolar, es considerada como principio complementario del principio de

normalización para poder lograr poner al alcance de las personas con necesidades especiales, unos modos de vida cotidiana, lo más parecido posible a las formas de vida del resto de la sociedad. Progresivamente, este principio ha ido generando acciones concretas con las cuales procurar condiciones y alternativas de incorporación física y social de esta población a la escuela y a la comunidad.

En este punto de la exposición es necesario señalar que en el contexto de la investigación realizada, la integración escolar es entendida como un proceso intersubjetivo de interacción y participación, complejo, dinámico y multivariable, que además de comprometer de manera preponderante la cooperación de los docentes, exige unas condiciones particulares relativas a todos y cada uno de los actores y factores intervinientes. Dentro de estos actores se reconoce al docente un rol estelar, ya que la exigencia que este proceso le plantea, es en todos los sentidos implicando todas las dimensiones personales y profesionales que le caracterizan.

En cuanto a las múltiples variables que entran en juego en el proceso de integración escolar, destacan los aspectos que tienen relación directa con los factores que la determinan y condicionan, así como por la variedad de actores que intervienen en ella y en quienes este proceso surte efectos específicos. En relación a los docentes estas consecuencias son reconocidas e identificadas como generadoras de comportamientos y actitudes que se evidencian en el acto pedagógico y en el entramado de relaciones que se desarrollan en el contexto escolar.

1.3.- El Docente de Aula Regular en la Integración Escolar de Personas con Necesidades Educativas Especiales

Uno de los factores que mayor relevancia tiene en la integración social y escolar de los alumnos con necesidades especiales, es sin duda alguna el docente. Arnáiz Sánchez, (1996, 1999); Ghesquière, Moors, Maes y Vandenberghe (2002); Klinger y Vadillo (1999); Porter (1995); Sánchez, Cantón, y Sevilla, (1999) y Tortosa y González (2001) entre otros autores, señalan que esta significación del rol del docente es en doble sentido, dada la función que le corresponde en el aula con el alumnado con necesidades educativas especiales y sin ellas, y en el programa total de integración que lleva a cabo la institución educativa donde

este maestro labora, lo cual además del trabajo colaborativo que debe desarrollar con otros docentes y profesionales, involucra trabajo con los padres y los distintos miembros de la comunidad educativa y local.

Es complejo el rol que le toca desempeñar al docente de aula regular, ante la integración educativa; además de la planificación, organización, administración y supervisión del trabajo en el aula, le corresponde organizar en conjunto con el docente especialista, las actividades a ser desarrolladas por los alumnos integrados. Por otra parte, la interacción de estos alumnos en los diferentes ámbitos de la escuela exige al docente una labor adicional, también está la comunicación y colaboración permanente que debe mantener con sus colegas, para procurar la participación activa de los alumnos integrados, le corresponde realizar un trabajo constante y sostenido con la familia y la comunidad.

Tal y como lo señalan Marchesi y Martín (1990) en la integración el trabajo del maestro de aula regular, no se circunscribe al salón de clases, su rol trasciende los límites de la escuela misma. Es significativo el papel que Marchesi (1995) asigna al docente en el proceso educativo en general, a quien reconoce como responsable directo de la calidad de la educación que se imparte en los centros y del nivel educativo que logren los pueblos. El trabajo del docente regular, es sometido a una demanda adicional ante la realidad de atender alumnos con necesidades educativas especiales, ya que la atención a la diversidad, como sostienen Giné y Ruíz (1990) confronta la manera tradicional como el docente orienta su actuación en el aula. Esta situación, de acuerdo con los autores aquí referidos, genera diversas reacciones en el profesorado, las cuales inciden a su vez en la atención a los alumnos integrados. Por su parte Salvador Mata (1998) sostiene que el docente de aula regular, que es involucrado en un proceso de innovación –como lo es la integración educativa- debe desempeñar un papel activo en la gestión de las transformaciones que implica dicho proceso, lo que a su vez ejerce presión específica en el trabajo que este profesional de docencia realiza.

Es tal la importancia que se le asigna al docente de aula regular en la integración escolar, que según Candel (1998) este proceso “está condenado al fracaso, sí no se cuenta con la actitud positiva de los profesores”. En este sentido, se orientan también Ghesquière, et al. (2002), quienes reconocen la influencia que puede tener en eldesarrollo

de un programa de integración, la idea que posean los docentes de los alumnos que requieren ser integrados. Menos extremas son las posiciones de Aguilar Montero (2000) y Salvador Mata (1998) para quienes de acuerdo a la capacitación y responsabilidad que posea el docente de aula, dependen en buena medida los resultados que puedan esperarse en cualquier proceso de innovación educativa que demanda la atención a la diversidad, como lo especifica la integración educativa. Carrión Martínez (2001) considera que el desarrollo de una escuela inclusiva, es una actividad que denota innovación en cuanto a la atención a la diversidad, y en este proceso los profesionales que hacen vida en el centro educativo y en particular los docentes, juegan papel esencial, debido a la responsabilidad que tienen en la educación del alumnado en general.

La participación en la integración educativa, exige del docente de aula regular formación pedagógica, capacitación en la atención de personas con necesidades especiales, actualización permanente tanto en las estrategias de enseñanza general, como especial; además se plantea la necesidad de comprometerse de manera voluntaria con la integración, lo cual supone según lo describen Reid, Hresko y Swanson, (1996), reflexión personal y compromiso para cambiar, por otra parte, valorar las habilidades y competencias de los demás y a ello se añade el respeto a la diversidad. Tal y como lo señala Blanco (1990), la integración escolar requiere que el docente desarrolle una capacidad de reflexión crítica, para revisar de manera permanente su acción, de modo que pueda establecer los aspectos que debe mejorar, modificar o mantener en su práctica diaria. Es decir, que la observación y autoevaluación que lleve a cabo el maestro de aula de la realidad y de su desempeño docente, favorecerán que identifique los elementos que le permitan innovar para crear cada vez mejores condiciones para atender las necesidades educativas de la población de alumnos que asisten al aula. Esta reflexión en la acción (Schön, 1998), es una de las características que debe observarse cada vez más en el desempeño del docente de aula, ante la integración escolar de alumnos con necesidades especiales.

2.- La Integración Escolar desde la Perspectiva del Docente de Aula Regular como Situación Objeto de Estudio

Numerosos son las investigaciones realizadas a propósito de conocer la perspectiva docente ante la integración escolar, muestra de ello son los trabajos de como Flowerday & Schraw (2000); Guerrero López (1993); Janney, Snell, Beers, y Raynes, (1995); y Vlachou (1999). Este aspecto ha sido abordado desde diversas perspectivas metodológicas, y centrando el interés en diferentes aspectos relativos a este proceso, y los resultados demuestran que la manera como el docente asuma y actúe frente a la integración escolar, guarda vinculación directa con la perspectiva personal desde la que interpreta dicho acto. En la configuración de esta perspectiva, intervienen la experiencia, las emociones, los valores, actitudes, en fin el mundo de vida del docente. Tal y como lo destaca Vlachou (1999), en la profesión docente los aspectos personales están involucrados de manera significativa en cuanto a la percepción que estos profesionales tienen de la acción que desempeñan, y cita esta autora a Pollard (1992) para reconocer que dichos aspectos, tienen influencia en los sentimientos y percepciones que los maestros vivencian con relación a su trabajo.

3.- Aspectos Metodológicos relativos al Estudio

3.1.- Objetivo del Estudio

La investigación se realizó con el propósito de analizar e interpretar desde una perspectiva fenomenológica, el significado que los docentes de aula regular, dan a la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Es decir, que el foco del estudio estuvo en la noción que de la integración escolar posee el docente de aula regular, sustentado en su propio marco de referencia.

3.2.- Método

Abordar lo que en esencia es la integración escolar para el docente de aula regular, requirió de una adaptación del método fenomenológico. Este método que de acuerdo con Martínez (2001) es de carácter cualitativo y estructural, permitió abordar, entre otros aspectos, la noción que de la integración escolar posee el docente de aula regular. Se

justifica el empleo de dicho método, gracias al reconocimiento que cada vez con mayor fuerza se da a la influencia que tienen en la realidad personal y social, así como las posiciones teóricas y la tradición aceptada, las disposiciones, creencias y actitudes personales. Para dar a conocer o mostrar este marco de referencia, de acuerdo a como lo plantea el autor arriba mencionado, es necesario limitar convenientemente ese factor interno para dejar hablar más y revelarse más la realidad de las cosas con sus características y componentes estructurales propios. Es específica la significación de este método para el estudio de la subjetividad del docente, pero desde la consideración de su mundo interior, ya que como una forma de ser los componentes del marco de referencia interno, tienen de acuerdo con Husserl (1913/1962) sus modos en cuanto al método de conocerlos.

Es importante resaltar que el empleo de este método demandó a quien llevó adelante la investigación, su inmersión completa y con una actitud fenomenológica en el foco del estudio, lo que representó un esfuerzo importante por mantener en la medida de lo posible, un comportamiento de aceptación de lo dado sin calificarlo o conceptualizarlo, sólo describiendo lo que se iba 'mostrando' y analizándolo e interpretándolo desde la propia perspectiva de los docentes entrevistados, ya que los datos por ellos suministrados constituirían el material que en todo momento serviría de sustento, a cada una de las acciones propias de la adaptación del método que fue necesario ejecutar, realizadas para lograr comprender las esencias y mostrar el fenómeno tal y como se presentaba.

De acuerdo a las interrogantes, objetivos y presupuestos planteados en el estudio, se empleó la entrevista en profundidad, para lograr una aproximación fenomenológica a la noción que de la integración escolar poseen las docentes de aula regular. Estas entrevistas se constituyeron en conversaciones entre la investigadora y las docentes. Se procedió así, ya que se partió de la consideración que el investigador es el instrumento de la investigación, por lo tanto antes que ser un recolector de datos, él es la vía, el recurso a través del cual el informante saca a la luz lo que tiene que decir sobre un tema o aspecto determinado.

3.3.- Sujetos Informantes de la Investigación

La investigación se realizó con docentes del Distrito Escolar nº 4 de la Zona Educativa 1 del Municipio Libertador Distrito Metropolitano. De acuerdo a lo establecido por la República Bolivariana de Venezuela (2001), las zonas educativas son órganos desconcentrados del Ministerio de Educación y Deportes adscritos al Despacho del Viceministro de Asuntos Educativos y con sede en los Estados de la República. Los Distritos Escolares, son las unidades básicas de supervisión integrada, a las cuales compete la orientación y control de los planteles, centros, cátedras y servicios educativos que funcionen en su circunscripción. En el Distrito Metropolitano, para la fecha de realización del estudio, existía una Zona Educativa. Estos órganos están estructurados en Distritos, los que se crean con el objeto de descentralizar y desconcentrar la administración de las políticas y programas educativos que emanen del Ministerio de Educación y Deportes. La Zona Educativa 1 que corresponde al Distrito Metropolitano, está integrada por 5 Distritos Escolares. Al Distrito Escolar nº 4, corresponde la supervisión directa de las instituciones educativas y deportivas dependientes e inscritas en el Ministerio de Educación y Deportes de los sectores caraqueños de Caricuao, Antímano y Macarao.

4.- Resultados del Estudio

4.1.- Los Efectos de la Integración Escolar en el Docente de Aula Regular, como Elemento Constitutivo de la Estructura Global de la Noción de Integración que posee el Docente de Aula Regular.

Los resultados obtenidos, tienen origen en la mostración fenomenológica de la vivencia de la integración escolar de las docentes de aula regular entrevistadas, considerando esta vivencia como una estructura global. Ésta es concebida como una configuración del fenómeno a mostrar y que en sí forma un todo, mas cada uno de sus aspectos componentes, realiza una función que tiene sentido en relación al fenómeno como totalidad, de tal manera, que la organización y el trabajo de cada uno de los aspectos constitutivos de la estructura global acá mostrada, están condicionados a su vez por el fenómeno mismo, por lo que sólo serán comprensibles en función de ese todo.

A continuación y partiendo de esta estructura se pasa a mostrar las esencias de significado inherentes a los efectos que la integración produce en los docentes, quienes destacaron tales consecuencias como uno de los elementos que entran en juego en la vivencia que de este proceso poseen. En los ejemplos que se presentan como aspectos específicos de las esencias mostradas, se plasma lo individual, lo irrepetible, lo particular, lo fáctico y lo único como material del cual se efectúo el análisis básico y que fue reducido, desde la perspectiva fenomenológica, gracias a un proceso de carácter desrealizador y eidogénetico, propio del método de naturaleza cualitativa empleado.

Los docentes de aula regular involucrados en la integración escolar, se ven influidos por ésta y tales efectos es posible identificarlos en el contexto educativo. Tal es la influencia que puede llegar a tener la integración escolar, que sus consecuencias se reconocen en los planos personal, profesional y emocional. Estos efectos son percibidos como una vivencia que genera cambios y desarrollo, también es tenida como una vivencia que genera emociones contrapuestas.

Como vivencia que genera cambios y desarrollo en el plano personal, la integración escolar favorece el logro de una percepción más amplia de la vida, en cuanto a la comparación a la que de manera necesaria se somete el docente, cuando está frente a un alumno con necesidades educativas especiales y que ve la vida desde una perspectiva que sobrepasa sus propias condiciones y necesidades específicas. Esta vivencia, permite que el docente logre un autoconocimiento donde experimenta sensaciones y emociones no conocidas para él, lo que a su vez lo conduce a una autocrítica, a una revisión reflexiva y cuestionadora de lo que es como persona y como profesional, y que lo lleva a sondear incluso lo que está en capacidad de hacer por sus alumnos y en especial, por los estudiantes integrados o no a su aula de clase. Estas acciones generadas por la integración escolar, favorecen el desarrollo de la sensibilidad del docente.

En cuanto al plano profesional, los cambios que genera la vivencia de la integración escolar, conllevan al docente a que realice un análisis de la situación de clase que propicia la presencia en el aula de un alumno con necesidades educativas especiales; se somete a consideración la manera como deben observarse las condiciones pedagógicas, físicas, de interrelación y emocionales en el día a día; esta

evaluación y revisión de la actividad docente, favorece que haya un crecimiento profesional, lo que a su vez transforma y tiene efectos en el docente integrador.

Los docentes de aula regular, también perciben la integración escolar como una vivencia que produce emociones opuestas. Por un lado, ubican los emociones positivas que genera la integración escolar a saber: incide en la seguridad del docente, en sus emociones en general, en la receptividad que muestra ante la situación de la integración, así como del alumno integrado, lo que favorece que llegue a tener más interés y a compenetrarse tanto con el alumno integrado, con lo que hace, como con su función y responsabilidad docente. Por otro lado, están las emociones negativas que genera esta vivencia, las cuales se especifican en el temor, la inseguridad, la incertidumbre y el desinterés que en el docente puede llegar a causar la integración escolar.

5.- Conclusiones

La presencia en el contexto del aula de alumnos con discapacidad, es una realidad cada vez más común en el ámbito mundial. La complejidad del proceso de integración, destaca no sólo los factores y condiciones que son necesarias para que ésta se logre de manera efectiva. También los actores involucrados y los procesos que se activan en los planos personal, social y emocional determinan la red de elementos que han de ser considerados, en el análisis y evaluación de los resultados que se obtengan en la provisión de acciones que promuevan la integración social de las personas con discapacidad.

La integración escolar tiene efectos en todos los actores involucrados en dicho proceso. En especial en el docente de aula quien logra una vivencia de la aquélla, y que es de tal naturaleza que llega a modificar sus percepciones, actitudes, sentimientos y valores; es decir su mundo de vida o subjetividad. Es importante destacar la significación de tomar en cuenta la integración desde la perspectiva del docente de aula, ya que de los resultados que se obtengan con estudios como el que nos ocupa, puede lograrse un conocimiento de primera importancia, para ser considerado a la hora de proponer soluciones y mejoras a dicho proceso.

"…de hecho yo considero que ella me ayudó a ver la vida de otra manera (…) creo que la integración nos ayuda a ser más humanos (…) además el contacto con el grupo es lo que va desarrollando la sensibilidad, eso no te lo da el Pedagógico (…) tal es el efecto, que tú llegas a compenetrarte con ellos…"

Bibliografía

Aguilar Montero, L. (2000). De la Integración a la Inclusividad. La Atención a la Diversidad: Pilar Básico en la Escuela del Siglo XXI. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. Siglo Cero, 27(2), 25-34.

Arnaiz Sánchez, P. (1999-Diciembre). Atención a la Diversidad en Contextos Inclusivos. Comunicación presentada en el Congreso Internacional Reto Social para el próximo milenio Educación para la Diversidad. Recuperado en octubre, 26 de 2000 de la World Wide Web: http://www.paidos.rediris.es/needirectorio/inclu9.htm.

Blanco, R. (1990) Innovación y Recursos Educativos en el Aula. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comps.), Desarrollo Psicológico y Educación. III Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. (Cap. 20. pp. 351-356). Madrid: Alianza Editorial.

Candel, I. (1998). Bases de la integración: Familiar, escolar y social. Recuperado en agosto, 7 de 2001 de la World Wide Web: http://www.paidos.rediris.es/needirectorio/tema1.htm

Carrión Martínez, J. (2001). Integración Escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva? Málaga: Aljibe.

Dadamia, 0. (2004). Lo Especial de la Educación. Respuestas Educativas. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Flowerday, T. & Schraw, G. (2000). Teacher Beliefs about Instructional Choice: A Phenomenological Study. Journal of Educational Psychology 92(4), 634-645.

Ghesquière, P., Moors, G., Maes, B. & Vandenberghe, R. (2002). Implementation of inclusive education in Flemish Primary Schools: a multiple case study. Educational Review, 54 (1), 47-56.

Giné, C. y Ruíz, R. (1990). Las Adecuaciones Curriculares y el Proyecto Educativo del Centro. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comps.), Desarrollo Psicológico y Educación. III Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. (Cap. 19) pp. 337-349). Madrid: Alianza Editorial.

Guerrero López, J. (1993). La Integración Escolar o la Superación de la "Mentalidad Deficiente" sobre el "Deficiente Mental": Análisis Cualitativo del Pensamiento Pedagógico de un Profesor. En López Melero, M. y Guerrero. J., (Comps.), Lecturas sobre Integración escolar y social. (pp. 173-222), Barcelona: Paidós.

Husserl, E. (1913/1962/1986). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica.

Illán, N. y Lozano, J. (2001). La Integración Social y Escolar: Teoría y Práctica. En Salvador Mata, F. (Dir.), Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales (Vol. I). (pp. 106-122). Málaga: Aljibe.

Janney, R., Snell, M., Beers, M. y Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. Exceptional Children, 61 pp. 425-439.

Jímenez, P. y Vilá, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.

Klinger, C. y Vadillo, G. (1999). Psicología Cognitiva estrategias en la práctica docente. México: McGraw Hill.

Marchesi, A. (1995). Necesidades Educativas Especiales y Reforma de la Educación. Perspectivas XXV (2) 205-218.

Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comps.), Desarrollo Psicológico y Educación. III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Cap. 1 (pp.15-33) Madrid: Alianza editorial.

Martínez, M. (2001). Comportamiento Humano. Nuevos métodos de Investigación (2da. Ed.). México: Trillas.

Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial Conceptualización y Política de para la Integración Social de Personas con Necesidades Educativas Especiales. (Mayo, 1997) Caracas: Autor.

Nirje, B. (1976). The normalization principle. In Kugel, R. & Wofensberger, W. (eds.), Changing patterns in residential services for mentally retarded. (pp. 13-36). Washington: President's Committee on Mental Retardation.

Núñez de Báez, B. (1997a). La integración escolar línea estratégica de política educativa en la modalidad de educación especial. Educación Especial, 24, 79-86.

Peñafiel Martínez, F. (2001). La Educación Especial en los Centros Educativos. En Salvador Mata, F. (Dir.), Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales (Vol. I). (pp. 178-194). Málaga: Aljibe.

Porter, G. (1995). Acceso y Calidad a través de la Integración. Perspectivas XXV (2) 331-340.

Puigdellívol, I. (1998). La educación especial en la escuela integrada. Barcelona: Graó.

Reid, D., Hresko, W. y Swanson, H. (1996). Cognitive approaches to learning disabilities. Estados Unidos: Pro-Ed.

República Bolivariana de Venezuela (marzo 9, 2001) Gaceta Oficial número 37.155.

Sánchez, E., Cantón, M. y Sevilla, D. (1999). Compendio de Educación Especial (1era. Reimpresión). México: Manual Moderno.

Schön, D. (1998). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. (3 era. Ed.) Barcelona: Paidós.

Tortosa, F. y González, A. (2001). Factores que favorecen la integración en centros educativos de personas con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos generalizados del desarrollo. Recuperado en agosto, 21 de 2001 de la World Wide Web: http://www.paidos.rediris.es/needirectorio/tema38.htm

UNESCO. (1977). La Educación Especial. Situación Actual y Tendencias en la Investigación. Salamanca: Sígueme.

UNESCO (Marzo, 1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Tailandia: Autor.

UNESCO. (Junio, 1994) Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas. Salamanca: Autor.

Vlachou, A. (1999). Caminos hacia una educación inclusiva. Madrid: La Muralla.

Marcos Javier Vargas López*
Silvia Laura Vargas López**

DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD: RE SIGNIFICANDO LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Introducción

Los procesos de enseñanza – aprendizaje tienen un objetivo claro en los diferentes niveles educativos, y un producto concreto, que el alumno aprenda "contenidos", que aprenda a "pensar". De manera general se cree que enseñar es dar información, y por ello a los niños desde que ingresan a la escuela se les pide que dejen afuera lo que han vivido, pues ahora van a aprender a "pensar". ¿Pero realmente esto tiene que ser así? Según Carlos Skliar el mundo actual ha perdido la capacidad de vivir *experiencia*, y por ello la capacidad de cómo narrar las experiencias. Es por eso que muchos de los sujetos quedan fuera casi automáticamente de los ámbitos educativos, pues no logran aprender todos los "contenidos" que la escuela enseña. Se asume que el maestro sabe lo que el otro no y por eso debe enseñarle.

Cuando hablamos de personas con discapacidad siempre se alude al "otro", ese "otro" que no conozco, que nunca "sabré", que, en palabras de Skliar, "*no ME pasa*", en palabras de Zardel Jacobo "no ME concierne". Esto es, mi relación con el otro no es lo que le pasa a él, sino precisamente lo que ME pasa a mí. El otro por ello es lo que yo no sé, el otro es singular, irrepetible y plural.

Para Skliar el pensamiento occidental se basa en oposiciones binarias, se ES o NO SE ES. Las oposiciones desde esta perspectiva

* Docente de la Escuela de Matemática de la Universidad de Costa Rica y de la Escuela de Ingeniería en Computación del Instituto Tecnológico de Costa Rica.
* Psicóloga del CAM 13 en Morelos, Docente de la Fac. Psicología en la UAEM. México Miembro fundador de la RIIE

son muchas normal/anormal; salud/enfermedad; racional/irracional, hombre/ mujer, etc. Y casi siempre el primer término de la oposición es lo que está bien y el otro por ende, está mal. En palabras de Derridá sería la filosofía del "uno", lo que otros llaman el imperio de la "mismidad". Por ello, retomando a Nietzsche es necesario "acabar con la hegemonía del uno". Lo que implicaría que es necesario trabajar hacia una filosofía del otro, un pensamiento de la diferencia, pues un joven Down, no solamente es un joven Down, realmente lo que ES, es un joven, con todo lo que conlleve esta palabra, pero en nuestra sociedad esto no es así. Lo normal siempre tiene algo de anormal, la sinrazón es solamente la otra cara de la razón (Foucault). No hay sinrazón sino en oposición a la razón, y así con todos los contenidos oposicionistas; no existe la enfermedad sino a partir de la salud. Entonces porqué ver solo "lo Down" sin ver a la persona, sin ver sus características individuales, riendo, sufriendo, viviendo, soñando: dormido y despierto. Porque no se le deja ser solamente un joven más, ¡con todas las implicaciones culturales que esto tenga!

La identidad en estos términos acaba siendo un sinónimo de normalidad. Y por ello todos tenemos muchas barreras hacia esos "otros" que representan nuestros propios límites, los espacios que nos da miedo conocer de nosotros, por ello el "deficiente" perturba tanto al "eficiente". Y esta perturbación es aún mayor en los niveles educativos mayores. Y entonces si le preguntamos a muchos ¿Integración educativa?, su respuesta es inmediata "si claro", pero en el fondo todos pensamos "sí, está muy bien en el preescolar, en la primaria",.. pero y ¿después qué? ¿Por qué el número de niños integrados en secundaria y niveles medio superior bajan drásticamente en casi todas las estadísticas de diferentes países? No será necesario pensar mucho la respuesta, porque allí los "contenidos" se complejizan, porque ahí ¿cómo se da la respuesta educativa apropiada, si el alumno no aprende?, cómo los maestros van a permitir a alumnos que no "aprenden a pensar". ¿Pensar en qué? ¿Pensar cómo? Preguntas que serían mejor nunca hacerse y solamente dejar que sean menos los alumnos con estas características que lleguen allí.

Si hablamos de inclusión/integración ¿será que hay estrategias para cada uno de los grupos "diferentes"?, entonces, ¿hay que buscar estrategias para la integración/inclusión de los indígenas, para los

homosexuales, para los de religiones diferentes, para los que tienen discapacidad? Porque entonces son muchos "otros" y es mucho más difícil integrarlos/incluirlos. Pero ¿Quiénes son los otros? O mejor aún ¿Quiénes somos nosotros? ¿Qué nos permite decir que nosotros sí estamos integrados/incluidos?, ¿integrados/incluidos a qué? ¿Integrados/incluidos cómo? Cuando yo me miro al espejo no solamente me veo a mí misma, veo lo que yo represento de las categorías culturales que represento y ME represento. (Patricia Medina[1])

Porque entonces las identidades constituyen formas de conocimiento y esas formas de conocimiento constituyen identidades. Pero no existe la igualdad en este mundo, todo es DIFERENCIA. El problema es precisamente cómo nos relacionamos con esa diferencia. Pues el mundo no es absoluto, la diversidad es parte de la naturaleza, es parte del mundo mismo, es parte del hombre como tal. Lo que sucede es que ahora tenemos categorías conceptuales para poder hablar de eso. Pero lo fundamental es que la DIFERENCIA no tiene porque convertirse en DESIGUALDAD. Y ese es el mayor problema que debemos afrontar desde la institución, ¿por qué siempre la diferencia termina siendo la condición de desigualdad? El problema es que cuando hablamos en las escuelas de la Diferencia no queremos ponerle nombre, a la diferencia no le importan los diferentes.

Y entonces ¿cuál es la misión de la escuela? Es en palabras de Skliar "la conversación que se da sobre lo que se enseña y algo que se aprende" y no siempre lo que se enseña es exactamente lo que se aprende. Los que somos profesores sabemos muy bien esto. El saber pedagógico es un saber relacional, depende de la relación. Sin la conversación no hay transmisión, y sin la transmisión no tenemos educación. Enseñar entonces es estar dispuesto a escuchar con paciencia y disponibilidad. El problema de la institución es la singularidad de los alumnos y la singularidad de los profesores.

En el nivel de enseñanza superior esto es más duro. Lo que se enseña es lo que se debe aprender, o al menos eso es lo que se propone en los aspectos curriculares y es la meta de los profesores. Pero la realidad es que nunca ocurre así. ¿Por qué entonces al que aprende diferente porque ES diferente se le cataloga tan mal? ¿Por qué los

1 Comentario en el Seminario de Posgrado Pedagogías de las Diferencias, realizado en la Fac. de Pedagogía de la UNAM, 2010

sujetos con discapacidad intelectual tienen vedado la incursión a la vida universitaria con todo lo que esto conlleva?

El mayor problema es que la universidad siempre se rige por la ley de la productividad. Y no está del todo mal, si no fuese porque deja fuera toda posibilidad de valoración de las diferencias.

Y entonces lo que debemos hacer para incluir es pensar en la inclusión de las diferencias desde una visión que no implique el desconocimiento del otro. Que no implique el homogeneizar la "experiencia" del diferente, de cada uno de los diferentes.

Por ello para los autores es tan importante dar a conocer la experiencia de la Universidad de Costa Rica con el **Proyecto de Inclusión de las Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior (PROIN),** pues sin ser LA respuesta, y tener aún mucho que caminar para mejorar, es un intento de permitirle a las personas con discapacidad intelectual vivir la experiencia de la vida universitaria, no desde la perspectiva de la productividad, sino de la "experiencia en sí". Desde la experiencia como vivencia.

Antecedentes del proyecto

En el marco de la Conmemoración del Año Internacional de las personas con discapacidad, el 3 de diciembre de 1982; se aprobó el Programa de Acción Mundial de las personas con discapacidad. Este es un documento en donde se insta a los Estados Miembros a asumir una serie de políticas tendientes a la plena participación de estas personas en las comunidades nacionales (comunidad universitaria*). El 12 de octubre de 1993, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas aprobó las Normas de Equiparación de Oportunidades para las personas con discapacidad. (Lépiz, R.O y Jiménez S.R. "Una oportunidad para la Igualdad. Comentarios a la Ley 7600. Pp13.)

La UNESCO, considera que la responsabilidad de la educación especial, se ha visualizado como propia del sistema educativo regular y, por esto, dicho sistema debe proponerse establecer una situación eficaz de aprendizaje para las personas con discapacidad dentro del sistema regular. No obstante, no se considera la eliminación total e inmediata de los servicios de educación especial, lo que se pretende es crear un modelo educativo accesible para todos los estudiantes

con discapacidad o no, ofreciendo una educación en función de sus necesidades. Lo que aún no logra ser una realidad en el día a día de las instituciones educativas en América Latina.

La evolución en el tratamiento de las personas con discapacidad, ha ido desde el abandono, hasta la inclusión a la educación regular. Por tanto, algunos esfuerzos del Estado costarricense se dirigen a garantizar jurídicamente los derechos de estas personas, específicamente tras la promulgación de la Ley 7600 del año 1996, por medio de la cual se obliga a las instituciones estatales a velar por la incorporación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos. En el capítulo I: "Acceso a la Educación" se cita: Artículo 14:" El estado garantizará el acceso oportuno a la educación a las personas independientemente de su discapacidad desde la estimulación temprana hasta la educación superior. Esta disposición incluye tanto la educación pública como la privada." Artículo 16: "Las personas con discapacidad participarán en los servicios educativos que favorezcan mejor su condición y desarrollo con los servicios de apoyo requeridos y no podrán ser excluidas de ninguna actividad".

El **Proyecto de Inclusión de las Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior (PROIN)** pertenece a la Escuela de Formación Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (U.C.R.). Es considerado una Extensión Docente dentro de la Acción Social que brinda esta universidad. Se formuló a finales del año 2008 y se pone en práctica a partir del primer semestre del año 2009, específicamente en abril de ese año. Da inicio con cursos de Computación, Matemática aplicada e inglés. Las responsables del proyecto son la Máster Mildred García González y la Licenciada Susana Boza.

La experiencia de la Universidad de Costa Rica y más específicamente de la Vicerrectoría de Acción Social se basa en:

I.- El Programa Integral para la Persona Adulta Mayor (PIAM), surgió por iniciativa del catedrático e investigador de la UCR, Dr. Alfonso Trejos Willis, quien propuso al Consejo Universitario, en marzo de 1983, que "al individuo de la tercera edad se le debían ofrecer espacios sociales en los que pudiera ocupar su tiempo libre en una forma creativa y que a la vez, le permitieran satisfacer expectativas personales en el campo social e intelectual". De esta manera, a partir del 20 de febrero de 1986, la Vicerrectoría de Docencia bajo la resolución

VD 3139-86, aprueba la apertura de cursos académicos para las personas adultas mayores en la Universidad de Costa Rica.

Los antecedentes aquí citados han sido la base para la inclusión de personas con discapacidad dentro del ámbito universitario, sin embargo, podemos percatarnos que ninguno de ellos ha incluido a las personas con discapacidad intelectual. Este proyecto pretende no excluirlos y así permitir a cualquier persona con discapacidad intelectual formar parte del presente proyecto.

El proyecto PROIN empieza a funcionar en el primer semestre del 2009. La idea del proyecto es brindar la oportunidad a las personas con discapacidad intelectual a tener acceso a un ambiente universitario viviendo la *experiencia* de ser estudiantes a nivel superior. En esta primera ocasión se abren los cursos de Matemática, Inglés, Computación y Danza. Los cursos son impartidos en forma ad honorem, o sea ningún profesor recibe dinero por impartir el curso.

La experiencia en el curso de computación

La experiencia inició durante el primer semestre del 2009, el cual comprende de marzo a julio. En esta primera oportunidad se abrió un único curso de computación, en el mismo se matricularon 14 estudiantes, de ellos 9 eran mujeres y 6 eran hombres. Además, dos de ellos, un hombre y una mujer tenían discapacidad mental por causas diferentes al síndrome de Down.

Al principio se tuvieron algunas perspectivas de lo que iba a ser el curso pero éstas debieron amoldarse a la capacidad cognitiva de los estudiantes. En la propuesta original del curso se pretendía abarcar desde el comportamiento adecuado en un laboratorio de computación hasta navegación en Internet pasando por levantado de texto utilizando Word de Microsoft. Esto no pudo lograrse en su totalidad por las características propias de los alumnos en este curso.

El curso se impartió en un laboratorio de computadoras prestado por la Facultad de Medicina de la Universidad de Costa Rica, en este laboratorio se disponía de una computadora para cada estudiante pero no había computadora o proyector para el profesor.

En esta ocasión el curso fue impartido por el autor de este artículo. Durante las lecciones se tenía la asistencia de tres estudiantes que

estaban realizando el Trabajo Comunal Universitario. El autor tiene más de veinticinco años de experiencia docente en cursos tanto de matemática como de computación, sin embargo, nunca había trabajado formalmente con este tipo de población especial pero sí tenía experiencia en enseñar, de forma privada, a dos muchachas con síndrome de Down el uso de la computadora.

Desde el inicio del curso nos dimos cuenta que el grupo era demasiado grande y heterogéneo, la capacidad de aprendizaje de los estudiantes era muy diferente y mientras algunos ya tenían bastante habilidad en el uso de la computadora otros no conocían tan siquiera dónde se localizaban las letras en el teclado. Otra de las situaciones que se tuvo que aprender, en la marcha, era cómo dar instrucciones a los estudiantes pues desde las primeras lecciones se vio que no era suficiente una explicación tradicional de tipo oral.

En la primera lección se les instruyó sobre el comportamiento correcto en un laboratorio de computación, se le entregó a cada estudiante una hoja con las indicaciones y éstas fueron leídas por los asistentes y discutidas por el profesor. Aspectos tales como, no comer ni beber dentro del laboratorio, no tocar con el dedo el monitor (una de las acciones que más suelen hacer) así como donde colocar paraguas, sombrilla o capas mojadas en caso de estar lloviendo fueron dichos durante esta primera lección. (Indicación fundamental si se toma en cuenta que en Costa Rica llueve copiosamente por varios meses)

A continuación, se procedió a enseñarles el nombre, tanto en español como en inglés, de las partes externas de una computadora, para ello no sólo se les enseñaba físicamente la parte en cuestión, sino que además se les entregó un material impreso con cada parte. Para reforzar el aprendizaje se les proveyó de material para que practicaran.

Como en un principio no se tenía claro los alcances de los alumnos del curso, se procedió, inmediatamente, a enseñarles el uso de un procesador de palabras, en esta ocasión Word de Microsoft. Es hasta este momento en que se evidencia el gran tamaño y la heterogeneidad del curso. Era casi imposible, aún con la ayuda de los asistentes, poder atender a tantos estudiantes con necesidades y ritmos tan diferentes. Algunos estudiantes eran capaces de seguir las instrucciones y realizaban las actividades propuestas en el tiempo esperado, para otros las actividades iban más allá de lo que capacidad cognitiva les permitía.

Es en este momento cuando se decide que el ritmo debía bajar sustancialmente y se aprende, por parte del profesor y los asistentes, que las instrucciones debían ser repetidas constantemente pues algunos estudiantes no lograban retenerlas. Además nos damos cuenta de que la mayoría aunque reconocen la grafía del idioma y son capaces de leer en voz alta un texto no logran comprender lo recién leído. El reto a partir de ese momento era entonces ¿cómo dar instrucciones?, algunas instrucciones dadas sólo en forma oral no son suficientes, por su extensión o complejidad y si se daban sólo en forma escrita no eran entendidas por la mayoría de los estudiantes, se decidió entonces dar las instrucciones en las dos formas: escritas y orales. Además que hizo conciencia de la importancia que tiene la repetición de las mismas para los alumnos del curso.

A partir de este momento se decide que el curso sería sólo de levantado de texto y formato del mismo. Se trataría de que los estudiantes aprendiesen lo siguiente:

1) Encender la computadora.
2) Iniciar Word de Microsoft.
3) Escribir texto.
4) Dar formato al texto escrito, tales como tamaño y color de la letra, posición del texto (centrado, derecha o izquierda), uso de sangrías y cambios de renglón y párrafos.

Ya habiendo enfrentado la realidad del grupo y adecuado las expectativas del curso se procedió a trabajar el resto de las lecciones con la siguiente metodología: se les proporcionaba texto escrito y ellos y ellas tenían que transcribirlo, para lograr una mayor motivación de parte a ellos se les solicitó que dijeran qué canciones les gustaba más y se les traía en papel impreso la letra de las canciones que ellos habían manifestado. De esta forma se logró mantener una actitud de entusiasmo por parte de todos los estudiantes. Al inicio de la lección se les entregaba la canción preferida por cada uno de ellos y se les pedía que reprodujeran en forma exacta el texto entregado. Con la ayuda de los asistentes se les iba revisando que no cometieran errores y que lograran dar el formato solicitado. A los asistentes se les indicó que se quería que ellos fueran capaces de lograr una transcripción perfecta del texto y por lo tanto no se les permitía que

cometiesen errores de ortografía, cambiar una letra por otra o lo más usual brincarse alguna letra en alguna palabra. Además se les pedía que lograran el mismo formato del texto original.

Uno de los inconvenientes que se vivieron en esa oportunidad fue la de que algunos teclados no coincidían la tecla física con la tecla lógica, de modo que ellos al querer escribir algún carácter lo buscaban en el teclado y al encontrarlo presionaban la tecla correspondiente con la desagradable sorpresa de que lo mostrado en la pantalla no coincidía con el carácter deseado.

Durante estas actividades los más avanzados, lograban escribir no sólo su canción preferida sino que, al terminar su tarea solicitaban se les entregara otra canción. A otros, por el contrario, no les alcanzaba el tiempo para terminar su canción, lo más frecuente es que tenían que estar corrigiendo pues lo que digitaban no concordaba con lo que debían escribir. En esta situación llamaba la atención el caso de tres estudiantes mujeres. Dos de ellas no eran capaces de conocer la posición de las letras en el teclado e invertían considerable cantidad de tiempo en buscar la letra en el teclado. Por otro lado, la tercera estudiante era muy hábil en el uso del procesador de palabras pero no lograba entender que debía reproducir el texto en el formato dado y le daba el formato a su gusto, lo cual sin estar malo tampoco es correcto bajo la perspectiva de que se desea capacitarlos para ser capaces de reproducir texto tal y como se les indique.

En esta oportunidad se decidió no enseñar a los estudiantes a guardar, buscar y abrir sus archivos. En caso de que alguno necesitase alguna de estas actividades, alguno de los asistentes los ayudaba a realizar esta tarea.

Para finalizar el curso se les realizó una prueba, en ésta se les solicitaba en forma escrita que escribieran su nombre en la parte superior del documento y posteriormente transcribieran el título y el texto de un párrafo de una poesía denominada “Cuenta conmigo”. Con la conciencia de la problemática que tienen ellos para seguir instrucciones sólo de forma escrita, se realizaron dos prácticas en donde se les daban las mismas indicaciones, tanto oral como escrito. Con ello se esperaba apoyarlos para que fueran capaces de seguir instrucciones escritas al momento de la prueba de fin de curso, pues en la misma no se les dio ningún tipo de ayuda para medir qué tanto se desenvolvía cada uno de los estudiantes.

Como ya se esperaba no todos lograron realizar la prueba con éxito y al final del curso se les entregó un informe de rendimiento en forma cualitativa, además se les indicaba si se consideraba que siguiesen en un curso posterior, si se les recomendaba volver a llevar el mismo curso o más bien si se les pedía que tuviesen algún tipo de entrenamiento anterior antes de volver a intentarlo.

Con toda la experiencia generada en esta primera oportunidad se procedió a programar los cursos de computación para el segundo semestre del año 2009, el cual iba de agosto a diciembre del mismo año. Se decidió que se abrirían tres cursos distintos: Computación 1, Computación 2 e Internet.

El curso de Computación 1 incluye los temas de:

1) Comportamiento adecuado en un laboratorio de computación.
2) Partes externas de una computadora.
3) Inicio y salida de una computadora.
4) Inicio y salida del programa Word de Microsoft.

El curso de Computación 2 es un curso exclusivamente sobre el levantado de texto utilizando Word de Microsoft, se pide como requisito que el estudiante haya aprobado el curso de Computación 1 e incluye los temas de:

1) Inserción de tablas en Word.
2) Partes de una tabla, celdas, columnas y filas.
3) Inserción de texto en celdas.
4) Inserción de listas.
5) Escritura de cartas informales.

El curso de Internet pide como condición haber aprobado el curso de Computación 1 e incluye los temas de:

1) Uso de un navegador web.
2) Búsqueda de información en la Internet.
3) Uso de una interfaz web para correo electrónico.

En esta segunda oportunidad se logró una menor cantidad de estudiantes por grupo y además una mayor homogeneidad de los mismos. Los cursos fueron impartidos: por el profesor Javier Vargas, Computación 2 y los otros dos por estudiantes de la Escuela de

Matemática, ambos fueron supervisados durante todo el período por el Profesor Vargas.

La experiencia en el curso de Computación 2

Este grupo era más pequeño, además fue impartido en un laboratorio prestado por la Escuela de Matemática de la Universidad de Costa Rica. Se matricularon 7 estudiantes, tres hombres y cuatro mujeres, todos habían llevado el curso de Computación 1, dos de ellos tienen discapacidad intelectual pero no Síndrome de Down. En este laboratorio cada estudiante disponía de su propia computadora, todas con el sistema operativo en español y con teclados que coinciden lo físico con lo lógico, además cuenta con una computadora para el uso del profesor y un proyector de video, esto facilitó mucho la labor del profesor pues podía proyectar lo que se deseaba durante las lecciones. Se contó con la ayuda de dos asistentes durante cada una de las lecciones.

El curso no se limitó a desarrollar las competencias sino que además se trató de ayudar a los estudiantes a desarrollar algunos conceptos más abstractos. En esta oportunidad se incursionó en la enseñanza de dos aspectos no tan concretos sino más bien con algún grado de dificultad y abstracción, estos aspectos fueron el lograr que los estudiantes guarden, busquen y abran sus propios archivos y el segundo aspecto está relacionado con los componentes de una tabla.

Con respecto al manejo de archivos físicos se les solicitó que cada uno tuviera su propia memoria flash (USB) o llave maya (como se les conoce en Costa Rica). Cuando se les enseñó a guardar sus documentos una de las tareas con las que más hubo que lidiar fue con el nombre que debían poner al archivo, al inicio tendían a que el nombre fuese el mismo de ellos, se les tuvo que explicar que no era posible pues entonces todos los archivos se llamarían igual, entonces tendían a utilizar el nombre de alguien especial para ellos, esto tampoco era buena idea y se les instruyó que pensaran en qué tipo de información había en el texto y que pusieran un nombre de acuerdo a esto. Al final del curso todos ya lograban realizar con éxito esta actividad. Como dato curioso se hace notar que se pensó que lograr ubicar dónde poner el archivo iba a ser una tarea muy difícil para ellos,sin embargo la mayoría mostró desde el inicio bastante habilidad para moverse

entre los diferentes directorios o carpetas, sobre todo si se trataba de buscar un archivo que habían guardado previamente.

Con respecto a los componentes de las tablas se pensó que como actividad complementaria y para trabajar con algunos aspectos más abstractos se les enseñó el concepto de fila, columna y celda. Con actividades concretas, se proyectaba una tabla en la pantalla del aula y se les enseñaba cuántas filas, cuántas columnas y cuántas celdas tenía cada tabla, después se les pedía a ellos repitieran la actividad con otras tablas. La idea de esto es que aprendieran a insertar tablas contando cuantas columnas tiene, para la inserción de filas se les enseñó utilizando la tecla TAB del teclado. Para todos los conceptos se les entregaba material escrito, el cual era proyectado en la pantalla mientras se explicaban, con esto se combinaba el dar instrucciones tanto de forma escrita como de forma oral.

En la segunda parte del curso se les enseñó a insertar listas, con viñetas y con números, en un documento. Adrede la explicación de cómo realizar estas tareas no fue dada muy extensivamente, sin embargo, todos captaron inmediatamente cómo funcionaban y lograron insertar listas de forma muy rápida y eficiente.

En la tercera y última parte del curso se les enseñó a escribir cartas informales, la idea en esta parte no era que ellos, reprodujeran texto sino más bien que escribieran sus propias cartas, a diferencia del curso anterior. Tratando de ayudarles en la elaboración de las mismas se les entregó un machote de esquema en donde ellos escribían las ideas principales que querían poner en sus cartas. Se invirtieron varias lecciones enseñándoles a escribir a mano estos esquemas, hasta que se notó que ya lo hacían de manera satisfactoria se regresó al trabajo en la computadora para que escribieran sus cartas utilizando el procesador de palabras. La idea era lograr que ellos y ellas organizasen mejor sus ideas antes de sentarse a digitar el texto de la carta. Se creyó que con la actividad de escribir primero el esquema de la carta, se les ayudaría a mejorar el orden de sus ideas. Se consideró que esta actividad aunque no tiene frutos concretos logró ayudarles en el proceso de organización de ideas. En todo momento se insistió con ellos en no mezclar y evitar la repetición de las ideas.

En esta actividad saltó una situación que se desconocía. Algunos de ellos no son capaces de escribir, dicen la idea y las palabras

correctamente pero no saben cómo escribirlas. Dos de ellos, un hombre y una mujer, decían la frase, con bastante coherencia hay que decirlo, pero a la hora de quererlo escribirla no sabían cómo. Por ejemplo si querían decir "Fui con mi papá al cine", empezaban a preguntar cómo se escribe "Fui" teníamos que indicarle con "F", con "u" y con "i". Algunas veces con solo que se les decía el nombre de la letra, sí sabían cuál debían escribir en otra había que recurrir a otra palabra con la misma palabra. Por ejemplo decirles con "F" de "Fernando". Esta situación fue reportada inmediatamente a la coordinación del proyecto y se recomendó que se creara un curso donde se refuerce los conceptos de lectura y escritura.

Se hicieron dos pruebas, en una se les solicitó dijeran cuántas columnas, filas y celdas tenían varias tablas, además se les solicita que hicieran un documento que incluía tablas y listas. Al igual que en el curso anterior se realizan prácticas antes de la prueba con el mismo tipo de instrucción que ésta posee. Posterior a la prueba se les retroalimenta y en forma individual se les indica los errores que cometieron durante la misma. Para el tema de escritura de cartas informales no se realizó prueba pero se les hizo práctica de las mismas hasta finalizar el curso.

Al final del curso se le entregó a la coordinación una valoración cualitativa del desempeño de cada estudiante, no se dio ningún tipo de recomendación a los estudiantes pues se considera que todos los integrantes de este curso están en capacidad de continuar aprendiendo sobre el tema de manejo de procesador de palabras. Queda ahora la tarea de seguir construyendo cursos que permita a estos estudiantes más avanzados poder siendo estudiantes de algún curso de computación dentro del proyecto PROIN.

Conclusiones

¿Dónde acaba la discapacidad? ¡En la Relación con el Otro! No es hasta que alguien se relaciona de manera sincera, espontánea y positivamente con los individuos con alguna discapacidad, que se deja de ver la discapacidad y se empieza a mirar al otro. Hasta que se aprende a caminar, platicar, reír, preocuparse y compartir la vida cotidiana por la amistad o por la relación día a día con el otro es que aparece la

persona y se deja de lado la categoría a la que pertenece, y esto no solamente con la discapacidad sino con todos los rasgos que de una u otra forma la sociedad ha demarcado como los diferentes. En el momento que te relacionas y compartes con el diferente te das cuenta que tú ERES el diferente también. No solamente el otro es el extranjero, o el musulmán, o el homosexual, o el albino, o el obeso, o tantos etcéteras que podríamos poner, sino que tú también tienes una característica que te hace de inmediato diferente de otros.

Cuando la institución educativa deja de lado sus estándares para abrir las puertas a la *experiencia,* permitiendo que quienes siempre han tenido vedados los espacios educativos puedan llegar a aprender con el otro, a establecer un diálogo de aprendizaje, permite que se enriquezca no solamente el estudiante sino también el profesor, los otros estudiantes que siempre han tenido las puertas abiertas, y en fin, la sociedad misma.

La experiencia con los alumnos del proyecto PROIN nos ha permitido acercarnos más a esos que llaman diferentes solo por su capacidad intelectual limitada. Nos ha permitido dejar de verlos como los raros y verlos como personas tan maravillosas como cualquier otra. Gracias al proyecto hemos aprendido lo mucho que podemos aprender de ellos y lo mucho que ellos nos permiten ser. Cuando a los estudiantes asistentes se les preguntó: ¿Qué es lo que más les ha llamado la atención de su experiencia?, la mayoría contestó: “el darnos cuenta que son personas iguales a nosotros”. El mayor aporte del proyecto no ha sido incorporar a estas personas al ámbito universitario, el mayor aporte ha sido el incorporar a los estudiantes universitarios en el trato con este tipo de personas. Permitirles a ellos romper las barreras de sus prejuicios y convivir con aquellos a quienes alguna vez vieron como raros y hasta temieron. Y claro entre ellos me incluyo yo como profesor del proyecto.

No son “ellos” quienes deben agradecernos el permitirles venir a “nuestra” universidad, somos nosotros quienes debemos agradecerles el que vengan a compartir con nosotros en esta universidad que ahora hemos logrado que sea también de ellos.

Bibliografía

Jacobo, Z. (2008) “Pluralidad, alteridad y concernimiento” *Voces de la alteridad de las diferencias.* Vol. 2, pp. 111-132.

Larrosa, J.; *La Experiencia y sus Lenguajes*. Versión electrónica enviada por el autor en 2008.

Melero, M (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Ediciones Aljibe

Skliar, C., Stubrin, F. y Gentili, P. (2008) La inclusión, la responsabilidad y la ética educativa, *Voces de la Alteridad de las diferencias,* Vol. 2, pp. 3 – 28.

Skliar, Carlos. *¿Y si el otro no estuviera ahí?; Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002, capítulo V.

Stainback, S. y William (1999) Estrategias para fortalecer el ambiente escolar creando comunidad. En S. Stainback. *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

TEMÁTICA 4

¿Y DE LA ÉTICA QUÉ?

Teodoro Acevedo Gama • Olimpia Esther Hernández Cervantes
María de Jesús González Martínez*

¿Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN ESPECIAL?

Al entrar a los salones vemos caras tristes, aburridas, alumnos durmiéndose o lo contrario aventándose los papeles y las gomas, brincando en las bancas, el pizarrón lleno de operaciones matemáticas sin sentido para el niño, y es entonces que algunos profesores según Saint Onge (2004) se empiezan a cuestionar :yo explico, pero ellos ¿aprenden? esto sucede en los salones "normales" aumentando la problemática con los niños integrados a educación regular resultado de legislaciones y políticas mal copiadas del extranjero y erróneamente planeadas, esto como conclusión del Congreso Internacional "Integración Educativa e Inclusión Social" (2007).

En países del llamado primer mundo, los grupos son de un máximo de quince alumnos, con dos profesores, el titular del grado y el especialista de acuerdo a las necesidades del grupo, además de contar con su equipo de apoyo cada escuela esto es psicólogo, terapista de lenguaje, terapista físico ,trabajador social, pedagogo ,de ser necesario el maestro especialista en atención motriz, intelectual, audición y lenguaje, El proceso de integración educativa a inclusión social ve en la formación docente el pilar del cambio de paradigmas además de la reestructuración de valores para la educación.

Ante los resultados arrojados por el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) en los cuales en el 2003 se sitúa México detrás de todos los países de la OCDE y delante de Túnez e Indonesia, así como de Brasil en Matemáticas, Ciencias y Solución de Problemas, aunque cada sistema educativo tiene características y contextos propios el análisis de resultados de acuerdo al Instituto

* México

Nacional para la Evaluación de la Educación (2006) permiten replantear rumbos a seguir en las políticas educativas, reestructuración de planes y programas de estudio en Educación Básica y Normales ante la interrogación de: ¿ para qué sirve la escuela y lo que se enseña? Perrenoud (2005) si al terminar los estudios lo aprendido no se vincula con la vida diaria o para resolver problemas profesionales de ahí que se fundamenten en competencias ante las nuevas necesidades, como son la de ayudar al proceso de integración educativa a miles y miles de personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), basta con observar las siguientes cifras para darnos cuenta de la magnitud del problema .Del millón 795 mil personas con discapacidad registradas en el censo de hace ocho años, la Secretaria de Educación Pública (SEP) proyectó que para 2009 la cifra creció a poco más de 2 millones. La mayoría de ellos (43%) tiene discapacidad motriz; 26% visual; 16% mental, y 15% auditiva. Yucatán, Nayarit, Colima, Tabasco y Campeche son las entidades en las que existe una mayor proporción de personas con discapacidad respecto a su población total. Quintana Roo, Baja California, estado de México, Baja California Sur y Tlaxcala registran proporciones de dos habitantes por cada 100 con algún tipo de problemática.

Un nuevo enfoque crítico: la perspectiva comunicativa

Como vamos a prepararnos para atender a las personas con NEE con o sin discapacidad si las ciencias de la educación entre las que encontramos a la Pedagogía se encuentran en crisis por lo que han vuelto su mirada hacia la epistemología, para tratar de dar validez científica a su práctica y campo de estudio, entrando en el dilema si solamente con la Pedagogía se puede explicar el hecho educativo o es necesario apoyarse en la psicología educativa, sociología educativa, etc todas estas, ciencias de la educación .” (Pérez ,1995:181) y actualmente las neurociencias cognoscitivas La pedagogía asociada tradicionalmente con la filosofía en un carácter prescriptivo resultaba inoperante y caduca. Era necesario ceder el camino a las ciencias de la educación, que al igual que las sociales o humanas, surgen con una clara tendencia hacia la positividad al construir su corpus, su metodología sobre la base de la observación con experimentación de los hechos reales”. (Pérez ,1995:182)

Las ciencias de la educación surgen ante la necesidad de la reflexión sobre la práctica y de estudiarla de manera multirreferenciada, interdisciplinario, multidisciplinario o pluridisciplinario. Por eso los planes de estudio de la Escuela Normal de Especialización del Programa 1985 Reestructurado tenían materias del área psicológica, biomédica, social, de investigación, filosófica además de las de especialidad.

Si se reconoce que" no existe una teoría educativa única, acabada y completa que de cuenta de manera total de la educación como práctica social debido a su naturaleza humana y social "la necesidad de incorporar una formación no regida por un razonamiento instrumentalista; exige la incorporación en la currícula de espacios de reflexión sobre la constitución de su propio campo de formación". (Pérez, 1995:176) Esto se aplica en los nuevos programas de Educación Normal donde en el cuarto año, se intensifican las prácticas docentes. Sin embargo "La fundamentación de las ciencias humanas y sociales, han sido problemática desde su aparición ¿son la historia, la psicología o la sociología ciencias o están todavía en situación de pre-paradigma científico?- y si son ciencias ¿qué clase de ciencia son? ¿Pueden ser fundamentadas como las ciencias naturales? Respecto a su instrumental metodológico, ¿tienen métodos propios y específicos o siguen la metodología de las ciencias naturales?" (Mardones, Ursua, 2003:8)

Ante estas preguntas se han dado tres posibles respuestas o posturas para explicar la cientificidad de las Ciencias Humanas y sociales (historia, psicología, sociología, economía, derecho pedagogía; Se puede estudiar a partir de la relación sujeto-objeto (Parisi a través del idealismo- fenomenología), del positivismo (neopositivismo y filosofía analítica); del materialismo dialéctico .Pérez, Hernández (182) la empírica-analítica, la fenomenológica, hermeneútica; lingüística y la dialéctica. Esta disyuntiva para tratar de dar cientificidad a las ciencias se remota desde tiempos ancestrales, durante la cual han surgido dos grandes vertientes: la Aristotélica (hermeneútica) versus la Galileana (positivismo) (Mardones; Ursua 2003:14).

Dilthey realiza una diferenciación entre el objeto de las ciencias de la naturaleza y las Ciencias del espíritu. La primera que se pregunta los fines, el para qué, tratando de comprender las relación sujeto-objeto-significado; Dilthey es uno de los que clasifica a las Ciencias en: del Espíritu, para verlo como un flujo de acontecimientos que suceden

según leyes" el universo es visto "como un conjunto de de sustancias, con sus propiedades y poderes". (Mardones; Ursua 2003:14). El segundo la explicación causa-efecto donde se da la triada razón—experiencia-hombre, donde este último trata de conocer, controlar y predecir la naturaleza. Tenemos con Augusto Comte uno de sus mayores representantes del llamado positivismo decimonónico, que considera a la sociología como la física social, la ciencia sólo tiene un método (monismo decimonónico) que es el aplicar el mismo de las ciencias naturales.

Educación y enfoque críticos

Epistemológicamente se tienen 3 grandes corrientes la Galileana-positivista (tesis); la Aristotélica- Hermenéutica –interpretativo (antítesis) y la crítica que realiza la síntesis. En el aspecto pedagógico-educativo y su relación con el sector servicios se ha incluido actividades muy diferentes. Por ejemplo, mientras el comercio implica comprar y vender objetos materiales y tangibles, un abogado o maestro venden su saber, es decir, su información. Las actividades que tienen como tarea principal el tratamiento de la información han ido ampliando su peso en la economía, hasta el punto de convertirse en prioritarias, por lo que ahora se habla de un nuevo sector, el sector cuaternario o informaciónico" (Ayuste, 2005:9)

Por lo anterior se considera importante dar a conocer a los futuros docentes la teoría de la acción comunicativa de Habermas, así como las elaboraciones teóricas de autores como Freire, Giroux, Apple, Willis y Bernstein, que describen prácticas educativas críticas desde una perspectiva comunicativa" (Ayuste, 2005:9) La educación está incidiendo con respecto a la transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información, la cual se está haciendo a costa de la marginación de una gran parte de la población como ya ocurriera en el primer periodo de transición de la sociedad agraria a la industrial. Estamos ante un darwinismo social en el que los recursos culturales juegan cada vez un mayor papel en la selección de los mejores, donde nuestros alumnos con NEE con o sin discapacidad están en desventaja, aumentando la marginación.

En torno a esta tema vinculado con la educación se dan tres grandes grupos: los planteamientos roussenianos; anarquistas,

marxistas y la crítica de la crítica. El primero cuestiona el funcionamiento de la escuela, la falta de relación con los intereses del niño, su rigidez, el autoritarismo así como los castigo basados en una pedagogía tradicional .La segunda etapa son corrientes que surgen fundamentándose teóricamente "en el cooperativismo, el trabajo como fuente de desarrollo, construcción social, analiza el capitalismo salvaje con sus mecanismos de opresión cultural. Y por último las teorías llamadas de la reproducción, genealogía, encontrando aquí al estructuralismo marxista con la obra de Nietzsche.

El modelo de la reproducción considera a escuela como aparato ideológico del estado, es un instrumento de reproducción social y cultural. Sus autores Althuseer, Bordieu, Baudelot, Passeron, Establet, Boudon, Bowles, Gintis .En el Enfoque comunicativo se reinvindica el papel del sujeto, del diálogo intersubjetivo y de la transformación. Se enfatiza el estudio de la transmisión de poder dentro de la escuela, aunque es un instrumento de reproducción social como cultural, existe la posibilidad de resistencia para cambiar la realidad social. La escuela es un espacio de creación cultural, el aprendizaje es un proceso de interacción comunicativa donde el educador es un facilitador del diálogo sus representantes son Freire (1921), Giroux (1943), Apple (1942), Willis(1933) y Bernstein (1942).

Etapas de la pedagogía

Sin estar al margen de las relaciones epistemológicas, se sustituye "la etiqueta académico científica de Pedagogía por la de Ciencias de la Educación" (Pérez, 1995:184) Esta transición se da cuatro momentos. el primero donde la relación pedagogía-filosofía es dominada por esta última. Juan Federico Herbart (1776-1841) considera urgente el constituir la ciencia de la educación o ciencia pedagógica. La segunda etapa en el que los postulados del positivismo excluyen a la Filosofía, su representante es Emilio Durkheim (1858-1917), proponiendo la creación de una ciencia de la educación, la cual tiene que ocuparse primeramente de conocer, explicar lo relacionado con la génesis y origen del hecho educativo en segundo plano lo relacionado con su funcionamiento. La tercera fase representada por John Dewey (1859-1952), fundamenta su postura en el pragmatismo relaciona la Filosofía con la

Ética, la Política además de sus relaciones, ética-democracia-educación. El cuarto momento ve en el positivismo lógico con las propuestas del Círculo de Viena además de depositar en la multidisciplinariedad, las respuestas a la complejidad del proceso educativo.

Investigación educativa

Desprendiéndose de la clasificación que realiza Dilthey entre comprensión (Verstehen) y explicación causal (Erklären) se ha dado origen a dos paradigmas :

a) Paradigma prevaleciente, clásico, racionalista, o cuantitativo
b) Paradigma emergente, alternativo, naturalista, constructivista, interpretativo o cualitativo.
c) Paradigma crítico o sociocrítico que amplían las perspectivas señaladas (Sandín) 2003:30

Si, hacemos reflexivos a nuestros futuros Licenciados en Educación Especial, pero ¿qué pasa con el aspecto a "recuperar la dimensión teórica-epistemológica con el propósito de ofrecer a los sujetos formadores y en formación los elementos necesarios para comprender la lógica, estructura y perspectiva teórica desde donde se está recortando y construyendo su objeto de estudio?, pero sobre todo para conocer el proyecto social que subyace en la propuesta curricular y, conformar uno que de sentido a su proceso de formación, significando al desempeño de su práctica profesional" Arenas, Hernández (177). La epistemología me orienta en: ¿qué teoría y qué autores sustentan mi investigación?, en la licenciatura además hay que formar al docente en el conocimiento de las clasificaciones de las corrientes epistemológicas como Aristotélica o Galileana (Mardunes2003:17) Pérez, D (1995), esto es entre la positivista o técnica y la hermenéutica-interpretativa o práctica, o en el crítico comunicativo. Lovanovich (2005:6) Pero si no les damos nociones a los futuros docentes, los dejamos desarmados ante la realidad que sólo el 3% de la población realiza estudios de posgrado ¿por qué no incluirla en la curricula de licenciatura? Para formar investigadores críticos, no sólo quedarnos en la reflexión de la práctica docente es vincular la investigación educativa con las prácticas pedagógicas. Cilette Cretton (cit pos. Perrenoud 1995:2)

¿Y LA LICENCIATURA?

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es creada el 25 de Agosto de 1978 cuenta con Ofrece las licenciaturas escolarizadas en Administración Educativa, Educación Indígena, Intervención Educativa, Pedagogía, Psicología educativa y sociología de a Educación. Las semi-escolarizadas son las de Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio Indígena además en Línea ofrece la Enseñanza del Francés. Tiene como fin último preparar profesionales

> "con sólida preparación teórica y metodológica, que con un pensamiento crítico y reflexivo, les permita analizar y comprender la realidad educativa nacional y el contexto socio-histórico que la determina. Los licenciados de la UPN son capaces de planear, diseñar, instrumentar y evaluar diversos proyectos, programas y acciones que atiendan los problemas del Sistema Educativo Nacional y de la Educación en General"[1]

Las licenciaturas de la UPN de acuerdo con el capítulo III, artículo 10° del Reglamento de titulación define las opciones de titulación: tesis, tesina y en esta segunda opción se tienen las modalidades de: recuperación de la experiencia profesional, Historia de vida, análisis de testimonio, ensayo, informe académico, Proyecto de Innovación docente, Propuesta Pedagógica, Proyecto de Desarrollo Educativo, Monografía, Sistematización de Intervención Profesional. En este documento conceptualizan el ensayo como el documento

> "que presenta juicios personales sobre un tema educativo, cuya profundidad y extensión en el tratamiento son variables. En este trabajo se expresan concepciones y relaciones sobre un tema educativo y las interpretaciones que hace el autor. Debe estar fundamentada en información actual que permita apoyar y confrontar diversas perspectivas sobre un tema educativo y las interpretaciones que hace el autor. Debe estar fundamentada en información actual que permita apoyar y confrontar diversas perspectivas para obtener una síntesis propia"[2]

Otra de las licenciaturas que ofrece la universidad pedagógica nacional es la de educación preescolar y educación primaria en el medio indígena, cuyo objetivo es que sean capaces de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con las situaciones de los pueblos indígenas en el área básica se les imparte metodología de la investigación.[3]

1 http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=32
2 http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=22
3 http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=379&Itemid=276

La Universidad Pedagógica Nacional ofrece la Licenciatura en Intervención Educativa, que es la que más semejanza tendría con la de Educación Especial ya que maneja materias como: Aprendizaje y desarrollo Personas con NEE AMB (cuarto semestre), Necesidades Educativas Especiales, principios fundamentales (tercer semestre), (Aprendizaje y desarrollo Personas con NEE asociada a discapacidad (quinto semestre),Adaptaciones curriculares (sexto semestre) La familia ante las NEE (séptimo semestre) Proyectos laborales y las NEE (séptimo semestre). Es en este mismo plan de estudios que se les dan materias como. Elementos básicos de investigación cuantitativa e Introducción a la Epistemología (primer semestre) y en el segundo semestre Elementos básicos de Investigación Cualitativa.[4]

La Licenciatura en Pedagogía cuenta con las materias de Filosofía de la Educación (primer semestre) Introducción a la Investigación educativa (segundo semestre), Estadística Descriptiva en Educación (tercer semestre) Seminario de técnicas Estadísticas aplicadas a la Educación (cuarto semestre) Investigación Educativa I (quinto semestre) Investigación Educativa II (sexto semestre).[5]

Qué sucede entonces con el discurso de tener una Política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica, en el que se incluye los sistemas de formación docente, si la profesionalización se ve limitada desde los Planes de Estudio donde las Universidades (UPN y UNAM) si tienen materias de investigación Educativa, ¿por qué las escuelas Normales no? ¿por qué la titulación se limita a ensayos?[6]

Polémica en la educación especial

Si se reconoce que" no existe una teoría educativa única, acabada y completa que de cuenta de manera total de la educación como práctica social debido a su naturaleza humana y social. Las maestrías pueden ser profesionalizante o de investigación y en el doctorado se investiga para producir nuevos conocimientos ¿qué sucede entonces con las licenciaturas?

En el Plan de Estudios 1985 Reestructurado de las Licenciaturas en Educación Especial: Audición y Lenguaje, Ceguera y Debilidad

4 http://www.lie.upn.mx/docs/mapa curricular/mapa-curricular.pdf

5 http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=86&Itemid=88

6 http://www.formaciondocente.sep.gob

Visual, Deficiencia Mental, Infracción e Inadaptación Social, Problemas de Aprendizaje, Trastornos Neuromotores, se les impartía durante el tercer semestre Investigación Educativa I y en el cuarto periodo Investigación Educativa II, teniendo como antecedentes en el primer semestre Matemáticas y en el segundo Estadística. Con esta formación como consecuencia en el octavo semestre se tenía el "Seminario elaboración del documento recepcional" en el cual las opciones de titulación eran Tesis o Tesina

En la Escuela Normal de Especialización la única forma de titulación es a través de un ensayo el cuál puede ser reflexivo "la necesidad de incorporar una formación no regida por un razonamiento instrumentalista; exige la incorporación en la currícula de espacios de reflexión sobre la constitución de su propio campo de formación" Pérez, Hernández (176.) Este enfoque que plantean si se cumple en el mapa curricular.

Sin embargo por qué se encajona al momento de la titulación en un solo tipo de documento recepcional como es el ensayo de carácter analítico y explicativo, más aún en una carrera que maneja materias del área biomédica como: Neurobiología del desarrollo, Desarrollo infantil y de los adolescentes; Desarrollo físico y psicomotor; Desarrollo cognitivo y del lenguaje; Desarrollo social y afectivo; Motricidad y aprendizaje

Si, los hacemos reflexivos, pero que pasa con el aspecto a "recuperar la dimensión teórica-epistemológica con el propósito de ofrecer a los sujetos formadores y en formación los elementos necesarios para comprender la lógica, estructura y perspectiva teórica desde donde se está recortando y construyendo su objeto de estudio, pero sobre todo para conocer el proyecto social que subyace en la propuesta curricular y, conformar uno que de sentido a su proceso de formación y significado al desempeño de su práctica profesional" Arenas, Hernández (177). En su formación de la Licenciatura en Educación Especial en que se imparte la materia de Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I y II las cuales tienen cada una 8 horas semanales y valen 14 créditos. Es en este espacio curricular dónde se le apoya al practicante a elaborar su documento recepcional, sin embargo no se le da ninguna materia de Epistemología, Filosofía o Investigación Educativa para completar su formación profesional.

El futuro profesor vive en la paradoja, le solicitan que sea creativo, amable, que planee sus clases, ofrezca atención individualizada ,constructivista, por proyectos o unidades didácticas; todo esto en el "Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I y II" en sus prácticas institucionales dentro de la materia "Trabajo docente I y II". Pero en las clases diarias que recibe vive una educación tradicional.

Aún en el proceso de formación docente surgen interrogantes ¿cómo va a ejercer este alumno, saca diez en los exámenes, pero con los niños es prepotente, no quiere convivir con ellos? ¿es buena gente, pero no sabe aplicar las teorías vigentes, le falta creatividad? Perrenoud (2005:15) considera la mayoría de las organizaciones laboran con rutinas desvinculadas de su razón de ser y se necesitan además de competencias energía y valor para cuestionarnos constantemente ¿por qué hacemos lo que hacemos?

Podemos seguir mostrando ejemplos de situaciones inadecuadas de formación de profesores, sin embargo el reto es ¿cómo transmitir la alegría por aprender y la pasión por enseñar?, de tener fantasías, incluso de locura Perrenoud (2005:69) considera que no es solamente cuestión de competencias docentes va más allá es consecuencia de la identidad y el proyecto personal del profesor. ¿Cómo hacer que un profesor apasionado contagie su gusto del conocimiento a sus compañeros?(Perrenoud2005:130) Esta nueva competencia es parte y proceso del arte de comunicar, seducir, animar, movilizar, interviniendo como persona, estableciendo complicidad y solidaridad con sus alumnos y compañeros Bachelard, menciona esa necesidad de la pasión para la investigación. (Pérez 1995:188)

Aunque el nuevo plan de estudios 2004 de la Escuela Normal de Especialización plantea como forma de titulación únicamente el ENSAYO de carácter analítico y explicativo, " por lo tanto más que el apego a una teoría o un enfoque metodológico, se debe valorar la capacidad para analizar y argumentar los resultados de las experiencias de trabajo docente en la aplicación de la educación especial con los grupos escolares y en el contexto real de los planteles de educación básica con explicaciones que tengan su fundamento en la práctica y en los aportes teóricos que conoció y contrastó con la realidad durante su formación profesional" Lineamientos académicos para organizar el proceso de Titulación Licenciatura en Educación Especial Plan de estudios 2004 séptimo y octavo semestres (2007:11)

Es cierto que “no basta con tener una formación de alto nivel y excelentes recursos intelectuales para ser un practicante reflexivo, concretamente como enseñante o formador; las universidades están pobladas de eruditos que no saben enseñar y que no se plantean nada sobre el tema” (Perrenoud, 2006:164). Es lograr el equilibrio entre la investigación educativa y la reflexión sobre la práctica.

Con el modelo de competencias falta introducir el conocimiento de los diversos tipos de análisis epistemológico en la construcción de las teorías educativas y la capacidad de investigación .(Perrenoud, 2005:15) en su primer competencia docente de referencia “organizar y animar situaciones de aprendizaje” en la cual incluye una competencia específica que designa el “implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento” y que “Antes de ser una competencia didáctica de gran precisión, relacionada con contenidos específicos, saber implicar a sus alumnos en actividades de investigación y en proyectos de conocimientos pasa por una capacidad fundamental del profesor: hacer accesible y deseable *su propia relación con el saber y con la investigación*, encarar un modelo plausible de alumno” (Perrenoud, 2005:28-29) Como cubriremos esta competencia en los docentes de educación especial si no se tiene en el mapa curricular materias de investigación.

Esto va más allá de los alumnos de la Normal de Especialización ya que en su desempeño profesional son modelos para los profesores de Educación Regular y no van a poder transmitir esta capacidad de formar investigadores.

> “Entonces, como convertir el conocimiento en apasionante por sí mismo. No se trata solamente de una cuestión de competencia, sino de identidad y de proyecto personal del profesor. Desgraciadamente todos los profesores apasionados no se creen con el derecho de compartir su pasión, todos los profesores curiosos no logran hacer inteligible y contagiosos su gusto del conocimiento. La competencia aquí descrita pasa por el arte de comunicar, seducir, animar, movilizar, interviniendo como persona” (Perrenoud, 2005:30-31)”.

Tenemos un doble dilema en la formación docente: primero, la de crear investigadores .Segundo que sean capaces de transmitir a otros discentes y docentes su pasión por la metodología de la investigación.

Conclusiones

El manejo de planes de estudio basado en competencias debe analizar lo que Perrenoud (2003:67) plantea “hoy más que nunca los programas sólo pueden formar y acompañar la evolución de la inteligencia”. Complementarlo con otras Retomando esta postura se debe insistir en los estudios de Gardner sobre inteligencias múltiples en el que se pone de manifiesto que no es nada más el coeficiente intelectual el que es necesario estimular. Goleman (2000:21) considera también que” la inteligencia emocional, significa manejar los sentimientos de modo tal de expresarlos adecuadamente y con efectividad, permitiendo que las personas trabajen juntas, sin roces en busca de una meta común”. Estos dos autores estudiantes y catedráticos de Harvard han retomado estudios de psicobiología, neurociencias para proponer bases científicas a los tipos de inteligencia .Sus estudios nos permiten formalizar la importancia del enfoque clínico en la formación docente para el análisis de estudio de casos, basados en la Problematización, y regresar a la importancia de incluir materias del área biomédica y neuropsicológica en los planes de educación para formar Licenciados en Pedagogía, Educación Primaria, Preescolar, educación Especial, Andragogía y Desarrollo Humano entre otros. Además de la Filosofía de la ciencia, que permita sustentar los enfoques teórico-práctico más pertinentes para la atención del discente. (Pérez, 1996:2)

La dificultad que se presenta es la brecha generacional y de formación, es hasta la reforma de planes y programas de estudio de Educación Normal 2004 (de la Escuela Nacional de Maestros)en que la principal corriente psicológica vigente era el conductismo la cual no tomaba en cuenta las etapas del desarrollo del niño en la estructuración lógica-matemática, de tiempo, moral entre otras como las plantea Piaget (Mardunes2003:137), Kolberg, Inhelder. Esto es el fundamentar la utilización de la epistemología genética. (Lovanovich, 2005:6) (Mardunes2003:137). Pérez, D.

Esto operativamente se visualiza en las aulas en pruebas objetivas, que desconocen las etapas de desarrollo y estrategias metodológicas diversas apegadas a nuevos paradigmas educativos, que mientras en algunos países del llamado primer mundo se utilizan la Problematización, modelización, y la enseñanza situada como las posturas más recientes, el constructivismo poco se aplica.

Los docentes de educación regular no manejan los estándares del diagnóstico evolutivo en los cinco campos de conducta, para que mínimamente sepamos los aspectos de crecimiento. Estos cinco aspectos más importantes son, 1. la conducta adaptativa, 2. conducta motriz gruesa, 3. Conducta motriz fina, 4. Conducta del lenguaje y 5. Conducta personal-social. Esto es importante para escoger que actividades utilizar para ayudar al alumno a pasar al siguiente nivel y optimizar el desarrollo integral del alumno. Como es el caso del aprendizaje colaborativo, se complementa con estudios como los de Gesell y Amatruda (1987) en cuanto a la evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño recién nacido hasta los doce años, los de Kolhberg, Piaget (Mardunes2003:137).

Esta es una necesidad apremiante ante la inclusión educativa e investigación de procesos de integración donde hay que formar al docente en el conocimiento de las clasificaciones de las corrientes epistemológicas como Aristotélica o Galileana (Mardunes2003:17) Pérez, D (1995).esto es entre la positivista o técnica y la hermeneútica-interpretativa o práctica .Lovanovich (2005:6) o en el crítico comunicativo. ¿Por qué no incluirla en la currícula de licenciatura, para formar investigadores críticos?

No es sólo quedarnos en la reflexión de la práctica docente ¿y después qué? ¿cuántos años sólo van a reflexionar? ya que no fueron formados para intervenir, aplicar proyectos de investigación, estudio de casos o discernir entre la investigación cualitativa o cuantitativa. Volvemos a quedarnos en una visión fragmentada de una Pedagogía de la enseñanza de tipo artesanal en lugar de una pedagogía del aprendizaje. Dejamos a un lado la interdisciplinariedad de las Ciencias de la Educación. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico 2008:7)

Actualmente se están incluyendo aspectos de interdisciplinariedad con las neurociencias cognoscitivas (como afectan a la práctica y política educativa), la psicología, la atención a la Salud y el diseño de Políticas Educativas.

Las Instituciones de Educación Superior, llámense Escuelas Normales, deben de estar al mismo nivel que la Universidad Pedagógica, Universidad Nacional Autónoma de México respecto a los Planes de Estudio que integren materias de Investigación Educativa, Filosofía

y Epistemología al ser formadoras del Capital Humano, factor de cambio social y de movilización para una mejor calidad de vida. Esto es urgente con el cambio de modelo de Atención de los Docentes de Educación Especial, los cuales van dar acompañamiento, asesoramiento, monitoreo a los profesores de Educación Regular, elementos clave en el proceso de inclusión social de las personas con barreras para el aprendizaje.

Bibliografía

Amatruda, C., Gesell, Arnold. *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal en el niño*

Ayuste, A; Flecha, R.; López Fernanda (2005) *Planteamientos de la pedagogía crítica.* Barcelona. GRAO

Congreso Internacional "Integración Educativa e Inclusión Social". Un encuentro para la reflexión y la participación 6,7 y 8 de Septiembre de 2007. Puebla, Puebla. México.

http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=22 Última actualización Lunes 21 de Septiembre de 2009 10:54 Consultado 29 de marzo del 2010

http://www.formaciondocente.sep.gob

Secretaría de Educación Pública SEP (2007). Lineamientos académicos para organizar el proceso de Titulación Licenciatura en Educación Especial Plan de estudios 2004 séptimo y octavo semestres

Lovanovich, M (2005) Distintas concepciones epistemológicas en torno a la investigación educativa. Argentina

Mardones, J.; Ursua, N. (2003) Filosofía de las ciencias humanas y sociales México. D.F. Editorial Fontamara

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE; Instituto de Investigación de Tecnología Educativa INITE (2008) Sobre el Proceso de Aprendizaje .Colección Antologías Didácticas INITE-OCDE Universidad Tecnológica de México. México. D.F.

Perrenoud, P.(2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* Barcelona, GRAO

Perrenoud, P. (2005) *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona. GRAO

Pérez, D. (1995) Epistemología de la Ciencia Educativa. Antología México. D.F. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato

Pérez, D. (1996) Las ciencias de la educación y los procesos de formación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.S/D

Sandín (2003) Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Mc Graw Hill.

Universidad Pedagógica Nacional http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=22 Ultima actualización (Lunes 21 de Septiembre de 2009 10:54) consultado 29 de marzo del 2010

Martha Huerta Cruz*

LA ÉTICA EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. CUANDO EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN SE PRESENTA EN LA PRAXIS DEL DOCENTE

Introducción

Se orienta esta indagación hacia los docentes de forma particular a conocer cómo conciben la Integración de niños y niñas con el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) y cuál es la actitud que muestran cuando encuentran a un alumno con TDAH en su clase y así determinar si el docente comprende la sintomatología de estos niños o niñas y trata de evitar hasta donde sea posible afectar el autoestima y generar frustraciones en la vida escolar de los menores debido a acciones exclusivas que afectan el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza y del aprendizaje.

En este trabajo se presenta referencias literarias sobre como concebir la atención a la diversidad y cómo considerar un sentido ético de trabajo y profesional, incluyendo también la problemática que se presentan cuando no se trabaja con ética en el actuar docente. Además se muestra cómo en el campo de trabajo los docentes refieren su aprobación o reprobación a la inclusión de alumnos con TDAH.

Justificación

Los expertos en este tema señalan que la prevalencia del TDAH es muy significativa de 3 al 5%1 de la población infantil, cifra que indica que en todas las escuelas existen niños o niñas con el trastorno, por esta razón los especialistas refieren que es de gran importancia el

1 Cifra referida en el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales última revisión 1997 (DSM-IV-TR)

* Puebla, México

papel que desempeña el profesor para llegar a confirmar el diagnóstico de este trastorno infantil como también la contribución del docente en el tratamiento de estos menores que presenta el TDAH, ante estos señalamiento es necesario conocer cómo los profesores aprecian este trastorno infantil en el contexto educativo.

Problema

¿Cómo el docente concibe el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, a partir de sus conocimientos y cómo se involucra su ética profesional?

Objetivo general

Referir como los docentes conciben el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad a partir de sus conocimientos adquiridos en su formación o por su experiencia en la docencia, y como se involucra su sentido ético profesional

La ética y la diversidad (Marco teórico)

Silva (2002) refiere que todos trabajamos y en esta acción hay algo más importante que la eficiencia y este algo es de carácter ético, es la razón de la eficiencia en las profesiones. La palabra profesar significa "declarar o enseñar en público" y deriva del latín culto profiteri (cuyo participio es profesus), que quiere decir "declarar abiertamente, "hacer profesión", "confesar"[2] del mismo origen provienen la palabra profesor y profesión que sirven para hablar de "quien hace profesión de algo" así decimos que alguien "hizo profesión de fe…", que profesó en la universidad de ". Por tanto, el profesor renuncia a sus intereses personales, cualesquiera que éstos sean y se pone al servicio de los intereses de su profesión, cuyo fundamento ético (ethos, o forma peculiar de ser analógicamente hablando).[3]

A partir de este argumento podemos esperar que el profesor puede admitir la existencia de un proceso de adquisición de aprendizajes en el ámbito escolar, el cual está determinado por el educador

2 CFR. Joan Coromnas, Diccionario etimológico de la lengua castellana, Gredos, madrid, 1963

3 En filosofía, lo relacionado con el ser del ente o la cosa de que se habla

mediante la ejecución de un proceso de enseñanza, por ello es importante que se conciba que cualquier menor en edad escolar tiene todas las posibilidades de ser atendido en la escuela, sin importar sus condiciones de vida física, económica, social o mental, conforme a la normatividad oficial de tal modo que el educador se enfrenta a trabajar con niños que piensan, y actúan de forma diversa, lo que conlleva a atender la diversidad.

El término de diversidad en relación al aprendizaje, Melero (2004) lo refiere como la educabilidad que toda persona tiene, sin tomar en cuenta sus peculiaridades. Es decir atender a una persona a partir del reconocimiento de necesidades educativas porque muestran diferencia pero no son desiguales. Convirtiendo esta diferencia en un derecho y un valor (Melero, 2004), más no una marca social. Esta concepción provoca que las diferencias sean una riqueza y desechen el término de déficit como caracterización negativa en una persona.

Cuando un docente mantiene esta concepción de diversidad como valor y mantiene un sentido ético de trabajo, asume a sus alumnos con respeto como un fin en sí mismo y a su labor como algo digno del mismo respeto y no realiza su praxis por eficiencia que pretenda simples beneficios o utilidades. Es evidente que esta práctica docente debe mantener un sentido ético que puede hacerse bien o mal (Aristóteles, referido por Silva 2002) y con ello no es cuestión de una conciencia moral, más bien de una ética que se vincula con la calidad moral de nuestro trabajo, y esto involucra una entrega vocacional, responsabilidad y honestidad intelectual.

La ética del trabajo es un compromiso ineludible, un principio que no se puede violar, una lealtad que no se puede abandonar, que no se puede defraudar porque la ética del trabajo con su poder ontológico sobre nuestro propio ser nos impide a abandonar, a defraudar a violar en este caso el deber docente. Cuando hay ética profesional hay responsabilidad y profesionalismo, la ética de trabajo y la ética profesional son lo único que tiene que ver con la calidad del producto de nuestro quehacer. Si enseño por vocación, soy en verdad un maestro, si investigo por amor a la verdad, soy realmente un filósofo o un científico (Silva 2002).

Por lo tanto un docente que trabaja con este sentido de ética de trabajo y con la ética profesional, no le resultará difícil desarrollar una

educación de calidad. Para lograr este tipo de educación es conveniente que el profesor cambie el término de aptitud por capacidad, porque el primero hace referencia a disposiciones naturales o adquiridas para realizar una tarea, el término de capacidad refiere un conjunto de habilidades y destrezas para resolver una tarea. (García Vidal, 1996). De esta forma la escuela podrá mostrar flexibilidad en sus acciones para adaptarse a las necesidades de los alumnos, desde esta perspectiva se estará dando respuesta a la diversidad por una diferenciación curricular (Torres G., 1999).

La diferencia curricular se ha considerado como una enseñanza adaptada a las diferencias individuales de los alumnos. (Rohnkemper y Corno, 1989), a partir de lo señalado cabe reflexionar en las interrogantes de Strandling y Saunders (1993) quienes plantean:

¿La diferenciación lleva necesariamente a enseñar diferentes currículums a diferentes niños?

¿Pueden las diferencias de logros y capacidades entre los alumnos ser atendidas agrupándolos por sus habilidades?

¿Puede la diferenciación ser realizada mejor a través de la enseñanza del mismo currículum a todos los alumnos, pero adaptando el proceso a las necesidades de aprendizaje de los alumnos?

Estos cuestionamientos permiten preguntarnos si la escuela es capaz de diseñar y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje para cada uno de los alumnos que asisten. La respuesta que se puede dar, es que la diferenciación curricular debería entenderse como una estrategia pedagógica y organizativa. (Torres G., 2004). Estas estrategias pueden ser de forma general y específica, las primeras son una respuesta a la diversidad de los alumnos, a partir del nivel de concreción de la escuela. Las estrategias específicas son las que se refieren a desigualdades sociales como por ejemplo desigualdad económica, cultural y social y a las desigualdades de los escolares referentes a déficit físicos, psíquicos y sensoriales que vislumbran necesidades educativas especiales, y podrán ser atendidas a partir de adaptaciones curriculares.

Por tanto las adaptaciones son estrategias de adecuación del currículum general a las necesidades de los alumnos (Ortega, 1989); (Garrido y Santana, 1993). Estas estrategias son una actuación del profesor para atender con precisión lo que quiere lograr con el alumno y como dirigir la enseñanza.

En el Sistema Oficial[4] señala dos tipos de adaptaciones básicas:

- Adaptaciones de acceso al currículum. Son las modificaciones de los recursos especiales, materiales o de comunicación que van a facilitar que un alumno con necesidades educativas adquiera un currículum general
- Las adaptaciones curriculares son las que sufren cambios desde la programación de objetivos, contenidos, metodología, actividades y criterios para evaluar, (Blanco, 1992). Este tipo de adaptaciones se subdividen en no significativas y significativas

Las adaptaciones no significativas son las modificaciones en los diversos elementos de la programación, sin llegar a modificar la enseñanza del currículum oficial. Las adaptaciones significativas son modificaciones en la programación e implican las eliminaciones de enseñanzas básicas como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. (Blanco, 1992)

Torres G., (2004) refiere que para las adaptaciones curriculares que se llegan a implantar para atender de forma individual es necesario considerar 5 fases:

1ª. Fase. Detección de alumnos que presentan dificultades: es el momento de evaluación inicial, historial académico, informes del ámbito familiar, valoraciones de equipos multiprofesionales

2da. Fase. El profesor observa y evalúa los factores que dificultan los procesos de aprendizaje. Esta valoración permite adaptaciones inespecíficas con poco grado de significatividad, como por ejemplo cambios en algún contenido, diversificación de materiales, actividades alternativas, cambios en la ubicación….

3ra. Fase. Si las medidas adoptadas no fuesen suficientes para que el alumno siga la programación ordinaria, se incorpora la orientación psicopedagógica al proceso colaborativo iniciado en la segunda fase.

4ª. Fase. Diseño de la adaptación curricular. A partir de la referencia de la propuesta curricular donde se ubica al alumno, se decide un modelo de trabajo interdisciplinar

5ª. Fase. Desarrollo curricular. Se delimita las responsabilidades en el proceso que habrán de afectar a los tres niveles de intervención y el papel de la familia.

4 Secretaría de Educación Púbica. SEP

La ejercitación de estas cinco fases implica un trabajo en el que se desarrolle una ética profesional que defina la lealtad que le debe a su trabajo, profesión, institución y compañeros de labor. (Galarce refiere a Villarini 1994) en donde se asume tres condiciones éticas:

1) Competencia. Exige que la persona tenga los conocimientos, destrezas y actitudes para prestar un servicio.
2) Servicio a sus alumnos. La actividad profesional sólo es buena en el sentido moral si se pone al servicio.
3) Solidaridad. Las relaciones de respeto y colaboración que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa.

Galarce (s.a.) señala que este actuar con sentido ético se debe a tres factores que influyen en el educador como:

1) Los valores individuales. Es la actitud, experiencia y conocimientos del profesor y de la cultura en que se encuentra le permite determinar qué es lo correcto o incorrecto de una acción.
2) Comportamiento y valores de otros - Las influencias buenas o malas de personas importantes en la vida del individuo, tales como los padres, amigos, compañeros, maestros, supervisores, líderes políticos y religiosos le dirigirán su comportamiento al tomar una decisión.
3) Código oficial de ética - Este código dirige el comportamiento ético del profesor, mientras que sin él podría tomar decisiones antiéticas.

Galarce (s.a.) refiere que en ciertas ocasiones un profesor llega a realizar su trabajo manteniendo simplemente una técnica, y esto puede provocar que la imagen del docente se desvíe (Badillo 1990), y se incurre en problemas éticos como los siguientes:

1) **Abuso de poder -** utilizar el puesto para “pisotear” a unos o para favorecer a otros.
2) **Conflicto de intereses** - emitir normas en su ámbito de trabajo que redundarán en su propio beneficio, como lo es el participar en el proceso de reclutamiento cuando uno de los candidatos es miembro de su propia familia.
3) **Nepotismo** - reclutar muchos miembros de una misma familia en una institución.

4) **Soborno** - aceptar dádivas, obsequios o regalías a cambio de dar un trato especial o favor a alguien como retribución por actos inherentes a sus funciones.
5) **Lealtad excesiva** - mentir para encubrir la conducta impropia del supervisor o hacer todo lo que éste le diga, aun en contra de sus principios morales.
6) **Falta de dedicación y compromiso** - perder el tiempo, hacerse "de la vista larga" y no dar el máximo de su esfuerzo en el trabajo.
7) **Abuso de confianza** - tomar materiales de la institución para su uso personal o hacer uso indebido de los recursos disponibles en la misma.
8) **Encubrimiento** - callar para no denunciar a un traidor, movido por su amistad o por temor.
9) **Egoísmo** - buscar el bienestar propio en detrimento del beneficio de los demás.
10) **Incompetencia** - El conocido *Principio de Peter* (1977) estipula que en "*toda jerarquía, todo empleado tiende a ascender hasta alcanzar su nivel de incompetencia."* Complementa, además, que "para todo puesto de trabajo que existe en el mundo, hay alguien, en algún lugar, que no puede desempeñarlo. Dado un período de tiempo suficiente y suficientes ascensos, llegará finalmente a ese puesto de trabajo y permanecerá en él, desempeñándolo chapuceramente, frustrando a sus compañeros y erosionando la eficiencia de la organización" (Peter, 28).

La ética debe convertirse en un proceso planificado, con plena conciencia de lo que se quiere lograr en la transformación de nuestras vidas. Debemos desarrollar al máximo el juicio práctico y profesional para activar el pensamiento ético, reconocer qué es lo correcto de lo incorrecto y contar con el compromiso personal para mantener el honor y el deber que implica la atención a la diversidad y el desarrollo de una cultura incluyente. Con esta aportación literaria, nos proponemos indagar como en la población docente se mantiene un sentido de ética profesional en la aceptación de trabajar con discernimiento la diversidad.

Método

Reconociendo como variable independiente el género de los docentes y como variables dependientes:

X_1. Necesidades educativas especiales
X_2. Capacidades y potencialidades
X_3 Atención en escuela regular
X_4. Atención a uno o varios alumnos
X_5 Trabaja con niños TDAH
X_6 Desarrollo de habilidades y valores
X_7 Candidatos al fracaso escolar
X_8 Atención por un profesor de educación especial, psicólogo o médico

Posteriormente se conforma la muestra de estudio, la cual está formada por 438 docentes encuadrados en dos grupos: por 109 profesores y 339 profesoras. Este grupo de estudio son docentes frente a grupo de primero a sexto grado de Educación Primaria. Para el tamaño de la muestra se consideró el total de profesores de primaria del país que es 504 000[5] a partir de esta dato se trabajó el cálculo de la población conforme a las 6 regiones establecidas por ANUIES, se muestra en la tabla No. 1.

REGIÓN	ESTADO	DOCENTES
Región noroeste	Baja California y Chihuahua	54
Región noreste a	Durango y Zacatecas	66
Región centro occidente	Jalisco	78
Región metropolitana	Distrito Federal y al Estado de México	72
Región sur	Puebla y Tlaxcala	72
Región sur sureste	Tabasco y Quintana Roo.	96

Tabla No. 1 Población de estudio.

Instrumento

Para este trabajo se ha determinado que las preguntas de investigación responderán a nuestro problema mediante un estudio cuantitativo

5 Fuente: INEGI. Anuario de Estadística pr Entidad Federativa 2008. Anuario Estadístico del Estado, Edición 2008. Para 2005/2006 y 2006/2007. SEP. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos.

y cualitativo, utilizando como instrumento un cuestionario y una entrevista semi-estructurada.

Estos dos instrumentos permitieron obtener información sobre la concepción de los docentes sobre el TDAH. En el cuestionario presentamos para cada reactivo 4 opciones de respuesta cerrada. La emisión de sus respuestas fue a partir de una escala del uno al cinco, estableciendo:

5= totalmente de acuerdo; 4= De acuerdo; 3= más o menos de acuerdo; 2= más o menos en desacuerdo y 1= en desacuerdo.

El análisis de los datos encontrados se trabajó por el desarrollo de una estadística descriptiva e inferencial. Estos datos cuantitativos se cruzaron con los resultados de las entrevistas, para los cuales se estableció categorías. (Integración, actitud)

Resultados

La integración educativa de niños o niñas con TDAH

A) Contraste de frecuencias de las variables X_1 (Necesidades educativas especiales), X_2 (Capacidades y potencialidades) y X_3 (Atención en escuela regular)

Las frecuencia de las respuestas de los profesores participantes en la variable X_1 fue con un mayor porcentaje de 34.5% de profesores que están de acuerdo en que los niños con TDAH presentan necesidades educativas especiales (nee.), el 7.6 % no está de acuerdo con esta afirmación y el resto de nuestra población docente no está segura de la presencia de estas necesidades en los alumnos con TDAH y el valor de la mediana (3) nos reporta que los docentes más o menos están de acuerdo en considerar que los alumnos con el TDAH presenten nee. Este resultado concuerda con la evidencia manifestadas por los profesores en las entrevistas aplicadas, como se ejemplifica en los siguientes testimonios:

> *Estos niños tienen capacidad para aprender dentro de un grupo normal siempre y cuando se tengan que hacer adecuaciones, pues que todos mis dedos son iguales no, este no va a tener la misma fuerza de este. (Entrevista 3 región 1)*
>
> *Yo creo que sí, necesitan que uno les ayude solo no, yo pienso que ningún niño puede ahorita hacer las cosas solos, necesitan sin lugar a duda que el maestro los conduzca mucho más. (Entrevista 5 región 1)*

Al preguntar si los alumnos con TDAH presentan distintas capacidades y potencialidades, los profesores refieren en un 47.0 % que están de acuerdo, un 6.1% está en desacuerdo y los demás maestros no tienen precisa su respuesta y el valor de la mediana (4) nos refiere que los docentes en su mayoría están de acuerdo en las capacidades y potencialidades de los niños con TDAH. Una de las voces del los profesores refiere:

> Si tienen capacidades, ayudándole, tiene uno que apoyarlos, si hay capacidad de los niños, lo que falta a veces es la conducción, tiene uno que dar el 100% dedicado a los niños desde que llega uno hasta que se va uno, no puede uno distraerse, yo me creo así, porque así lo hago, desde el momento que llego estoy con ellos, mirando el tema que vimos el día anterior, que grado de aprovechamiento quedo fijo. (Entrevista 2 región 4)

Con estas referencias surge otra interrogante, si los alumnos con TDAH pueden ingresar a la escuela regular y un 43.0% está de acuerdo, un 2.5% no aceptan esta posibilidad y los demás educadores están inseguros de su respuesta, la mediana nos refiere que hay la tendencia de los docentes en estar de acuerdo con el ingreso de los alumnos con el trastorno a la escuela primaria. En relación a estos datos estadísticos se tiene como testimonio:

> *yo pienso que no es conveniente aislarlos, porque yo pienso que hay unos niños más sensibles que otros, y a unos niños los afectaría emocionalmente, por sentirse apartados de los demás para mí sería tratarlos por igual, no más eso sí darles un apoyo especial, verdad y fíjese que yo sabía de este problema,. (Entrevista 3.4)*
>
> *… estoy en contra de que se les enseñe por separado, sino de que manera se integran al grupo, ya que si fueran aislados, serian dos, tres ellos serían un grupo y creo que deben de estar en un grupo normal. (Entrevista 2.8)*

B) Contrastación entre grupos de docentes por su sexo, aplicando prueba t para dos muestras.

1er. Resultado. Diferencias entre profesoras y profesores.

Con la aplicación de la Prueba t para dos muestras independientes, se encuentran resultados en el análisis para dos muestras con las variables X_1 _ X_2 - X_3 alcanzando valores no significativos, lo que indica que no se rechaza la Ho y no hay diferencia de percepción

por el sexo de los docentes es decir que tanto hombres como mujeres docentes consideran que los alumnos con TDAH presentan necesidades educativas, pero cuentan con capacidades y potencialidades que pueden desarrollarse por el trabajo del profesor en clase, por lo tanto los maestros y maestras admiten que estos alumnos pueden ingresar a la escuela regular.

Actitud docente ante la presencia del TDAH en el aula

A) Contrastación de frecuencias y porcentajes en relación a la atención a uno o varios alumnos X_4., trabajo con niños TDAH X_5, desarrollo de habilidades y valores X_6, candidatos al fracaso escolar X_7 y atención por especialistas X_8.

Este trabajo exploratorio sobre las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los encuestados nos muestra que sólo un 7.6% de profesores no está de acuerdo en aceptar a niños con TDAH en su grupo (X_{12}), un 33.1% está de acuerdo y los demás educadores dudan en su respuesta. Estos resultados se relacionan con el valor de la mediana (3) que nos indica que los profesores muestran una tendencia a estar más o menos de acuerdo en aprobar que un alumno con TDAH forme parte de su grupo de clase.

Al cuestionarles si trabajan con alumnos con TDAH sin ningún problema (X_{13}) encontramos que el 7.1 % de profesores refiere que al trabajar con estos niños tiene problemas en su clase, un 36.4% de docentes está de acuerdo que atienden a estos niños sin mayor problema y cerca de un 40% no precisan su respuesta. La mediana (4) de los datos nos indica que en su mayoría los docentes están de acuerdo en el trabajo con estos alumnos sin mayores dificultades. Y como testimonio a este dato cuantitativo se tiene:

> … la realidad es que tengo muchos problemas pero, creo que dentro del grupo y si hay alguna oportunidad trabajar con ellos individualmente, pero de ninguna manera mantenerlos fuera del grupo, antes si se daba eso de que se estaba sacando por parte del grupo de maestros de apoyo y trabajar aparte, creo que dan mejores resultados si están dentro del grupo y usar en otras momentos para que aprendan individualmente. (Entrevista, región 4)

En cuanto al reconocimiento de los docentes sobre el desarrollo de valores y habilidades en alumnos que presentan el trastorno (X_6) se

tiene que más del 50% de docentes está de acuerdo y la mediana lo refiere de igual forma.

En el análisis se encontró que cerca de un 45% de profesores consideran que estos alumnos sean candidatos al fracaso escolar y el valor de la mediana (3) indica que los docentes están más o menos de acuerdo en considerar un posible fracaso.

Con respecto a esta información estadística la voz del profesor es:

> Son niños muy trabajadores y hábiles, muy listos porque captan las cosas muy rápido, sólo que el problema es que no pueden permanecer mucho tiempo, hay que estarles cambiando las cosas a ellos. (Entrev. 6. Región 4)

Por último se obtuvo que más de un 70% de educadores refieren que es preferible que estos alumnos los atienda un especialista (Mtro. de educación especial, psicólogo, médico). El valor de la mediana (3) señala que los profesores están más o menos de acuerdo en aceptar que los especialistas sean los responsables de atender a estos alumnos.

B) Contrastación entre grupos de educadores por sexo, aplicando prueba t para dos muestras.

La valoración de las variables X_4 - X_5 - X_6 - X_7 - X_8 con la prueba t para dos muestras y con los grupos que refieren el sexo de los docentes encontramos sólo diferencia de percepción en la variable X_4 (Atención a uno o varios alumnos), con un valor de t= 2.228 y de significancia de .028 indicando que las mujeres docentes tienen mayor puntuación sobre la hipótesis "**los profesores en este ciclo escolar, están trabajando con niños con déficit de atención con o sin hiperactividad, sin ningún problema**" que los profesores varones.

1er. Resultado. Diferencias entre educadoras y educadores sobre fracaso escolar.

En la variable X_7, que señala la hipótesis "**Un niño o niña con el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad son candidatos al fracaso escolar**" se encontró diferencia de percepción entre profesores y profesoras con un valor de significancia de .001 y un valor de t de -3.393 estos números advierten que los hombres educadores tienen una alta puntuación sobre la aceptación de un alumno con TDAH como candidato al fracaso escolar.

2º. Resultado. Discrepancias entre docentes sobre la Atención por Especialistas.

La hipótesis **"Un alumno con el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, lo mejor es que lo atienda un profesor de educación especial, un psicólogo, o médico porque un profesor de educación primaria no tiene capacidad**" es advertida por los encuestados de forma diferente porque la prueba revela diferencia de percepción, con un valor significante de .013 y un valor de t= -2.521 en la variable X_8 lo que significa que los hombres docentes tienen mayor puntuación en la afirmación que hace referencia a la atención de los alumnos con TDAH por especialistas (profesor de educación especial, psicólogo o médico).

Análisis de los datos

En nuestro trabajo de campo encontramos como parte de los resultados que los docentes en su mayoría aprueban que un alumno con el trastorno puede ingresar a la escuela primaria regular como cualquier niño o niña y señalan en las entrevistas aplicadas que estos escolares deben estar incluidos en el salón de clase y no deben separarlos a los servicios de educación especial, porque creen que les afectaría emocionalmente y en su aprendizaje, estar aislados de la población infantil, con esta respuesta los profesores muestran un hacer por vocación. Las profesoras y profesores mencionan que estos alumnos presentan necesidades educativas especiales para atender las actividades que se trabajan en clase, porque estos estudiantes tienen capacidades y potencialidades que les permiten aprender como los demás alumnos. Lo que vislumbra que los educadores muestran responsabilidad en su práctica docente.

Estos resultados nos muestran que no todos los docentes de nuestro País realizan su práctica docente con el enfoque de atención a la diversidad que existen profesores y profesoras que al informarse que un alumno padece un trastorno infantil como el TDAH, piensan que estos alumnos no pueden ingresar a la escuela regular y conciben que tiene necesidades educativas especiales que obstaculizan su desarrollo en una escuela regular además no confían en que el alumno tiene capacidades y potencialidades que pueden ampliarse en clase por medio de la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que le permitan aprender lo establecido en el nivel de educación primaria.

Actitud docente ante la presencia del TDAH en el aula

Por lo encontrado en las aportaciones de los docentes en las entrevistas y por los resultados estadísticos, sabemos que los docentes no se comprometen totalmente a atender a un alumno con TDAH por las implicaciones que dan en el salón de clase y que en ciertos momentos les llega a generar conflictos con todos los alumnos. Esta falta de compromiso puede deberse a que han tenido la experiencia de haber trabajado con algún alumno con el trastorno, lo que puede significar que faltan a su ética porque no muestran una vocación que les permita involucrarse en esta problemática que presentan los alumnos con TDAH. Otro grupo de docentes en sus narraciones dicen que la presencia de un alumno con este trastorno provoca cierta problemática en la disciplina y orden del grupo pero que con ciertas estrategias han logrado resolverlas, por lo que las docentes, mujeres son quienes conciben que podrían atender a niños con TDAH sin que esto signifique un grave problema, porque llegan a admitir que con estos alumnos se pueden desarrollar habilidades y valores que demanda la escuela, lo que provoca que estos alumnos no lleguen a ser candidatos al fracaso escolar, esta respuesta muestra un valor ético de los profesores. Con estas aseveraciones los docentes en un 30% manifiestan que el TDAH no es un asunto que se deba atender fuera de la escuela por especialistas de la salud, más bien es un caso que puede integrarse a la escuela porque tanto el alumno como el profesor, tienen capacidades y habilidades para trabajar con lo estipulado en la currícula escolar y quienes tienen un mayor promedio de opinión sobre son las profesoras. En cambio los profesores son quienes tienen una más alta opinión sobre la posibilidad que los alumnos con TDAH sean candidatos al fracaso escolar y la atención de estos niños esté a cargo sólo por especialistas.

Consideramos que en un mayor porcentaje de docentes muestran una actitud positiva para recibir y trabajar con niños con TDAH en su grupo, pero existen docentes que señalan su negatividad, argumentando la problemática que puede generarse en su salón de clase por la presencia de un alumno que presenta el trastorno y prefieren no asumir las consecuencias que puede ocasionar un alumno con el trastorno y quienes refieren este tipo de respuesta son los hombres docentes. Mas sin embargo encontramos docentes que nos refieren

no conocer ni tratar a un niño con TDAH pero ellos logran a partir de sus conocimientos previos trabajar con este tipo de escolares y refieren que tienen capacidades y potencialidades que pueden desarrollarse en clase, pero con el señalamiento que esto se logra dando mayor atención al alumno y manteniendo un seguimiento de sus avances, situación que no es generalizada en toda nuestra población docente porque en un menor porcentaje docentes que no muestran un esfuerzo más de su práctica docente y son quienes en su mayoría refieren que este tipo de alumnos son candidatos al fracaso escolar, por esta razón es mejor que sean atendidos por especialistas que trabajan el TDAH.

Conclusión

En el trabajo dentro del salón de clase los profesores al reconocer que los alumnos con TDAH presentan necesidades educativas especiales, ellos y ellas realizan un trabajo de evaluación diferente para estos alumnos con TDAH, en algunos casos llegan a modificar el grado de complejidad de los contenidos que evalúan y en otros casos sólo aplican algunas adecuaciones sobre el entorno o sobre el material de evaluación, pero los docentes manifiestan que el flexibilizar el currículum para adecuarlo a las necesidades de los alumnos no es una tarea fácil en su práctica docente.

En la práctica, los y las docentes aprueban que la necesidad de realizar adecuaciones curriculares para atender a los alumnos con TDAH y estas adecuaciones consisten sólo en llegar a modificar tiempos, ambiente, y materiales.

Por lo anterior podemos concluir que encontramos un grupo de docentes que a partir de su actitud mostrada en sus respuestas, vislumbra un sentido de ética profesional porque manifiesta un discurso de su praxis con responsabilidad y honestidad intelectual al referir que por sus conocimientos adquiridos en su experiencia como docente podrán realizar adecuaciones curriculares con el fin de no excluir a los alumnos y alumnas que tienen el TDAH. Retomando lo expresado por Galarce (s.a.) encontramos docentes que asumen las tres condiciones éticas (competencia, servicio a sus alumnos y solidaridad).

Bibliografía

Badillo, Pedro E. "Una visión humanística de la crisis en la educación". Ábaco. Revista de Educación y Cultura. Santurce, P. R.: Promociones Plenamar. Núm. 2. 1990

Blanco, R y Otros (1992). Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Madrid. MEC

Elmy Rosario Galarce. (s.a.) ¿Por qué una ética profesional en nuestros tiempos? Departamento de Administración de Sistemas de Oficina de la Universidad de Puerto Rico del Recinto de Humacao. http://www.uprh.edu/exegesis/ano10/v27/erosario.html

Ferrell, O.C. y Larry G. Gresham. "A Contingency Framework for Understanding Ethical Decision Making in Marketing". Journal of Marketing, Summer 1985, 87-96.

García V.J. (1996). Guía para realizar adaptaciones curriculares. Editorial EOS. Madrid, Es.

Garrido, J. y Santana, R, (1993). Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Primaria y Educación Especial. Madrid: CEPE

Hernández R., Fernández C., Baptista P. (2006) Metodología de la investigación (4ª. Ed.) Mc Graw Hill. México pp. 208-210 y pp. 240-246

Juan Manuel Silva Camarena, investigador de la facultad de contaduría y administración UNAM. Revista contaduría y Administración, No. 205 abril-junio 2002

Melero L. M. (2004). Construyendo una escuela en exclusiones. Ediciones Aljibe pp. 133-134

Ortega, A. (1989). Las adecuaciones currículares individualizadas. Nuevas perspectivas en Cataluña. En AEDES (Ed). Reforma y Educación Especial. Córdoba: AEDES, 16-22

Peter, Laurence y Raymond Hull. El Principio de Peter. Plaza y Janes. S. A., Editores. España. 1977, 28.

Stradling, B y Saunders, L (1993) "Differentiation in Pratice: responding to the needs of all pupils", Educational Research. No.35, pp.127-137

Torres-González. (1999). Educación y Diversidad. Bases didácticas y organizativas. Ediciones Aljibe

Villarini, Angel R. "La Enseñanza Moral en el Currículo Universitario". La Educación Moral en la Escuela: Fundamentos y Estrategias para su Desarrollo. P. R. Colección Praxis. 1994.

Ermila Luna Vara*
Mayra Santoveña Arredondo**

VISIONES DEL ACOMPAÑAMIENTO EN EDUCACIÓN ESPECIAL MORELOS

En la actualidad decir que el ser docente se encuentra inmerso en una práctica compleja, está en boga, no sólo porque encierra un amplio repertorio de posibles acciones a seguir, sino porque le implica tener una apropiación de conocimientos que le resulten aplicables en su día a día, lo que conlleva un reconocimiento valorativo y actitudinal que en conjunto enmarcan una acción que es la visión del sujeto del siglo XXI.

La incertidumbre que implica una labor que proyecta las visiones del humanismo en un siglo donde, lo que premia es lo urgente sobre lo importante es decir, lo que se demanda es producto de cambios y transformaciones que por su velocidad nos envuelven sin permitirnos hacer una pausa y demarcarnos de su vertiginosa acción, lo importante pasa a un segundo plano, cuestionado por el efímero vacío de la cotidianidad, siendo que atañe a lo trascendente, revestido de un impacto emocional, punto de inflexión ante las interrogaciones, dudas, inquietudes, reflexiones y construcciones que los actores educativos generamos.

Uno de los signos de la tarea educativa actual es la expresión de *acompañamiento*, es muy utilizado en el campo de la educación, no es raro escuchar que al maestro se le acompaña, a los directores se le acompaña, a los alumnos se le acompaña, se apuesta a dicha acción para la mejora de las escuelas y en general de la educación. Se trata de de un término que como muchos otros ante su constante pronunciamiento su uso de pronto genera una pérdida de significado.

* Asesora de la mesa técnica del Departamento de Educación Especial, IEBEM, Morelos. Docente de la Facultad de Psicología UAEM
* Asesora de la mesa técnica del Departamento de Educación Especial, IEBEM, Morelos. Docente del Instituto de Ciencias de la Educación, UAEM.

Es interesante que toda relación de saber y educación lleva implícita la idea de la caverna de Platón, donde el ser humano se encuentra frente al conocimiento a partir de dos mundos, un mundo sensible que invoca a los sentidos y un mundo intangible en relación con la razón, así el hombre precisa del saber no sólo como forma de entenderse con su mundo, precisa de recrear y reproducir su mundo generando la relación saber-formación, se trata de una explicación metafórica que es equiparable al acto de acompañamiento que se esperaría vivencia todo docente.

En el proceso educativo actual el discurso oficial bajo el referente del principio de calidad ha jerarquizado una nueva manera de ordenamiento, no obstante el día a día deja ver que se han acentuado más los rasgos de empobrecimiento, exclusión, marginalidad y violencia en los contextos educativos; el maestro más que nunca se encuentra atrapado en una rueda giratoria, donde las más de las veces, poco o casi nada logra reflexionar sobre su práctica educativa, muchas veces el maestro se encuentra abrumado por lo urgente más no hay tiempo para pensar en lo importante, menos a quien remitiros para que puede fungir como un orientador o acompañante.

Acompañar sugiere un marco dentro de una lógica del que sabe y del que no sabe, remite a un juego de interpretaciones e imposiciones; es a su vez, un reto, un desafío, “se gesta así una relación, saber sobre el otro no es igual que lo que el otro sabe de sí mismo. Platón, en palabras de Menón, rompe con esta lógica a través de su aporía: ¿cómo buscar algo que no se sabe?; y si diéramos con ello en determinado momento, ¿cómo sabríamos que es, si precisamente no lo sabemos?” (Corona, 2000).

El desarrollar la tarea educativa para los docentes implica el reconocimiento de lo importante, un acto valorativo que comulga en dos momentos, uno al ubicar su acción pedagógica bajo un marco reflexivo en soledad y otro donde pueda establecer un ejercicio en espejo, que le permita entender su ser y hacer expuesto con un otro en acompañamiento para después replantearse nuevamente en soledad su práctica educativa.

Por ello se reconoce que toda práctica educativa por sí misma es una acción de reconocimiento en el mundo de los saberes, quien asume dicha práctica y está cerca de los actores que realizan la noble

labor pedagógica, implica que hay un acercamiento al conocimiento, a veces como acto en solitario y otras más acompañado, ambas situaciones implican una experiencia que todo docente ha vivido alguna vez, el estar solo y acompañado, al respecto valdría la pena situar el acto educativo en soledad, para Carrizales (2001) la soledad suele entenderse como un estado de identidad negativo que implica fracaso, rechazo y/o depresión; también suele entenderse, y es el sentido que nosotros le damos, como un estado del que emerge inspiración, creatividad, invención y/o producción intelectual….es un rasgo de identidad con diversas formas de expresión….es ante todo un sentido de sentir y de pensar que se caracteriza por ser insubordinadle: por sus valores y sus expresiones en la formación.

El asesoramiento como colaboración

La tarea de todo docente tiene como finalidad no únicamente la enseñanza sino la formación de sus alumnos y en ese sentido en muchas ocasiones están solos realizando esta tarea, solo se encuentra el docente de escuela regular, solo está el docente de educación especial; solos en una tarea que muchas veces se ve cuestionada por investigadores o docentes de educación superior, educación que a decir de Savater (1997) deja en evidencia que existe entonces una educación inferior ¿será acaso por eso que en el campo de la educación la investigación no impacta de manera directa como si ocurre en otras disciplinas? el maestro de educación básica requiere apoyo de aquellos que investigan sobre lo que éste hace día a día o los que revisan o guían su trabajo desde la misma institución, llámese director, asesor, supervisor; pero no necesita que se llegue a revisar su trabajo, necesita de quien le aclare sus variadas dudas, que se le oriente, se le apoye, se le acompañe para realizar de mejor manera ese trabajo tan fino y delicado que es el trabajo de niños con o sin discapacidad.

En el año 2005 se difundió un documento titulado *Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela* (SAAE), la referida propuesta intentó ser un referente para fortalecer la asesoría académica en el ámbito de la educción básica y cada uno de sus niveles, una de las líneas de acción de la política educativa se refiere al desarrollo profesional y la formación continua de los maestros, señalan

que es necesario regular la operación de los servicios de apoyo técnico pedagógico para transformarlos en un servicio, esto de alguna manera no se ha articulado y cada nivel opera de acuerdo a sus propios criterios.

Es necesario considerar como en México la función del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) nace en el marco del devenir de una reforma educativa (Orientaciones Generales 2005), no obstante el proceso de transformación que ha seguido hasta su actual planteamiento de fortalecer la asesoría académica ha evolucionado de la siguiente manera:

- Surge para apoyar directamente en la "habilitación" de los maestros en servicio, porque carecían de la formación necesaria para el manejo de los programas.
- En la década de los 60 se incorporó al personal técnico para realizar funciones de apoyo especializado, tales como las jefaturas de enseñanza (o de academia) en educación secundaria, el personal de educación artística (música y artes plásticas), el de educación especial y el especializado en la enseñanza de alguna asignatura (lenguaje, aritmética y ciencias naturales) para apoyar a los maestros de educación primaria.
- El crecimiento en la matrícula y la reforma educativa en los años 70 y el 72 influyen en la modificación de la función del apoyo técnico así como el incremento del personal que la desempeñaba en la parte administrativa.
- En la década de los 80 las funciones se ajustaron para apoyar a la jefatura de sector y a la supervisión escolar en el desarrollo de funciones académicas y administrativas con las escuelas.
- Para la década de los 90 se integra personal de apoyo técnico a las instancias estatales de actualización y en los más de 500 Centros de Maestros para atender el Programa Nacional de Actualización Permanente en la federación y en cada entidad. Esta situación exigió fortalecer su estructura administrativa y su capacidad técnico pedagógica.

Dicho documento enmarca buena parte de la caracterización y estructura del SAAE en Morelos, donde lo que se pretende como ideal es que el SAAE sea un "servicio de asesoría técnico pedagógico que se fundamenta en las bases filosóficas y legales de la educación en México. Se establece para atender la necesidad de desarrollar

acciones en los distintos niveles y áreas educativas, de igual forma es dirigido en apoyo a los diferentes grupos escolares y docentes en las figuras organizativas como pueden ser: mesas técnicas, jefaturas de sector, centros de maestros, y programas educativos propuestos por el Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM) en colaboración con la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. (SAAE 2005).

En relación a lo anterior se puede observar que los Asesores Técnico Pedagógico (ATP) de Educación Básica se enfrentan en los distintos niveles a las siguientes problemáticas:

- La falta de planeación, al parecer no existe la plan de actividades en cada nivel y modalidad; son requeridos de manera imprevista de acuerdo a tareas de la supervisión, sector, o las solicitudes que se realizan desde la estructura central (IEBEM).
- Tienen una multiplicidad de funciones, igual se les pide realicen funciones administrativas (llevar y traer documentos o recoger información), que se les pide llevar a efecto actividades académicas y de asesoría, para las cuales tienen menos tiempo disponible, tanto para impartirla como para recibirla.
- Las presiones que tiene son enormes, pues la información que deben recolectar o que deben entregar la mayoría de las veces es en un tiempo determinado (muchas veces de un día para otro), en otras ocasiones no es clara la información que se les solicita; lo anterior hace que muchas veces la información lleve determinada cantidad de errores.
- Una problemática más es que a pesar de estar cumpliendo la función de ATP los docentes no cuentan con las competencias digitales, lo cual incrementa la presión que viven.

Las relaciones del acompañamiento entre asesor y asesorado: simetrías o asimetrías en educación especial

El presente trabajo tiene como finalidad presentar la experiencia que se tuvo en el Estado de Morelos, México en el tema de la asesoría hacia el personal de los servicios de Educación Especial (2006-2010), donde la función de *asesoría* se vio desgastado a grado tal de ser una función encubierta por las siguientes situaciones: en muchos casos

por personas a las cuales no se les encuentra función alguna por los problemas de relación que tienen, por su dificultad para realizar adecuadamente su tarea frente a los alumnos, o en su defecto llega a ser una función desempeñada por profesionistas que tienen muchos años como asesores encapsulados en una zona de confort.

El reto al que se enfrentó fue el de plantear una asesoría distinta, encaminada ante todo hacia el *acompañamiento* con los profesionales que trabajan día a día con alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE) con o sin discapacidad o con aptitudes sobresalientes. Esta modalidad a lo largo de cuatro ciclos escolares (2006-2007; 2007-2008; 2008-2009; 2009-2010) ha traído avances y cambios significativos en lo que es la atención de los alumnos con NEE con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes, derivada de la atención otorgada por los profesionales de la Educación Especial.

Nos remontaremos a una preocupación constante y que era fácilmente vislumbrada desde 1997 sobre la necesidad de capacitación y redefinición de la asesoría (antes no se tiene algún documento que de fe de esta necesidad) hasta llegar de manera cronológica a la situación actual donde a pesar de las dificultades existentes el personal de la EE se puede sentir acompañado en su difícil e importante tarea.

El Departamento de Educación Especial desde hace varios años ha pugnado por mejorar la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y a las aptitudes sobresalientes, para tal efecto ha sido importante conocer lo que el personal requiere en su práctica docente; fue así como en 1997 la maestra Patricia Martínez Maldonado Jefa del Departamento en ese momento, realiza una encuesta dirigida a conocer los requerimientos hacia los equipos de asesoría y al equipo del departamento, se trataba de dos documentos, uno: *Cuestionario de evaluación de la asesoría* y el otro *Cuestionario de evaluación para los integrantes del equipo técnico de educación especial*.

En el primero se preguntan aspectos generales sobre la asesoría así como si se tomó algún curso con los asesores, saber de las sugerencias para mejorar los cursos que se impartían y las sugerencias al equipo técnico de su supervisión, las respuestas a las dos últimas inquietudes fueron: el personal de los servicios comentan que se programen y organicen mejor los cursos desde inicio de ciclo y que estos cursos sean apegados a las necesidades de los servicios.

En el segundo documento, los asesores de supervisión pedían al equipo técnico del departamento se organizara una mejor capacitación, pedían vinculación del proyecto escolar de zona con el proyecto del departamento un plan de trabajo general y fundamentado y piden mayor capacitación en lo que se refiere a las adaptaciones curriculares.

En el 2004 se realiza un diagnóstico de gabinete donde se analizan los siguientes aspectos: Situación de la USAER (población atendida y personal); situación de los CAM (población atendida y personal); Supervisión y asesoría; conclusiones generales y sugerencias. Todo lo anterior se analiza a partir de los tres últimos ciclos escolares (2001-2002; 2002-2003 y 2003-2004). De dicho informe se desprende la siguiente información: se cuenta con 36 USAER, siete en cada una de las cinco supervisiones, excepto en la supervisión 3 donde ocho USAER, a pesar de tener un incremento de recursos humanos, ha disminuido la cantidad de población atendida; hay dificultad en saber cuál es la población que se debe atender.

En cuanto a los CAM se cuenta con 18 servicios y la distribución de estos en las supervisiones es poco equitativo, mientras algunas tienen a su cargo dos centros otras tienen cinco. Se ha dado un discreto incremento en la población atendida, llama la atención la diferencia de población matriculada y esto se debe entre otras cosas a la ubicación geográfica de dichos servicios.

En lo que se refiere a supervisión y asesoría se cuenta con cinco supervisiones como se ha mencionado, cada una de estas con un auxiliar administrativo que en tres de las mismas cuenta con doble plaza y en las dos restantes sólo tiene una. La distribución de recursos de asesoría es poco equitativa pues mientras una de ellas cuenta con 14 plazas, hay otra que cuenta con ocho; entre todas las plazas asignadas a asesoría hacen un total de 43 para 54 servicios, es preciso señalar que hace falta al interior de estos equipos personal capacitado para abordar las áreas de audición y autismo.

"Con respecto a la organización del apoyo técnico que la asesoría brinda en cada una de las supervisiones hay una gran diversidad de prácticas, pues mientras en unas supervisiones el asesor organiza su trabajo de apoyo con un servicio a través de un diagnóstico de necesidades, un plan de trabajo, visitas de apoyo, seguimiento y evaluación; en otras supervisiones esto no se realiza. Otro punto a destacar es el seguimiento que se hace del proyecto escolar por parte de la

asesoría ya que en unas supervisiones el asesor realiza este seguimiento junto con el supervisor mientras que en otras supervisiones no se da ese seguimiento. El registro de visitas también se realiza de manera muy distinta en las diferentes supervisiones pues en unos casos se lleva un registro sistematizado de las acciones de apoyo lo cual se registra en una carpeta por servicio en la que se incluye el diagnóstico, el plan de trabajo y las acciones realizadas en el servicio mientras que en otras supervisiones no se lleva ese registro" (Documento del informe interno a la Jefa del Departamento, p.7)

Como puede observarse el tema de la asesoría era un asunto de suma importancia pero no se daba la atención y proyección debida *pese a ser inquietud desde el 2004.*

Memorias del Foro Técnico: el proyectar un acompañamiento

En la ciudad de Cuernavaca, se llevó a cabo el Primer Foro Técnico Pedagógico de Educación Especial: Balance y Perspectivas de la Educación Especial en Morelos en la Última Década, organizado por el IEBEM y el SNTE, Sección XIX, en enero del 2006. El evento se realizó en el Auditorio Teopanzolco de Cuernavaca, Morelos. Participaron como ponentes la Dra. Margarita Gómez Palacio, quien fue Directora General de Educación Especial de la SEP, *Directora de los programas de investigación en educación especial auspiciados por el PREDE/OEA para América Latina; novena Rectora de la Universidad de las* Américas y Coordinadora General del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES); la Dra. Rosa Iliana Puga Vázquez, quien en ese entonces era la Coordinadora Nacional del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), dependiente de la subsecretaría de la educación básica y la Dra. María del Carmen Escandón Minutti, quien fuera directora de Proyectos de Investigación de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE).

El antecedente de dicho foro fue uno similar realizado en 1995 en el estado de Morelos, el cual tuvo la intención de asumir una postura como trabajadores frente a la implementación de la integración educativa en tanto modalidad de atención para la población escolar

de educación especial, algunas conclusiones del foro del año 1995 fueron que nos dimos cuenta que contábamos con poca información y pocas experiencias, sin embargo nos dejaban ya ver que habría una exigencia de atender a mayor población con los mismos recursos y por lo tanto se vería afectada nuestra situación laboral; por lo que los resolutivos versaron en ser cuidadosos no arriesgando a los alumnos en una atención de cantidad y no de calidad, no permitir que se dañaran nuestros derechos laborales, dedicarnos a conocer más acerca de la Integración Educativa e implementar un equipo para la investigación en el Estado *(Memoria del foro técnico-pedagógico*, 2006*).*

En el año 2003, se convocó a un foro de Política Sindical por parte del Comité Directivo de la Delegación Sindical D-I-52, ahí se formuló la demanda de revisión Técnico- Pedagógica de la tarea educativa de educación especial. Los argumentos pusieron de manifiesto la problemática de la educación especial de poca claridad acerca de lo que hacemos, escasa y deficiente capacitación, relajadas responsabilidades en responsables y mandos medios, con dificultades de aceptación en la escuela regular por diversas causas, así como confusiones o desconocimientos acerca del modelo educativo implementado (Memoria del foro técnico-pedagógico, 2006).

En suma, el comité seccional planteó, en reiteradas ocasiones, la importancia para la realización de un foro que permitiera vislumbrar el rumbo de la educación especial y de la integración educativa en el estado de Morelos; tras de muchas presiones y después de diversas negociaciones se acordó la convocatoria al foro para los días 18,19 y 20 de enero del 2006. Uno de los acuerdos fue que para la realización del mismo la responsabilidad sería bipartita; desafortunadamente se mostró poco interés por parte de las autoridades educativas así como de la representación sindical estatal; la responsabilidad organizativa y técnica del evento recayó en la comisión que integraron los compañeros que habían sido invitados por el comité directivo de la Delegación Sindical y la comisión integradora. (Memoria del foro técnico-pedagógico, 2006).

Fue así como en el Primer Foro Técnico Pedagógico de Educación Especial del 2006 se señaló, que la situación de la formación profesional y la capacitación del personal que laboraba en este “subsistema” era insuficiente para brindar una atención y orientación de

calidad a la diversidad, ya que, a partir de la reorientación de los servicios, los docentes que laboraban de alguna manera estaban capacitados en problemas de aprendizaje, pero no lo estaban en condiciones de dominar el resto de las áreas de: discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad motora, discapacidad intelectual, trastornos generalizados del desarrollo, aptitudes sobresalientes, etc., tal y como se requería al crearse el USAER y el CAM, que ahora recibirían todo tipo de discapacidades.(Santoveña, 2007).

Otro problema que se analizó fue la dificultad para dominar los contenidos de los programas de Educación Primaria y, sobre todo, poder establecer las adecuaciones curriculares de los alumnos e intervenir en el grupo. Asimismo, se reconoció que los docentes que laboraban en las escuelas de educación especial, por lo menos en el Estado de Morelos, no contaban en su mayoría, con los estudios de especialización en el área de su competencia, en particular del CAM, los cuales reciben a personas con todo tipo de discapacidad, ocasionando que la situación de atención se agravara (Santoveña, 2007).

Como ya se ha indicado, una de las conferencias magistrales estuvo a cargo de la Dra. Margarita Gómez Palacio. En su exposición, al hacer un recuento de los últimos 35 años de la educación especial en México, señaló que: Un problema vigente en la educación en México es que no se había dado la capacitación suficiente a los docentes de escuelas regulares para detectar casos de alumnos con pequeñas dificultades.

En resumen, la formación y la capacitación a los profesores de educación regular demanda satisfacer varias condiciones si pretende lograr el objetivo de la integración educativa. Por un lado, sensibilizar y concienciar a los profesores de la importancia de reconocer la diversidad educativa, combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación mediante un acercamiento entre el personal de educación especial y la escuela regular. La respuesta a ellas fue crear el Seminario de Actualización de Profesores de Educación Especial y Regular, buscando adecuar los servicios a los niños de educación básica que los requieran, adoptándose el concepto de NEE.

El foro concluyó en que el personal docente de la escuela regular demandaba apoyos de recursos humanos, técnico-pedagógicos, de capacitación, de materiales, de infraestructura, etc., para atender adecuadamente a los niños que presentaran NEE, así como a aquellos

niños que son integrados y que tienen alguna discapacidad con o sin NEE. Para dicho fin, se brindaría, por parte del personal de educación especial, los apoyos suficientes, lo que implicaba un giro en la orientación de su labor docente; en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de los alumnos, en adelante tendría que dar prioridad al diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos lograran aprender; además, para el personal que laboraba en los servicios complementarios, la tarea principal ya no sería atender a los alumnos separados en grupos integrados o por un tiempo fuera del aula sino en dar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para atender a los niños con necesidades educativas especiales al mismo tiempo que atiende a los demás alumnos del grupo.

Las carencias manifestadas en lo referido al foro del 2006 habían sido detectadas ya en la evaluación realizada al Estado de parte del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (PNFEEIE) en 2004, en dicha evaluación se observa en el personal de base del estado un total desconocimiento de lo que implica el Programa Nacional, el trabajo del personal se basa en prácticas centradas en lo que era el trabajo de Centro Psicopedagógico (CPP), en los CAM se encuentra la presencia de población que no correspondía, existe poca sistematización en el proceso de evaluación y atención en la población tanto en CAM como en USAER, todo contrastado con la información reportada al PFNEEIE, donde se tenía al 94% de la población capacitada, los resultados obtenidos fueron preocupantes motivo por el cual se solicito de parte del PNFEEIE que se evaluara al estado de Morelos en el 2005. (Informe de la evaluación externa al PNFEEIE, 2005)

En agosto del 2006 llega a la Jefatura del Departamento la Psic. Elvia Salazar Sotelo, quien tiene la intención de dar respuesta a lo planteado en el Foro de Febrero del mismo año, por tal motivo una de sus primeras acciones fue la de hacer una encuesta para conocer las necesidades de capacitación que tenía el personal, dicha encuesta se realizó en todo el estado y fue sobre las siguientes áreas: discapacidad visual, auditiva, motora, intelectual y autismo. A partir de los resultados preliminares de esa encuesta se plantea la primera capacitación la cual estaba encaminada a ser la parte introductoria en el área de discapacidad intelectual, auditiva y visual.

Sobre el tema de la asesoría la Jefa del Departamento Lic. Elvia Salazar Sotelo plantea que es necesario disminuir la cantidad de asesores en cada supervisión pues no se refleja el impacto de éstos en el trabajo diario de los docentes; se da a la tarea de organizar un equipo de asesores a nivel estatal, de esta manera forma la figura organizativa de una Mesa Técnica, la cual se integra inicialmente por un asesor para la USAER (Prof. Rafael Gómez de la Rosa), otra para el CAM (Profra. Sandra Aguilar), para Autismo (Psic. Ana María López Guerrero), discapacidad visual (Mtra. Susana Huet Herrera), discapacidad auditiva (Ma. Elena Bonfil Campos) y aptitudes sobresalientes (Prof. Felipe Pineda Barrera), contando además con una Coordinadora (Psic. Minerva Medina); posteriormente se integran dos asesores más una para el área de psicología (Mtra. Ermila Luna Vara) y otro para el área de comunicación (Profr. José Luis Martínez González). A inicio del ciclo escolar 2007-2008 se reestructura este equipo ya que por disposición propia solicitan cambio la Coordinadora General, el Asesor de USAER y la Asesora de Autismo, ocupando en estos lugares la Coordinación (Mtra. Ermila Luna Vara); asesor de USAER (Lic. Julio Ortiz Mañón), asesora de Autismo, así como temas de sexualidad (Dra. Mayra Santoveña Arredondo), para el ciclo escolar 2008-2009 se incorpora la asesoría de Capacitación para el trabajo (Mario González Arroyo), mientras que el asesor de aptitudes sobresalientes deja la Mesa Técnica para realizar estudios de posgrado en enero del 2009 integrándose a esta función a el Lic. José Guadalupe Maya.

Lo que se observa en los servicios de Educación especial en el 2006 es que cada zona escolar trabaja de manera diferente de acuerdo a lo que plantea su equipo de supervisión, se da la posibilidad de que al interior de la supervisión trabajen de manera diferente, el personal que compone una USAER lo hace de acuerdo a sus conocimientos y se llega al extremo de que si hay dos o tres docentes en una escuela, trabajan diferente; una situación similar se vive en los CAM.

El panorama planteado hasta el momento lleva a decidir trabajar en función a tres líneas estratégicas:

1) El establecimiento de líneas de trabajo para los servicios de Educación Especial en el Estado de Morelos,
2) La capacitación de acuerdo a las necesidades planteadas.
3) El seguimiento en los servicios (acompañamiento).

A partir de los diferentes diagnósticos ya mencionados, era imperioso que en el estado de Morelos existiera una línea de trabajo para todo el personal que labora en Educación Especial, independientemente de la zona en la que se encuentre prestando su servicios; esta demanda obligó a que una de las primeras acciones fuera la elaboración del Modelo Operativo para las USAER, por tratarse de los servicios que cuentan con una mayor cantidad de personal, se encuentran en una gran cantidad de escuelas primarias y dónde era más evidente la diferencia en las prácticas docentes, entre ellas estaban las siguientes: largas y prolongadas evaluaciones, llenado de gran cantidad de formatos, llenado del Documento de Adecuación Curricular, seminarios intensivos, talleres permanentes, trabajaban sólo con alumnos con discapacidad, trabajaban en el aula regular, no llenaban ningún documento, hacían adecuaciones curriculares, otros no sabían que era una adecuación, algunos trabajaban con padres en grupo operativo, otros no reunían nunca a los padres, el extremos fue encontrar docentes que daban “aromaterapia”; algo preocupante fue darse cuenta que estas actividades se efectuaban en cualquier fecha del ciclo escolar; ante esta situación se proyecta la elaboración de una estrategia que permita ser trabajada por todo el personal de las USAER, luego de discutirlo ampliamente entre Mesa Técnica y Jefa del departamento se acuerda, eso que se buscaba era el Modelo Operativo, éste permitiría que el docente conociera: en qué tiempo debía hacer una tarea, cómo la debía hacer, quiénes eran los responsables de realizarla, qué insumos requerían y qué productos lograrían.

Es necesario señalar que el Modelo Operativo se basa en lo propuesto en el documento de Orientaciones Generales para el Mejoramiento de los Servicios de Educación Especial (2006), lo planteado para la USAER en el Distrito Federal desde 2003, el Modelo del estado de Hidalgo y las diferentes experiencias de trabajo con que se contaba en nuestro estado. Dicho documento se presentó y discutió con supervisores y asesores, de suma importancia fueron estas discusiones porque enriquecieron en gran medida el Modelo quedando listo al finalizar el ciclo 2006-2007.

Una de las principales tareas a realizar en el ciclo 2007-2008 fue dar a conocer el Modelo Operativo en cada una de las diferentes zonas escolares, esta actividad sería realizada por los integrantes de

la Mesa Técnica, dando así origen a una práctica que caracterizó a la Mesa Técnica, dejar la práctica de capacitación en “Cascada” y ser los mismos asesores de la Mesa quienes trabajaran directamente con supervisores, asesores de supervisión, directores, maestros y equipos de apoyo. Se trató de un trabajo muy desgastante pero era necesario si se pretendía que en todo el estado se manejara una misma información (se tuviera una misma versión) del Modelo Operativo.

Luego de trabajar con los equipos de USAER, se realizaron visitas a los servicios para dar seguimiento a lo planteado en las reuniones, es decir que la gente fuera llevando a cabo el trabajo como se proponía y en los tiempos establecidos. Aquí se inicia una actividad que ha sido fundamental en la Mesa Técnica, esta es la de “*dar seguimiento”* a lo planteado, el personal de las USAER mostraban buena actitud cuando se les visitaba, para aclarar dudas y ver de qué manera estaban implementando la propuesta de Modelo.

Dar seguimiento a las propuestas es un ejercicio poco realizado y valorado en nuestro sistema educativo donde una de las cosas que le caracteriza es la implementación de programas y proyectos muchos de los cuales “estarán de moda” un tiempo para caer posteriormente en el olvido. A partir de esta experiencia es que se fueron conjuntado dos actividades: *acompañamiento y seguimiento* las dos están íntimamente relacionadas pues de nada sirve hablar de acompañamiento al trabajo de los docentes, si éste no es sistemático y si no tiene objetivo determinado; fue necesario vivir la experiencia (nada sencilla) para valorar la importancia de estas actividades, las cuales se convirtieron en el motor de la Mesa Técnica.

Con la elaboración del Informe psicopedagógico se enfrentó un problema más pues anteriormente se realizaba el propuesto por Escalante y García, el cual consistía en un extenso y repetitivo documento el cual era “guardado” al terminarlo y muy rara vez se volvía a él; en contra parte el informe que se propuso era el que planteaba el documento de Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Regulación, Y Certificación en la Educación Básica; en este documento se aclaraba que el informe era un escrito de carácter público y contenía información esencial: datos generales, ritmos y estilos de aprendizaje, competencias curriculares, competencias comunicativas, información sobre los contextos y conclusiones.

La propuesta Curricular que se propuso vino a romper con el agotante llenado del Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC), el cual implicaba una gran cantidad de tiempo y debido a su extensión fácilmente se perdía la priorización de las adecuaciones que debían efectuarse sin ser verdaderamente un documento funcional para la práctica; la PCA se compone de dos momentos, el primero es el diseño y el segundo la puesta en marcha; para esta tarea existían también varias propuestas pero se llegó a la conclusión de elaborar la más sencilla, para el diseño se propuso un cuadro con los siguientes aspectos: propósitos (qué), estrategias (cómo), responsables (quién), tiempo (cuándo) y el seguimiento. Para la puesta en marcha se hicieron formatos del plan de clase (de docentes y maestros de comunicación) y plan de intervención (para las áreas de psicología y trabajo social).

En este ciclo escolar se trabajó de manera sistemática sobre el Diseño del Modelo Operativo para Centro de Atención Múltiple (CAM) para el logro del mismo se invitó a Supervisores, asesores y directores de CAM en el estado, luego de varias reuniones y discusiones quedó listo este Modelo el cual permitiría unificar el trabajo a realizar en los CAM del Estado de Morelos.

En el ciclo 2008-2009, el personal de las USAER ya conocía el Modelo Operativo y ya se tenía terminado el de CAM, así que la tarea consistía en trabajar con el personal de los CAM en talleres para mostrar el Modelo y elaborar el Informe Psicopedagógico y la Propuesta Curricular Adaptada (PCA), se realizaron talleres en cada una de las zonas escolares, de tal suerte que ninguno de los CAM se quedó sin recibir esta capacitación, así mismo se calendarizaron vistas para dar acompañamiento y seguimiento a lo propuesto.

Para las USAER también se programaron talleres para la elaboración del informe psicopedagógico y PCA; se calendarizaron visitas para dar seguimiento al desarrollo del Modelo Operativo y a la forma de elaborar el Informe y la Propuesta Curricular. Se programaron seis reuniones con los equipos de supervisión para conocer la situación de cada uno de los servicios con respecto a la planeación, la evaluación y la vinculación. Esta información se podía contrastar con lo que ocurría en los servicios pues las visitas de *acompañamiento* como se ha señalado han sido el motor de todo el trabajo.

Cabe señalar que costó mucho la aceptación del Informe Psicopedagógico y la propuesta Curricular Adaptada por parte de los asesores y supervisores, pero fue bien recibida por los docentes y equipos de apoyo, quienes se quejaban del llenado de documentos (tarea que les llevaba mucho tiempo) y poder tener claridad en las estrategias de intervención y sentirse acompañados en las mismas logrando llevar un seguimiento de este proceso.

Para el ciclo 2009-2010 teniendo ya los Modelos Operativos para CAM y para USAER y luego de trabajar en taller la elaboración del Informe psicopedagógico y la Propuesta Curricular Adaptada se continúa con el seguimiento y acompañamiento en los servicios, ahora con mayores elementos pues el personal ya había recibido capacitación sobre las discapacidades., se tenían reuniones regionales por discapacidad, es decir se tenían reuniones para el personal que trabajaba con autismo, para los que trabajaban con discapacidad visual, etc., fluía bajo la certeza de saberse acompañado.

Este panorama muestra los avances que se han logrado gracias al trabajo permanente de todos y cada uno de los trabajadores de Educación Especial en el Estado de Morelos, pero principalmente al *seguimiento* y al *acompañamiento* que se da al personal de cada uno de los servicios. Se debe también al cambio en la mirada que se tiene de la asesoría, los asesores de la Mesa Técnica, encargados de dar línea al trabajo que se va a realizar en el estado, ahora trabaja de manera directa y cercana al docente y equipo de apoyo, el asesor, deja de estar dando capacitación desde “su sede” de visitar de vez en cuando a los docentes en sus servicios; se convierte en un compañero que seguirá el avance del personal de los servicios, conoce cuales son las fortalezas y debilidades existentes y su responsabilidad está encaminada a fortalecer al personal en la compleja tarea de la atención a las necesidades educativas especiales.

Esta dinámica de trabajo: capacitación, acompañamiento, seguimiento y visitas a los servicios ha traído buenos resultados al interior del estado, así como a nivel nacional; para nosotros el acompañamiento se compone de las siguientes acciones: Soledad, Acercarse, Conocer, Establecer diagnóstico, Construir metas, Dar seguimiento y Evaluar lo propuesto.

En nuestra experiencia fue necesario reconocernos en ***soledad*** para luego ***acercarnos*** a los servicios mediante visitas, en ocasiones

sólo los integrantes de la Mesa Técnica y en otras además acompañados por la Jefa del Departamento. De esta manera se pudo ***conocer*** la situación del personal y las necesidades de los docentes y equipos de apoyo. A partir de lo anterior se fortaleció el ***diagnóstico*** con el que se contaba de Educación Especial en el estado, conociendo el diagnóstico se trabajó en la construcción de ***metas a lograr***, en las cuales todo el personal estaba contemplado; teniendo claro lo que se pretendía y trabajando para el logro de lo proyectado, se dio ***seguimiento*** en todo momento a las acciones programadas, mismas que al final de cada ciclo escolar eran ***evaluadas*** y revaloradas cuando era necesario. El *acompañamiento* va a ser la estrategia que articula en todo momento las acciones planteadas por la Mesa Técnica, es decir la capacitación, la elaboración de los modelo y las visitas a los servicios, no tendrían el impacto que a la fecha se tiene si no se cuenta con una idea clara de lo que implica el sentirse acompañado.

Para cerrar el ciclo 2009-2010 el incremento de la cobertura es importante: se cuenta con 57 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular con las que se cubren todos los municipios del estado y se cuenta con 20 Centros de Atención Múltiple

Para finalizar es necesario señalar que el camino no termina aquí, la necesidad de estructura y organización que se tenía en el estado y ha sido cubierta con la implementación de los Modelos Operativos, que conllevan la elaboración de un informe psicopedagógico, así como la elaboración de una Propuesta Curricular Adaptada, debe ser superada en un tiempo razonable si se quiere encaminar a lo que debe ser una Escuela Inclusiva, no perdiendo de vista que este proceso educativo está atravesado por la transformación de dos enfoques que se contraponen uno bajo el referente de las necesidades educativas especiales y el otro en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación social.

Bibliografía:

Alliaud, A; Duschatzky, (1992), Maestros, formación, práctica y transformación escolar, Buenos Aires, Miñon y Dávila editores.

Blanchard, Claudine, (1996), Saber y relación pedagógica: formación de formadores, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires/Ediciones educativas.

Carrizales, César, (2001), Paisajes universitarios, Cuernavaca, UAEM/Ed. Praxis.

Corona, Raúl, (2006) Despidiéndonos de la orientación educativa, Oaxaca, Ed. Lucerna Diogenis, N°24.

García, I; Escalante, I, (2000), *La integración educativa en el aula regular, SEP, México.*

Monereo, C y Pozo. (2005), *La práctica del asesoramiento a examen*. Barcelona: Graó.

Normas de Control Escolar Relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, regulación, y certificación en la educación básica, México, SEP.

Platón, (1992), *República*, Libro VII, Madrid, Ed. Gredos. (Traducción de C. Eggers Lan).

RIIE (2005) *Evaluación Externa al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. SEP SEBYN – FES Iztacala-UNAM, de -2005 para consulta en

http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion

Savater, Fernando, (1997), El valor de Educar, Barcelona, Ed. Ariel.

SAAE, (2005), Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela (propuesta) SEP/SEB, México.

Santoveña Arredondo, M., (2007) TESIS DOCTORAL: Representaciones de la Normalidad en el Estado de Morelos: Rostros y Huellas en los Profesionales de la Educación Especial.

SNTE E IEBEM *(2006), Memoria del foro técnico-pedagógico: Balance y perspectiva de la educación especial en el estado de Morelos en la última década* (Documento de trabajo no impreso).

Héctor Ortiz Véliz*
Rubén Vidal Espinoza**

INSERCIÓN EN EL MERCADO LABORAL REGULAR DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA EXIGENCIA ÉTICA

Introducción

Para toda persona el trabajo es una actividad necesaria y muy significativa en el desarrollo de su vida al aportarle sentido y significado, constituyéndose así en un elemento central en su proceso de integración social.. Es fácil deducir entonces la importancia de la inserción en el mercado laboral regular de las personas con discapacidad intelectual al interactuar con sus pares en igualdad de deberes y derechos. Su integración laboral responde por tanto a una necesidad ética.

La revisión bibliográfica de los últimos años deja en evidencia que la inserción laboral de las personas con discapacidad en las empresas ordinarias, en forma progresiva se va abriendo espacios a partir de diversas estructuras de apoyo que en ellas se han creado.

En este contexto, Estados Unidos, la mayoría de los países de la Comunidad Económica Europea y recientemente Argentina han empleado con bastante éxito una modalidad de inserción laboral denominada Empleo con Apoyo.

El presente trabajo luego de describir el problema de la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual en Chile, desarrolla las ideas centrales del Empleo con Apoyo como respuesta al trabajo digno al que, desde el punto de vista ético, tienen derecho.

El problema de la inserción laboral

En Chile la capacitación laboral de las personas con discapacidad intelectual se rige por los planes y programas para personas con

* Universidad Católica del Maule, Talca, Chile
** Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

deficiencia mental (República de Chile, Decreto 87/90) y sus modificaciones, por lo cual el marco conceptual, los métodos y estrategias para la inserción laboral de dichas personas no toman en consideración las concepciones, corrientes y prácticas más actuales sobre el tema, como el paradigma de los apoyos de la AAMR (Luckasson et al., 2002).

El estudio más completo realizado en el país sobre la formación para el trabajo de las personas con discapacidad intelectual es el Informe sobre la Situación de la Formación Laboral en Educación Especial en Chile (CEAS, 2002). En él se plantea que los modelos de formación laboral existentes no siguen, en general, una concepción teórica definida. La mayoría de estos modelos se desarrollan anclados en el paradigma clínico-rehabilitatorio, mientras otros, los menos, tienen connotaciones del paradigma social pero sin adscribirse a enfoques claramente identificables. Dentro del paradigma clínico-rehabilitatorio se encuentran los modelos de talleres intra escuela, vinculados o no vinculados con el entorno, cuyo fin es preparar en algún oficio y habilidades sociales genéricas. Dentro del paradigma social se desarrollan modelos vinculados con el entorno que responden, en parte, a las demandas de los empresarios o necesidades del mercado, pero no se implementa el modelo del empleo con apoyo ni la formación dual, que sí son desarrollados en Europa, Estados Unidos y recientemente en Argentina. El Empleo con Apoyo, como concepto, lo utiliza en Chile el Ministerio del Trabajo y Previsión Social (2009) para apoyar la reinserción laboral de los trabajadores cesantes.

En Europa los programas de formación para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual sustentados en el paradigma social, como el Empleo con Apoyo, buscan responde a los principios éticos de plena integración social, fundamentándose en numerosas declaraciones y acuerdos mundiales, entre los que cabe destacar: la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990); las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Asamblea General de la ONU,1993); la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994); el Marco de Acción del Foro Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 2000); o la Declaración de la Habana (UNESCO, 2002).

Según Jordán de Urríes y Verdugo (2006 a) en la Unión Europea de Empleo con Apoyo (EUSE) existe consenso de que el lugar de

trabajo es el lugar más adecuado para aprender un oficio y que el Empleo con Apoyo responde a conceptos y corrientes fundamentales actuales como es el paradigma de apoyos implícito en la definición de la discapacidad intelectual de la AAMR, 2002 (Luckasson et al., 2002), el perfil de los apoyos de la CIF (OMS, 2001), el concepto de autodeterminación (Wehmeyer y Schalock, 2001) y el de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002). Como consecuencia de lo anterior, algunos países como España ya cuentan con una legislación específica sobre el Empleo con Apoyo (Real Decreto, 870/2007).

En Chile, si bien existe la Ley que Establece Normas para la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, Ley Nº 19.284 (República de Chile, 1994), falta un cuerpo legal más específico para hacerla operativa.

Según la Sociedad de Fomento Fabril y la Organización Internacional del trabajo (SOFOFA- OIT, 2003), la legislación internacional ha sido mayor que en Chile. Existen, sin embargo, acuerdos internacionales ratificados por Chile tales como: Convenio 159, (OIT, 1983); Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, (Asamblea General de la ONU, 1993); Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, (Asamblea General de la ONU, 1999) o la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Asamblea General de la ONU, 2006).

En Chile, según el Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC-CIF, 2004) el 12,9% de los chilenos y las chilenas viven con una discapacidad, lo que corresponde a 2.068.071 personas. Al respecto, el estudio indica que menos de un tercio de la población discapacitada tiene algún empleo remunerado, siendo las personas con discapacidad intelectual las que ostentan el menor nivel de empleabilidad. Es imperioso, por tanto, enfrentar la inserción laboral de estas personas desde la mirada ética, problema, que según el Banco Mundial (2005), se presenta también en toda América Latina y el Caribe.

Entre las causas que explican la baja inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual en Chile cabe destacar: formación inadecuada para la inserción laboral en escuelas y centros de educación especial; alto nivel de desempleo general a nivel nacional (10.8 % INE, junio-agosto 2009); carencia a nivel país de un cuerpo

legislativo con normativas más específicas para el apoyo al empleo de las personas con discapacidad; necesidad de mayores fuentes de financiamiento a nivel de Gobierno para el apoyo a la inserción laboral en la empresa de personas con discapacidad intelectual; mayor compromiso ético y social de la empresa pública y privada; y, carencia de programas eficaces para apoyar la inserción laboral en la empresa de las personas con discapacidad intelectual.

Fundamentación Teórica

El desempleo de personas con discapacidad intelectual

La carencia de empleo o de mantenimiento del mismo de los jóvenes con discapacidad intelectual una vez que han egresado de su proceso formativo es un desafío ético a resolver en todo el mundo. De Lorenzo (2004) en su artículo "El Futuro de los Discapacitados en el Mundo: el Empleo como Factor Determinante para la Inclusión" realiza un profundo análisis del conjunto de problemas que afectan a la población con discapacidad a nivel mundial desde la perspectiva de la integración y desde la óptica del respeto a la diversidad. El autor aborda la cuestión de la inserción laboral de las personas con discapacidad como factor determinante para una plena integración social. A partir de la constatación extremadamente negativa en materia de empleo analiza las distintas vías de acceso a la inserción laboral y esboza una nueva estrategia para enfrentar un problema endémico, describiendo sus ejes principales y criterios de actuación de carácter general y específico. En relación al empleo constata que la situación laboral de los discapacitados es extremadamente negativa. Expresa que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) calcula que en el mundo hay unas 386 millones de personas discapacitadas en edad de trabajar y que deseando trabajar no tienen empleo. La tasa de desempleo de los discapacitados supera en algunos países el 80% y cuando trabajan, con mucha frecuencia se les paga una remuneración menor que la de sus pares no discapacitados.

Lo anterior se ve agravado por una política inadecuada sobre el empleo en general existente en Europa. Al respecto, Becker (2007) señala que la mayoría de los problemas de empleo, de productividad y de crecimiento económico en Europa se deben a políticas erróneas

en materia laboral y de supuesta protección al desempleo que tienen efectos desincentivadores para las empresas y los potenciales trabajadores. Es lo que acontece en países como España, Alemania o Francia con tasas de desempleo superiores al 10 % siendo mayor el porcentaje entre quienes tienen menor nivel de educación, los jóvenes y los discapacitados. Según los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) España registra la mayor tasa de desempleo de Europa siendo del 14.8 %. En Chile, la tasa de desempleo subirá a 11 % en 2010 (The Economist Intelligence Unit, EIU, 2009).

A nivel de América Latina y el Caribe, según datos del Banco Mundial (2005) entre el 80 y el 90% de las personas con discapacidad no tiene empleo y la mayoría de los que trabajan reciben salarios muy bajos o no reciben sueldo.

Enfrentamiento del problema de la baja inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile y en el extranjero

Enfrentamiento del problema en Chile

De acuerdo a los resultados del principal estudio realizado en Chile sobre la situación de la formación laboral en las escuelas especiales (CEAS, 2002) los programas de formación laboral se han sustentado en dos paradigmas teóricos, el clínico y el social, dando lugar a cuatro modelos. De estos modelos, dos se enmarcan en el paradigma clínico, uno en el paradigma social y un cuarto modelo que puede llamarse de transición que comprende prácticas educativas de ambos paradigmas.

El paradigma clínico también llamado médico o de rehabilitación funcional, enfatiza la deficiencia como un problema de la persona originado por diversas causas. Los especialistas se orientan a la intervención del déficit del sujeto reduciendo a la persona a un rol pasivo objeto del proceso rehabilitatorio. Bajo este paradigma lo esencial de la formación laboral se ha traducido en procesos de enseñanza aprendizaje cuya finalidad ha sido el desarrollo de destrezas y habilidades que permitan su posterior inserción laboral. Los dos modelos seguidos en el país y que responden a este paradigma son los talleres intra escuela no vinculados con el entorno y los talleres intra escuela vinculados con el medio (CEAS, 2002).

El paradigma social o de la autonomía personal de los derechos humanos, considera la discapacidad como un problema social complejo. Busca la eliminación de las barreras que impiden la integración y participación social de las personas con discapacidad, considerándolas sujetos activos en su proceso de autodeterminación. Bajo este paradigma los procesos de intervención apuntan tanto a la persona como a su entorno físico y social. Aborda las diferencias individuales como parte de la diversidad social con el propósito de que la persona alcance su plena integración social a nivel comunitario, educativo, laboral y recreacional. En la formación laboral las acciones han apuntado al desarrollo de habilidades sociales en la escuela y a la formación laboral con práctica en la empresa. Sin embargo, no se ha enfrentado en Chile el problema de la baja inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual, utilizando el modelo del Empleo con Apoyo, tal como se realiza en Estados Unidos, en los países de la Comunidad Europea y recientemente en Argentina.

Desde el punto de vista legislativo se ha enfrentado el problema de la inserción laboral suscribiendo, como se ha expresado anteriormente, algunos acuerdos internacionales o a través de políticas y normativas nacionales más bien de carácter general.

Para responder al problema existente en el país de la no inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual luego de su paso por la escuela, se han desarrollado algunas experiencias en el país dentro del paradigma social que han aportado algunos resultados, o que se encuentran en proceso de implementación como los proyectos del MINEDUC de Educación para la Vida y el Trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual en Escuelas Especiales y Liceos con Proyecto de Integración Escolar, o de Transición a la Vida Adulta (MINEDUC, 2006a, 2006b, 2006c). Al respecto, el Ministerio de Educación en el año 2005, expresa la necesidad de generar las condiciones para diversificar y hacer más pertinentes las ofertas de formación laboral para las personas con discapacidad intelectual, tanto en los establecimientos regulares con proyectos de integración escolar, como en las escuelas de educación especial, con las competencias de egreso necesarias para integrarse plenamente a la vida socio comunitaria y al mundo del trabajo (Aguilera, Marchioni y Ulloa, 2008).

En sintonía con lo anterior, el Gobierno de Chile a través del Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS, 2009) ha implementado un

programa de intermediación laboral, con aproximaciones al Empleo con Apoyo sin constituir el modelo en sí, orientado a la colocación de personas con diversas discapacidades en un puesto de trabajo en el mercado laboral ordinario, dirigido a personas mayores de 18 años con educación media o superior.

Además, la Fundación HINENI y la Universidad Central (2006) se encuentran implementando un programa de formación e integración laboral para personas con discapacidad intelectual.

Enfrentamiento del problema en el extranjero

A nivel mundial, el grave problema de la baja inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual, se ha enfrentado, en el plano formativo, utilizando tanto el paradigma clínico - rehabilitatorio como el paradigma social. Los éxitos del paradigma clínico han sido muy escasos y, además, se aparta de las corrientes y concepciones más actuales en materia de Educación Especial. El paradigma social, en cambio, ha enfrentado con bastante éxito el problema del desempleo utilizando diversos modelos entre los que destaca el Empleo con Apoyo.

Desde el punto de vista legislativo, se ha enfrentado el problema ético del desempleo de las personas discapacitadas con normativas generales y específicas. A nivel general, se cuenta con diversos acuerdos internacionales suscritos por muchos países, tales como las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Asamblea General de la ONU, 1993), o la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) y, a nivel particular de cada nación, a través de políticas y normativas legales, ya sea prohibiendo toda forma de discriminación laboral contra las personas discapacitadas, o creando normativas que favorecen su contratación.

En la Comunidad Europea, por ejemplo, se aprobó en 2003 la Declaración Política de Málaga (2003) donde se establece un compromiso de mejorar la integración laboral de las personas con discapacidad. En la misma línea, el año 2007 España legisla sobre el Empleo con Apoyo con el fin de favorecer el trabajo de personas con discapacidad, que define como: “el conjunto de acciones de orientación y acompañamiento individualizado en el puesto de trabajo, prestadas

por preparadores laborales especializados, que tienen por objeto facilitar la adaptación social y laboral de trabajadores con discapacidad con especiales dificultades de inserción laboral en empresas del mercado ordinario de trabajo en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puestos equivalentes" (Real Decreto 870/2007, artículo 2).

Dado el problema ético al que se busca dar una solución – la escasa inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual - y dados los promisorios resultados de inserción laboral de discapacitados, informados por países de la Unión Europea que implementan el Empleo con Apoyo, a continuación se describe dicho modelo tal como se ha ido desarrollando en Estados Unidos y diversos países de Europa.

Empleo con Apoyo

El Empleo con Apoyo (ECA) es impulsado por numerosos Estados y organismos internacionales a nivel mundial, por organizaciones científicas y humanitarias, y por normativas legales y políticas públicas de distintos países que explícita o implícitamente lo avalan.

En la Unión Europea se define el ECA como estrategia para ayudar a personas con discapacidades importantes (físicas, intelectuales, psíquicas, sensoriales y ocultas) a acceder, por elección propia, a un empleo real en un entorno integrado con apoyos apropiados con el fin de que pasen a ser ciudadanos económica y socialmente activos dentro de su propio ámbito local (EUSE, 2005).

En el Reino Unido se comprende el ECA como una estrategia asociada que permite a personas discapacitadas acceder y mantenerse a lo largo del tiempo en un trabajo o negocio que emplea a trabajadores bien valorados (BASE, 2009).

A su vez, Evans (2009), Presidente de la Unión Europea de Empleo con Apoyo (EUSE), define el ECA como "dar apoyo a personas con discapacidad o a otros grupos desventajados para asegurar y mantener un empleo pagado en el mercado laboral abierto".

La importancia del ECA según Jordán de Urríes y Verdugo (2007) es que responde a la nueva concepción de la discapacidad y demuestra ser apropiado no sólo para personas con discapacidad intelectual, sino también para personas con discapacidad auditiva, visual, física,

autismo, parálisis cerebral o enfermedad mental. Según los mismos autores el ECA sigue los siguientes principios éticos: respeto a la individualidad, respeto a la persona a su dignidad y edad, la autonomía de la persona para la elección del empleo, la confidencialidad de la información proporcionada, la competencia profesional, integridad y responsabilidad social del profesional de apoyo, entre otros.(Jordán de Urríes y Verdugo, 2007).

Los elementos centrales que considera el ECA en la Unión Europea son los siguientes: compromiso con el cliente para asegurar un acuerdo entre empresa y trabajador, prestación de ayuda en la identificación de las capacidades y preferencias laborales del sujeto, ubicación de la persona en un puesto de trabajo satisfactorio para él, análisis del lugar de trabajo, características del trabajo y apoyos disponibles, apoyo en el empleo, determinación y entrega de ayudas, información y ayudas suficientes para garantizar el éxito laboral, desarrollo de la independencia con la ayuda de los apoyos naturales, apoyo profesional tanto al empleado como a la empresa para asegurar la progresión laboral del empleado (Jordan de Urríes y Verdugo, 2006a).

Según Evans (2009) entre las fortalezas del ECA se destacan las siguientes: ofrece igualdad de oportunidades, combate la discriminación y exclusión, es un enfoque centrado en la persona, puede ser aplicado a diversos grupos de personas, apoya tanto a la persona como al empleador, el foco está en empleo pagado e integración total, tiene una red establecida.

El Empleo con Apoyo para personas con distintos tipos de discapacidad se inició en Estados Unidos en la década de los años 1980, formándose la Asociación de Personas para el Empleo con Apoyo (APSE) de Estados Unidos con asociaciones en la mayoría de los Estados del país El Empleo con Apoyo se extendió luego en muchos países de Europa, formándose en 1993 la Unión Europea del Empleo con Apoyo (EUSE) creada con el objetivo de desarrollar el Empleo con Apoyo en toda Europa. Entre las funciones de la EUSE (2005) se encuentran el establecer redes de contacto con otras asociaciones europeas y trabajar con organizaciones a nivel mundial y crear nuevas asociaciones nacionales asistiendo y apoyando a otras organizaciones en la creación de sus propias asociaciones nacionales. En Inglaterra la Asociación Británica del Empleo con Apoyo (BASE) realizó el 2009 su último encuentro con el título ““Trabajando por la Inclusión“.

El ECA en práctica en Estados Unidos desde los años 80 se sustenta en varios documentos legislativos, tales como el Americans with Disabilities Act de 1990 (U.S. Department of Justice, 1990), el Rehabilitation Act Amendments de 1992 (Weber, 1994) que tiene como finalidad mejorar el acceso a los servicios otorgados y expandir la participación de las personas discapacitadas en la elección de los mismos, y se sustenta también en el Rehabilitation Act Amendments, 1998 (U.S. Departament of Education, 1998) que contiene normativas para la rehabilitación de los discapacitados.

Experiencias exitosas de programas de Empleo con Apoyo

Según Verdugo, Jordán de Urríes y Belver (1998) el Proyecto Aura de Barcelona fue la primera iniciativa española de Empleo con Apoyo dirigido a la integración social y laboral de personas con Síndrome de Down en el mercado laboral abierto y competitivo. La integración se consigue con la realización de programas específicos para llegar a un desarrollo global del sujeto, teniendo en cuenta sus características, capacidades y necesidades individuales. Nace en 1989 como programa experimental y con el apoyo del Departamento de la Generalitat de Catalunya. Se desarrolla el programa siguiendo la metodología del Empleo con Apoyo extendido por Europa**.** Para participar en el proyecto la condición central es que el participante quiera trabajar en un entorno laboral normalizado y que su familia crea en sus posibilidades. Este compromiso va más allá de desear tener un trabajo, abarca todos los requisitos para llegar a ser un adulto lo más autónomo posible. Al entrar al Proyecto Aura el joven, mediante un programa individualizado, basado en desarrollar al máximo sus capacidades, empieza un proceso de preparación para incorporarlo a un puesto de trabajo adecuado a sus características. En el equipo se valora la figura del preparador laboral para realizar el proceso de inserción laboral cuando se considera que el joven está preparado y cuando se ha encontrado un empleo idóneo a sus características. Se considera que un joven está preparado para empezar a trabajar cuando, después de un período de formación en el centro, ha mostrado interés por todos los aspectos relacionados con el mundo laboral y ha conseguido un grado óptimo de autonomía personal.

Otra de las primeras experiencias sobre Empleo con Apoyo en España es la iniciada en 1991 en Mallorca, según informa Belver (1998). Coordinada por el Consell Insular de Mallorca proporciona servicios de instrucción, apoyo y seguimiento a personas con discapacidad para encontrar, aprender y mantener un empleo. El proyecto es cofinanciado por el Fondo Social Europeo, el Consell Insular de Mallorca, el Govern Balear y los Ayuntamientos de Palma y Llucmajor. Ha sido una experiencia llevada a cabo con la cooperación coordinada de siete entidades públicas y privadas de la Isla. El programa sigue la metodología del Empleo con Apoyo desarrollada en el mundo, con fases y estrategias metodológicas para cada una de ellas. Las fases son las siguientes: búsqueda de empleo, valoración de los candidatos, análisis de los puestos de trabajo, colocación, apoyo en la empresa y seguimiento. Todo esto en función de implementar un plan individualizado para cada persona. Las conclusiones de la experiencia informadas por Belver (1998) señalan que la mayor parte de los participantes son jóvenes, que la participación de la mujer en el programa va en aumento, que la curva de empleos sigue las características del mercado laboral de Mallorca, que la mayoría de los empleos han sido en el sector servicios, que la población mayormente contratada ha sido con discapacidad intelectual y que la experiencia laboral de Mallorca se inicia con un contrato laboral legal.

La conclusión derivada del programa desarrollado en Mallorca es que el Empleo con Apoyo es el resultado de la acción coordinada tanto de entidades públicas como privadas, consideración muy importante al iniciar experiencias de este tipo en Latinoamérica.

Jordán de Urríes y Verdugo (2003) al examinar la situación de trabajadores con discapacidad intelectual en programas de Empleo con Apoyo en España concluyeron que si se proporciona apoyo y entrenamiento a los compañeros de trabajo de la persona discapacitada es aconsejable realizarlo desde el inicio del trabajo y de modo continuado, pero debe entregarse con cautela, sólo la estrictamente necesaria. Respecto de los compañeros como instrumentos de apoyo, el pilar básico es el compañero más inmediato, aunque se debe incluir a todos los posibles trabajadores pero sin sobrecargarlos de responsabilidades. También concluyeron que es importante tratar de conseguir empleos con el mayor número posible de contactos con trabajadores

sin discapacidad, en pequeñas y medianas empresas, principalmente del sector industrial, que sean colocaciones individualizadas con un solo trabajador con discapacidad en el medio laboral, en empresas que den orientación inicial a los nuevos.

Otra experiencia de Empleo con Apoyo en España es la consignada por Martínez (1998) en el Centro de Recursos de Empleo de Benejúzar (Alicante). El tipo de servicios y nivel de apoyos se determinan a partir del proceso de evaluación, lo que determina las vías de acceso al mercado laboral ordinario, que van desde el menor al menor nivel de apoyo según necesidades, lo que determina tres niveles. El nivel a) Acceso directo al puesto de trabajo, comprende mediación entre el empresario y la persona con discapacidad incluyendo el estudio del perfil laboral. La incorporación al puesto de trabajo es directa con un nivel de apoyo intermitente circunscrito al ámbito laboral. El nivel b) Apoyo estructurado en la empresa, se basa en la metodología de Empleo con Apoyo con sus diferentes fases y desarrollado a través de la figura del preparador laboral. Se busca un trabajo, se instruye en las tareas a realizar y se media en el mantenimiento del trabajo. Los niveles de apoyo oscilan entre intermitentes y limitados y abarcan el entorno laboral, familiar y social de la persona. El nivel c) De transición al mercado laboral, se realiza fundamentalmente en el entorno del Centro de Recursos y se orienta a conseguir la habilitación funcional de las destrezas adaptativas de habilidades sociales, de la vida diaria, comunicación, hábitos prelaborales, habilidades funcionales y otras, así como la atención de problemas emocionales o afectivos que se puedan presentar. El nivel de apoyos oscila entre limitados y extensos abarcando los diferentes entornos de la persona: familiar, social y centro de servicios. Los resultados del programa han mostrado que en su mayoría son pequeñas y medianas empresas las que se han acogido al proyecto formativo.

Conclusión

El presente trabajo ha planteado el problema de la escasa inserción laboral de las personas con discapacidad en general y de discapacidad intelectual en particular, y de la responsabilidad moral que tienen las sociedades, especialmente de Latinoamérica y Chile de enfrentarlo conforme a los principios aceptados y ratificados a nivel internacional.

En efecto, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se han ido agregando nuevas declaraciones internacionales sustentadas en principios morales que dan soporte a la igualdad de derechos para todas las personas sin discriminación alguna.

En el contexto anterior, por un imperativo ético, el derecho al trabajo en el mercado laboral regular de las personas con discapacidad intelectual, debe traducirse en políticas y normativas públicas en todo Latinoamérica.

En el trabajo se muestra que una estrategia que ha dado buenos frutos para hacer posible lo anterior ha sido la implementación en Estados Unidos, Europa y Argentina del Empleo con Apoyo, que les ha permitido tener acceso a un trabajo digno y de calidad y les hace ser partícipes en la construcción de la sociedad como miembros plenamente integrados a ella.

Implementar en Latinoamérica el Empleo con Apoyo, cuidando sus valores y principios puede ser una respuesta al problema ético de la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual.

Bibliografía

Aguilera, M.G., Marchioni, K.A., Y Ulloa, K.I. (2008). Un estudio descriptivo en cuatro escuelas municipalizadas de la Región del Maule, sobre los factores que inciden en la capacitación laboral de las personas con discapacidad intelectual para favorecer la transición a la vida adulta. Seminario para optar al título de Profesor de Educación Especial y Diferenciada, Mención Retardo Mental. Universidad Católica del Maule, Talca.

Asamblea General de la ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Asamblea General de la ONU (1993). Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Montevideo.

Asamblea General de la ONU (1999). Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Antigua Guatemala. Disponible en: < http: //www.oas.org/Juridico/spanish/tratados/a-65.html > [Consulta 7 de octubre de 2009].

Asamblea General de la ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. New York. Disponible en: http: //www.un.org/spanish/disabilities [Consulta: 6 de agosto de 2009].

BANCO MUNDIAL (2005) Discapacidad en América Latina y el Caribe. Inclusión International. Disponible en: www.inclusion-international.org/sp/ii_priority_areas/cf/index.html [Consulta: 14 de agosto de 2009].

Base (2009). Supported employment .working for inclussion. Manchester Metropolitan University, 10-11 September 2009. Disponible en: www.base-uk.org
[Consulta: 3 de agosto de 2009].

Becker, G.S. (2007). El mercado laboral en Europa. *Cuadernos de Pensamiento Político,* 13: 51-62.

Belver, F. (1998). El Empleo con apoyo en Mallorca. Una experiencia innovadora de inclusión en la comunidad. Consell Insular de Mallorca.

Consultora En Estudios, Asesorías Y Planificación En Desarrollo Local, CEAS. (2002). Informe final de la situación de la formación laboral en educación especial. Santiago, Chile. Disponible en: http: //www.mineduc.cl/biblio/documento/Situacion_formacion_laboral_educespecial.pdf [Consulta: 3 de agosto de 2009].

Declaración Política de Málaga (2003). Segunda conferencia europea de ministros responsables de políticas de integración de personas con discapacidad. Málaga. Disponible en: http: //iier.isciii.es/er/pdf/er_demlg.pdf [Consulta: 3 de agosto de 2009].

De Lorenzo, R. (2004). El futuro de los discapacitados en el mundo: el empleo como factor determinante para la inclusión. *Revista del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales,* 50, ISSN 1137-5868 Disponible en: www.mtas.es/es/publica/revista/numeros/50/Esto4.pdf [Consulta: 20 de julio de 2009].

ENDISC –CIF (2004). Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile. Resumen de resultados. Disponible en: http: //212.170.234.89/ccd/estudios/estudio11.pdf [Consulta: 20 de julio de 2009].

EUSE (2005). Folleto informativo y modelo de calidad. Belfast. Disponible en: http: //www.actas.cat/docs/indicadors%20qualitat.pdf [Consulta: 17 de agosto de 2009].

Evans, M. (2009). Supported employment methodology theme. 9th Conference of the European Union of Supported Employment 2009. Praga. Disponible en: http: //www.euseconference2009.org Consulta: 6 de agosto de 2009.

FONADIS (2009). Programa de intermediación laboral. Gobierno de Chile. Disponible en: http: //www.fonadis.cl [Consulta, Agosto 6 de 2009].

Fundacion HINENI (2006). Innovador programa universitario para personas con discapacidad intelectual. Proyecto Universidad Central/HINENI. Disponible en: http: //www.iurisprudentia.cl/2006/11/30/innovador-programa-universitario-para-personas-con-discapacidad-intelectual/ [Consulta 20 de agosto de 2009].

INE (2009) Desempleo en Chile llega a 10,8 junio –agosto 2009: Gobierno de Chile.

Jordán De Urríes, F.B. Y Verdugo, M.A. (2003). Variables del apoyo, la persona y el empleo: breve exposición de la investigación desarrollada. Gladnet Collection. Cornel University.

Jordán De Urríes, F.B. Y Verdugo, M.A. (2006a). Principios éticos y estándares de calidad para inserción en empleo ordinario mediante empleo con apoyo. El modelo de la EUSE. *Intervención Psicosocial,* 14(3), 343-354.

Jordán De Urríes, F.B. Y Verdugo, M.A.(2007). El futuro del empleo con apoyo.¿ Hacia dónde nos dirigimos? *Revista de Servicios Sociales*., 41: 145 – 152.

Luckasson, R., Borthwick, S., Buntinx, W.H., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Shalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., Spreat,S. & Tasse, M.J. (2002). Mental retardation. Definition, classification and systems of supports. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.

Martínez, T. (1998). Programa de empleo con apoyo en la mancomunidad Bajo Segura. Empleo con apoyo guía de buenas prácticas. Disponible: http: //sid.usd.es/idocs/F8/8.1-2024/8.1-2024.doc [Consulta 20 de agosto de 2009].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, MINEDUC (2005). Nuestro compromiso con la diversidad. Política Nacional de Educación Especial. Gobierno de Chile. Unidad de Educación Especial. Santiago.

Ministerio De Educación De Chile, MINEDUC (2006a). Discusión de tres marcos referenciales que contribuyan a elaborar las bases curriculares y de gestión de la formación para la vida y el trabajo de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual. Documento preliminar y de trabajo. Gobierno de Chile, Unidad de Educación Especial. Santiago.

Ministerio De Educación De Chile, MINEDUC (2006b). Informe final de consolidado nacional: resultados, sistematización, información, consolidados regionales a partir de consulta nacional sobre documento para la discusión de tres marcos referenciales de formación para la vida y el trabajo dirigidos a jóvenes que presentan discapacidad intelectual. Gobierno de Chile. Disponible en: http: //www.mineduc.cl/biblio/documento/200706271237080.Inf. FinalConsNacFVT.pdf [Consulta: 6 de agosto de 2009].

Ministerio De Educación De Chile, MINEDUC (2006c). Orientaciones curriculares y de gestión para el diseño, implementación, evaluación y seguimiento de propuesta de educación para la vida y el trabajo (EVT) dirigida a estudiantes que presentan NEE. Documento de trabajo. Gobierno de Chile. Santiago. Disponible en: http: //www.mineduc.clbiblio/documento/200708311023440.OrientCurricGestionEVT.pdf [Consulta: 6 de agosto de 2009].

Ministerio Del Trabajo Y Previsión Social (2009). Programas de empleo con apoyo fiscal. Segundo trimestre de 2009.

OCDE (2009). España fue el país con mayor tasa de desempleo en Europa según la OCDE. Disponible en: www.esmitv.com/wfDetalleNoticia.aspx?Noticia=29103.

[Consulta: 15 de junio de 2009].

OIT(1983). Convenio 159 sobre la readaptación profesional y el empleo de personas inválidas. Ginebra.

OMS (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. (CIF). Organización Mundial de la Salud. Madrid: IMSERSO.

REAL DECRETO 870 (2007). Real Decreto 870/2007 que regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo. Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 168. 14 de julio 2007.

REPÚBLICA DE CHILE, MINEDUC (1990). Aprueba Planes y programas de Estudio para Personas con Deficiencia Mental. Decreto exento Nº 87/90.

REPÚBLICA DE CHILE, MIDEPLAN (1994). Ley Nº 19.284 que establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Gobierno de Chile. Santiago.

Shalock, Rl Y Verdugo, M.A. (2002). Handbook on quality of life for human services practicioners. Washington: D.C.: American Association on Mental Retardation.

SOFOFA- OIT CHILE (2003). Legislación laboral y discapacidad en Chile. Un desafío posible. Santiago.

The Economist Intelligence Unit, EIU (2009). Informe prevé que el desempleo en Chile subirá a 11% en 2010. Informe de la Revista The Economist (the Economist Intelligence Unit, EIU). 16 de marzo de 2009. Disponible en: http: //www.circulomayor.cl/2009/03/16/informe-prevé-que-el-desempleo-en-chile-subira-a-11-durante-2010 [Consulta: 15 de junio de 2009].

UNESCO (1990). Conferencia mundial de educación para todos. Jomtiem, Tailandia.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca.

UNESCO (2000). Marco de acción del foro mundial de educación para todos. París.

UNESCO (2002). Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación par América latina y l caribe. Declaración de la Haban. La Habana, Cuba.

U.S. DEPARTMENT OF JUSTICE (1990). Americans with Disabilities Act of 1990 104 STAT.327. Disponible en: http: //www.usdoj.gov/ada/ statute.html [Consulta: 6 de junio de 2009].

U.S.DEPARTMENT OF EDUCATION (1998). Q&A: Title IV Rehabilitation Act Amendments of 1998. Section 508: Electronic and Information Tecnology. Disponible en: http: //www.usdoj.gov/crt/508/archive/deptofed.html. [Consulta: 6 de junio de 2009].

Verdugo, M.A., Jordán De Urríes, F.B. Y Belver, F. (1998) Situación actual del empleo con apoyo en España. *Siglo Cero*, Vol. 29, 175: 23-31

Weber, M. (1994). Towards access, accountability, procedural regularity and participation: the rehabilitation act amendments of 1992 and 1993. Journal article. The Journal of Rehabilitation.Vol. 60.

Wehmeyer, M.L. Y Shalock, R.L. (2001). Self-determination and quality of life: implications for special education services and supports. *Focus on Excepcional Children,* 33: 3-12.

Alicia Rivera Morales*

¿Y LA ÉTICA Y LOS VALORES EN LA EVALUACIÓN?

Presentación

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia acerca de la *"cultura escolar y la evaluación educativa en cuatro escuelas secundarias del Distrito Federal, dos de alto y dos de bajo logro académico"*

La pregunta que guía este apartado es: ¿Cuáles son los valores de los actores educativos acerca de la evaluación? El estudio se elaboró bajo una metodología cualitativa y cuantitativa, con procedimientos para la indagación, tales como la filmación de las reuniones de los colectivos docentes, cuestionarios, grupos de enfoque y entrevistas; así como procedimientos analíticos y estadísticos.

Los hallazgos, permiten entender y explicar la influencia de la cultura escolar en los procesos evaluativos, específicamente en los valores. Su manifestación en dos tipos de prácticas evaluativas; una donde se evidencia una evaluación marcada por imágenes y experiencias pasadas y otra con una postura más propositiva en torno a los valores de los sujetos para llevar a cabo la evaluación.

Elementos conceptuales

La ética es una ciencia que explica las cosas por sus causas, juzga el bien y el mal, explica la razón de tales juicios, tiene un carácter eminentemente racional, proporciona normas para la vida, orienta la

* UPN Ajusco, México

conducta práctica, dirige, encauza las decisiones libres del hombre. Su objeto formal es la bondad o maldad de los actos humanos y éstos son su objeto material. Por tanto la ética es una ciencia práctica y normativa que estudia racionalmente la bondad y maldad de los actos humanos (Gutiérrez, 1994). El método de la ética es el uso de la razón auxiliada por los sentidos; en otras palabras, es experimental racional, aunque a través de la historia se han utilizado varios métodos para la elaboración de esta ciencia. Sobresalen, en forma contrapuesta, el método intuitivo y el discursivo, utilizado por autores como Scheler y Bergson, mientras que Spinoza, Leibniz y Kant usan el método discursivo de encadenamiento de juicios obtenidos por deducción.

Ética y Moral

La moral proviene del latín mos, moris, que significa costumbre. Por tanto la moral es considerada la ciencia de las costumbres, la ética se relaciona con lo moral en el momento que el sujeto hace una reflexión crítica de la conducta que está llevando a cabo, por tanto la moral recae en un plano del hecho y la ética se asocia con el plano de derecho, punto importante ya que se complementan en el acto del sujeto, la mayor parte de las veces se lleva a cabo solo la parte de la moral dejando a un lado la ética, ello se debe a que los sujetos están más enfocados en la parte de un beneficio personal y no social, cuando se hacen consientes de sus actos están anteponiendo a la ética.

Tugendhat, E (1997) la entiende como el conjunto de juicios morales de los que dispone un grupo o alguien y se refiere a rasgos fundamentales de la comprensión humana, de acuerdo a cada cultura. Por lo tanto no puede ser universal si no que depende de cada sujeto, en el contexto en que se desenvuelva.

Kant en Tugendhat (1997), dice que sólo obra moralmente aquél que actúa por el deber, es decir que solo se realiza cuando la razón o la ley constituyen inmediatamente el motivo.

El hombre ha de ser una persona ética, cuando sus acciones hacia otros se originan por respeto a las leyes que se han constituido en una sociedad, que el hombre mantenga una autonomía moral que lo hará libre, pero, todo ello se logrará si se obra según una ley moral universal. De esta manera es como propone que el hombre no debe

ser manipulado por sus instintos, sino que debe actuar desde sus principios racionales y morales, los cuales son la guía de lo que se debe hacer en la cotidianidad de la vida,

De esta manera la moral se refiere al *tener qué*; esto se basa en las normas que se establecen dentro de una sociedad y éstas pueden ser tres: 1) las que no perjudican a otros; 2) la de ayudar a los demás y 3) la que tiene que ver con la parte de valores.

Foulquié, P. (1961:14), define el valor como el *"carácter de una cosa estimada como deseable*". Los valores, por tanto, lo son en función de las apetencias y necesidades de la persona.

En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección. Por ejemplo, se considera un valor decir la verdad y ser honesto; ser sincero en vez de ser falso; es más valioso trabajar que robar. La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad (Vásquez, 1999, p. 3).

Se entiende por valor moral todo aquello que lleve el hombre a defender y crear en su dignidad de persona. El valor moral conduce al bien moral. En sí, es aquello que mejora, perfecciona, completo. El valor moral perfecciona al hombre en cuanto a ser hombre, en su voluntad, en su libertad, en su razón, se puede tener buena o mala salud, más o menos cultura, sin embargo, vivir en la mentira, hacer uso de la violencia o el cometer un fraude, degrada a la persona, empeora al ser humano, lo deshumaniza, por el contrario las acciones buenas, vivir la verdad, actuar con honestidad, el buscar la justicia le perfeccionan.

A los valores morales también se les conoce con el nombre de éticos, los cuales se refieren a la actuación del hombre con moralidad, es decir, "ayudan al individuo a saber si alguna opción, actitud o acción debe ser considerada como buena o mala, tomando como referencia el punto de vista personal y el que la propia sociedad le permite" (Valenzuela Sánchez, Patricia. 1996. Pág. 49). "Unos creen que son las normas éticas las que sirven de fundamento a los valores: lo que se ajusta a unas normas éticas determinadas "vale" como bueno, lo que contradice esas normas éticas "no vale," porque es malo. Max Scheler introdujo la polaridad de valores, en la que los dos polos (lo bueno y lo malo) "valen."

Los valores están arraigados en la misma condición de la existencia y constituyen un punto de mira y el objetivo último en la formación de toda la personalidad. De hecho, una fuente de ansiedad de los jóvenes es la de no contar con los valores accesibles para construir la base que le permita establecer su propia identidad y un modo personal de relacionarse con el mundo.

Según Tierno (1996), la persona necesita desarrollar una conciencia moral autónoma, la cual se forma a partir de valores elegidos y acogidos como norma de conducta desde los primeros años de su vida.

Tanto Piaget como Kohlberg (Cfr. Hersch, Reimer Y Paolitto, 1984), siguiendo la tradición kantiana de la razón práctica, nos enseñaron que el desarrollo moral es paralelo al intelectual y que la autonomía moral no le viene dada al sujeto moral, sino que éste ha de construirla. Pero ambos añaden a Kant la perspectiva de la interacción y la cooperación social.

Desde un enfoque cognitivista y constructivista del aprendizaje, para Piaget (1984) la formación de la conciencia moral no se explica por la simple influencia del medio ambiente ni por procesos innatos, sino por la construcción activa del sujeto moral a través de la interacción social con otras personas. Las relaciones de presión adulta, de autoridad y de respeto unilateral hacia las normas crean heteronomía, mientras que las relaciones de cooperación entre iguales y de respeto mutuo crean autonomía moral. La cooperación estimula tanto el crecimiento intelectual como el moral.

El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común.

Método

Este trabajo se diseñó con base en la modalidad de un estudio descriptivo con orientación mixta es decir, cuantitativa y cualitativa. Se comparan cuatro escuelas secundarias, preestablecidas y conocidas; dos escuelas de alto logro (A) y otras dos son de bajo logro académico (B). Para lo cuantitativo se aplicó una encuesta, a través de un cuestionario mixto dirigido a 681 estudiantes de ambos sexos y 86

padres de familia. Para lo cualitativo se realizó lo siguiente: Entrevista semiestructurada a 20 docentes de las cuatro escuelas seleccionadas; un grupo de enfoque con 15 figuras directivas de los dos tipos de escuelas, Videograbación de dos sesiones de Consejo Técnico

Resultados

Para el análisis de los datos cuantitativos, colectados del cuestionario aplicado, se utilizó el programa SPSS, a partir del cual se llevó a cabo una descripción de numérica de los fenómenos, se simplificó la información, para posteriormente realizar diversos tratamientos estadísticos como: la prueba t de student, anova, correlación de Pearson, para finalmente hacer un análisis factorial para definir los factores más recurrentes en la relación entre cultura escolar y la evaluación.

Para el análisis cualitativo, se exhiben los hallazgos encontrados a partir de los comentarios de los alumnos, alumnas y padres y madres de familia proporcionados en tres preguntas abiertas del cuestionario; las entrevistas realizadas a los y las docentes y el grupo de enfoque dirigido a los directores y directoras.

Se otorga al lector una narración muy breve, de las voces, opiniones, sentires y percepciones de los diversos actores con respecto a los valores.

Tabla 1. Opinión de los alumnos

Factores	Escuela				T	p
	Alto		Bajo			
	X	DE	X	DE		
En ocasiones el profesor abusa de su autoridad a la hora de calificar	3.07	1.41	2.58	1.34	4.49	0.00*
A veces es necesario sobornar a los maestro para adquirir buenas calificaciones.	2.82	1.41	2.47	1.44	3.10	0.00*
Considero que mis maestros son injustos a la hora de evaluar.	3.19	1.21	2.91	1.39	2.77	0.01*

*Nivel de significancia .05

De acuerdo con la tabla 1, los alumnos consideran que en ocasiones el profesor abusa de su autoridad a la hora de calificar (4.49); y que son injustos (2.77); mientras que los estudiantes de la escuela A consideran que a veces es necesario sobornar a los maestros para adquirir buenas calificaciones, así lo dice el 3.10.

Los padres de familia están de acuerdo en *que los valores inculcados en el hogar son iguales a los inculcados en la escuela; y no están de acuerdo en que sus hijos hagan trampa para lograr mejores calificaciones.*

Voces de los y las Estudiantes

El alumnado de las escuelas estudiadas relaciona la evaluación con los valores de respeto, justicia y equidad.

1) El respeto a sus profesores. *"La importancia de mi evaluación es que entregué todos los trabajos, mi conducta y respeto a los maestros" (EB)*
2) La justicia. "… *debe ser justa*…" (EA) *"Pues hay varios maestros que evalúan mi conducta más que mi trabajo y pues me parece injusto*" (EB)
3) La equidad. "que no nos evalúen de acuerdo a si somos guapos o feos si no por nuestras capacidades académicas" (EB)

Comentan que es necesario que ellos cuenten con mejores valores para *"ser mejor en ética y tener mejores valores" (EB). "…porque a partir de así todos los profesores de la prepa no son muy éticos y caes en su juego" (EA)*

En estos comentarios destaca, que para los estudiantes, los valores de la justicia y la equidad es un asunto que los profesores deben modelar, no obstante, asumen que ellos deben ser éticos, respetuosos y tener mejores valores.

Señalan asimismo que, la influencia de la evaluación en su vida se manifiesta en lo siguiente: en el sistema de valores: *"en mi vida moral"; "tener responsabilidad y obligaciones en nosotros", "en ser un niño tranquilo y honrado", "en hacernos más responsables con las cosas de la escuela"*

De acuerdo con lo declarado por los alumnos y alumnas, la evaluación les ha permitido ser más responsables y honrados.

Opinión de los padres y madres de familia

Los padres y madres de familia mencionan que la evaluación es importante para fomentar valores y actitudes en sus hijos y qué estos deberán ser considerados también, a la hora de realizar la evaluación.

Relacionados con sus hijos son el respeto y la superación para ser un ciudadano mejor: *"Tener respeto con los demás" (PFB); "Superarse para lograr ser un ciudadano mejor y capaz de salir adelante por sí mismo"* (PFB).

La justicia es un valor que los padres le atribuyen a la forma de evaluar de los docentes: *"Que sean justos para calificar*" (PFA)

Los padres y madres de familia de este estudio coinciden con sus hijos, en que los procesos evaluativos deberían considerar el valor de la justicia, el respeto, así como fomentar tales valores a fin de formar ciudadanos mejores. Que aprendan a encontrar sus debilidades y reconocer su esfuerzo y dedicación. Establecen que el valor del respeto se relaciona con los alumnos, mientras que el de la justicia es para los docentes.

Sentires de los y las Docentes

A continuación se presentan los sentires de los y las docentes de alto y bajo logro académico.

Docentes en escuelas de alto logro

1. Nuevos valores guían la actuación de los estudiantes. Los valores de los alumnos, a decir de los maestros, no son los mejores, han cambiado de acuerdo al contexto social en el que se desarrollan.

> *Dejó de tener valores y las nuevas generaciones no los tienen, están creados por televisión, por las máquinas, por la comunidad, … el hijo del campesino se estaba muriendo de hambre y llegó un narcotraficante le dijo siembra amapola y ya comen, los muchachos quieren ser narcotraficantes, ya cambiaron sus valores … sembrando amapolas se vive mejor … los papás de nuestra zona, venden droga, …han sobrevivido para mucha gente el robar, pues roba mis papás, roba mi hermano, voy a ser ratero ese es mi fin. (MEA*)

Se tienen que considerar con qué valores llegan los estudiantes, la influencia de la familia en la constitución de dichos valores y la forma cómo los reflejan en la escuela. Señalan que los padres de familia son los principales transmisores de valores:

> "… ahora los padres de familia algunos están retomando sus valores y vieron, desecharon los que no eran útiles, hay padres de familia que trabajan ambos pero sin en cambio el dan todos los valores. (MEA)

Los alumnos tienen otros valores, otro tipo de formación, antes se era más rígido ahora los niños les faltan el respeto a los padres y si no se respeta en el hogar tampoco lo hacen en la escuela.

> "…los valores si me han repercutido en cuanto a la evaluación desde el hogar no?, los niños ya tienen otro tipo de formación, otro tipo de valores, de lo que se tenían antes, un poco más rígidos, ahora vemos tan fácilmente que un niño, los niños les gritan a los papás, y si no hay respeto en el hogar, menos lo van a tener aquí, entonces con esa pérdida de valores, la todo lo que es el ámbito escolar se va a perder, porque ya no hay respeto. (MEA)

En estos argumentos se enfatiza que los estudiantes adquieren los valores fuera de la escuela, a través de la comunidad y prioritariamente en la familia, y éstos se reflejan en su actuación dentro del contexto escolar.

2. La ética. La ética, considerada como cuestión delicada, junto con la honestidad:

> *"… los maestros como pueden estar hablando de que nosotros debemos de ser así cuando ustedes son totalmente lo opuesto y ustedes los hemos visto que están ahí, ellos nos pueden hablar de honestidad, pero nosotros sabemos que ustedes no son honestos, la ética es una cuestión delicada. (MEA*)

Hacen hincapié en considerar la ética y los valores en la evaluación que los directivos realicen de su práctica docente, en las reuniones de Consejo Técnico, sólo de esta manera la valoración sería más real.

> *"… para algunos no sirve de nada el producto de la evaluación… escalafonaria es tomar en cuenta a un maestro porque pues quien mejor sabe cómo nos desenvolvemos, como son, y si hay una práctica con ética*

y con valores. Yo creo que ayudaría mucho, reflejaría mucho, pues es una valoración más real, que la que hay porque es una apreciación muy superficial. (MEA)

Señalan que la ética como contenido curricular podría contrarrestar la crisis de violencia, delincuencia, etc. Sin embargo quedó anulada en el plan de estudios.

"…independientemente de eso la reforma que nosotros enfrentamos, trae este problema porque yo impartía la materia de formación cívica y ética y ahora veo la falta que hace… ahora resulta que anulan la materia, de buenas a primeras la mandan me parece que hasta tercer grado, entonces se están viviendo los problemas delincuentes, los problemas más graves de nuestro país, drogadicción, violencia familiar, los asesinatos, en fin todo y aún así que el gobierno decida anular una materia tan básica, no solamente cívica y ética, historia y sin medir las repercusiones que esto va a traer a las nuevas generaciones, yo creo que es muy grave. (MEA)

3. Justicia, equidad y respeto en los procesos educativos. Los valores de la justicia y equidad, son fundamentales en el proceso educativo. Se cuestionan lo que viven en el aula, cuando se excluyen o discriminan a los alumnos por alguna razón para salir del salón o para tener oportunidad de participar por igual de manera justa y equitativa.

"…se es justo, se es equitativo con los muchachos, porque a mi si me ofende, me indigna el hecho … si a los demás los dejaron salir, porque a este joven le dan otro trato incluso hasta discriminatorio ¿no?, porque no lo dejan salir, o hay maestros incluso que no dejan salir a nadie, a nadie… yo creo debe dar oportunidad a todos por igual, debe de ser justo y equitativo. (MEA)

Reflexionan sobre su actuación y lo congruentes que pueden ser para transmitir los valores en sus estudiantes: que tan justos son, si no están discriminando, revisar la forma de vivir los valores en la escuela.

"…que tan justo yo voy a ser con mi grupo con cada uno de ellos, si no estoy discriminando, ahora oyendo a los compañeros me preguntaba, ¿de veras soy tan justa?, o sea yo pongo ahorita a cuestionarme esos valores que yo estoy enseñando… impartiendo, cómo los estoy aplicando, a lo mejor no soy tan justa, estoy siendo subjetiva. (MEA)

4. El valor del dinero: corrupción y soborno. Manifiestan que en los procesos evaluativos se presenta el soborno para lograr mejores calificaciones por parte de varios integrantes de la comunidad educativa, por parte de los padres de familia:

> "…en una ocasión una señora llevaba regalos para todos, entonces yo pensaba que era navidad porque eran esas fechas precisamente e incluso nunca se me ocurrió pensar que iba a pasar por mí, hablando con un niño se me ocurre preguntarle de quién era la mamá, busqué rápidamente en la lista, y me encuentro que la niña va súper mal conmigo, y la señora me ofrece el regalo, lo rechazo, se ofende, le digo que no es eso que yo le recibo el regalo sin condición y ya, entonces se da el soborno, y es que se antepone ante todos los valores, el valor del dinero, por desagracia, lo importante es conservarse ¿no?. (MEA)

Han vivido el soborno por parte de los alumnos:

"A mí también me ha tocado alumnos, y lo dicen muy chistoso ay! Maestra un diez por un 'sor juanita' y les decía Si, tú crees que por eso yo voy a estar poniendo en duda o en cuestión mi ética, mi imagen, mi credibilidad, le digo sabes que no, pero si, no era el único grupo donde se llegó a dar eso, en otro, entre juego se da con los maestros van los niños viendo a ver, que tanto uno le pudiera dar entrada a ese tipo de situaciones. (MEA)

5. La deshonestidad docente. Cuando los docentes, hacen uso de su autoridad para no acreditar a los estudiantes. Denuncian en este comentario que existen profesores que por venganza, no aprueban al estudiante, aunque ésta haya egresado:

"…no es correcto, algunos que llegan, ya son egresados dos o tres generaciones atrás y llegan porque reprobaron una materia "x"… oiga maestra no me puede ayudar, hable con el maestro, van quién sabe cuántos años que hago el examen y no paso, también se actúa por venganza, con antivalores y no nada más porque aquel muchacho me dijo, me hizo, o me puso en vergüenza o que sé yo, entonces habría que pensar si los maestros actúan de esa manera. (MEA)

6. Complicidad y acoso. Afirman que en casos de acoso, se dan complicidades por parte de los equipos directivos, docentes, etc.

"Con una falta total de valores, tenemos en esta escuela un caso de acoso, un maestro que yo sé que acosa a los alumnos y yo creo que también hay retribución en cuanto a la evaluación y los directivos como si nada, saben, lo conocen, y no han hecho nada al respecto… complicidad por parte de los directivos. (MEA)

De acuerdo con los docentes de alto logro, los valores que influyen en los procesos educativos y evaluativos son, algunos nuevos, aunque no mejores, la ética, justicia, equidad, respeto y por otra parte, de manera negativa el valor del dinero, a través de la corrupción y soborno, la deshonestidad docente, el acoso de algunos docentes bajo la mirada cómplice de los equipos directivos.

Docentes en escuelas de bajo logro

1. Respeto y responsabilidad. La responsabilidad y el respeto son valores que los estudiantes deberían tener para desarrollar las actividades escolares, así lo reportan los maestros entrevistados: Exponen que a los alumnos responsables, que les gusta asistir a la escuela, se les apoya para que sigan adelante, cuidan su sistema de evaluación para que no saquen promedio mínimo de seis, los atienden de manera personal, les dejan tareas extras.

"Los alumnos les gusta venir a la escuela a estudiar, van a seguir más adelante, la respuesta es sí, la mayoría de ellos cinco, son los que rescato de los grupos que realmente quieren seguir adelante, que hago, pues cuido mi sistema de evaluación para que no saquen promedio mínimo de seis, sino subirlos para que se puedan quedar en una escuela, (MEB)

Dicen predicar con el ejemplo para que prive el respeto entre profesores y alumnos, aunque éstos no los respeten.

Bueno, yo creo que ellos tienen que tener un motivo por el cual no nos aprecian como antes, por ejemplo si un maestro viene acá y no le pone apodos al niño, pero el niño te pone apodos si tú no se la recuerdas pero el te recuerda tu diez de mayo, si tú lo respetas y el no te respeta y cono sea haces lo posible para dar tu clase. (MEB)

2. Mentira y clientelismo. Los docentes manifiestan que la opinión que tengan sus alumnos de ellos depende de la evaluación que hayan

tenido, por tanto la consideran como mentira. Dicen que se evalúan de manera tradicional, del número de alumnos reprobados se les definen como buen o mal maestro.

> Si, definitivamente la evaluación dicen como en lo estadístico que es una mentirita, no, porque si bien nos preguntabas como se nos evaluamos a nosotros, pues de la forma tradicional, no, cuantos alumnos reprobados, eres un mal maestro, todos que aprueban alumnos es un excelente maestro. (MEB)

3. Docente devaluado. Se quejan de que ya su labor no tiene reconocimiento ni por la sociedad ni por el sindicato. Sienten nostalgia porque antes les ofrecían desayunos y una rifa o los alumnos les regalaban flores pero esta situación ha cambiado en la actualidad.

> *"…tratamos de que el alumno al menos cambie de actitud con eso estamos bien, ya no estamos peleando los desayunos del quince de mayo de la delegación que ya ni nos lo dan y cuando nos lo hacían nos daban tamales y atole y si nos daban una rifa era nada mas una licuadora, y aquí pues ya esa época de que le llevaban al maestro* las flores ya no, esa es la situación actual la sociedad esta desvalorizada. (MEB)

Sienten que no se respeta y se le considera como una persona que estorba el desarrollo del alumno.

> *"No se nos da el lugar que en antaño se nos daba, que nos reconocía como maestro, se nos respetaba como maestros pero hoy en día ya no, hoy en día ven al maestro como una persona que estorba quizá en un momento dado en el desarrollo del alumno.* (MEB)

4. Violencia vs tolerancia y respeto. Los docentes de las escuelas de bajo logro manifiestan haber sufrido o presenciado acciones de agresión por parte de los estudiantes: *"y me pasa y si no me pasan traigo mi banda y le damos su calentadita y si no me la pela valiendo madres como ya dijeron"* (MEB).

Los padres de familia también asumen posturas agresivas o violentas: *"… llegan los papás a agredir a la autoridad ha habido agresiones hacia los propios maestros" (MEB).*

5. Soborno y la trampa. Plantean que han vivido el soborno y la trampa en los procesos evaluativos, han intentado sobornarlos con

botellas: *"yo me he encontrado con algunos que me dicen maestro le traigo una botella y me pasa"* (MEB)

6. Evaluación justa. Señalan que es importante que la evaluación sea justa y para ello se considera un parámetro para llevarla a cabo. *"Para hacer una evaluación más justa, aquí simplemente a veces tomamos un parámetro, un parámetro para evaluación"*

Los valores que los docentes de bajo logro consideran se vinculan con la evaluación son el respeto, la responsabilidad, justicia y el reconocimiento docente; mientras que los negativos son la mentira, el clientelismo, la devaluación del docente, la violencia contra la tolerancia, el soborno y la trampa.

El profesorado de alto logro señalan que existen nuevos valores que guían la actuación de los estudiantes y habrá que considerarlos de la manera que se reflejan en la escuela; la ética, la honestidad, justicia, equidad y respeto son valores positivos fundamentales y que se manifiestan implícita y/o explícitamente en los procesos evaluativos. Por otra parte, declaran que también aparecen otro tipo de aspectos, tales como el valor del dinero, la corrupción, el soborno, el acoso y complicidad de los implicados.

De acuerdo con estos referentes empíricos se puede afirmar que existen coincidencias en la opinión de los docentes de alto y bajo logro académico, en los valores que se presentan de una u otra manera en los procesos evaluativos tanto los positivos como los negativos.

La gestión de los Directores y directoras

Los valores, como elemento de la cultura, que influyen en la evaluación, de acuerdo con los directivos del grupo de enfoque son los siguientes:

1. Valoración de su labor educativa. Los directores de las escuelas de alto logro, se sienten satisfechos porque la comunidad reconoce y valora su labor en las escuelas que dirigen, así como la de los docentes, así lo manifiestan:

> "Ahora lo importante para mí es que la comunidad sienta que esa institución es buena y que por eso mandan a sus hijos …para mí que es importante que la comunidad se dé cuenta, que ella nos evalúe y al evaluarnos nos diga yo voy a seguir mandando a mis hijos, a mis sobrinos, a mis nietos porque está funcionando bien. (DA)

2. La justicia. Los directivos de alto logro ante situaciones injustas en la evaluación dicen tomar decisiones a partir de la consulta de los estudiantes:

> *Hace poco una maestra la conductora de cursos de carrera magisteriales tuvo problemas fuertes aquí en la escuela, hablamos con ella y se hizo una encuesta con los alumnos de los once grupos que tiene y todos rechazándola y le dijimos maestra que hay que hacer; nosotros vemos que la riega como maestra, porque por su forma de tratar, por sus injusticias en la evaluación, todo eso tiene que cambiar que los alumnos vayan gustosos a su clase, si eso sucede o no sucede maestra no tiene nada que hacer aquí en la escuela, y le cayó el veinte a la maestra….* (DEA)

3. Promoción de valores. Señalan que es necesario promover los valores en los estudiantes y que no sólo le corresponde al maestro de cívica y ética sino es la obligación de todos, incluyendo al director, sin embargo también evidencias las dificultades para llevar a cabo acciones de formación en este sentido

> *Estamos hablando de que el alumno tiene la necesidad de adquirir habilidades, si, pero quizás estamos dejando de lado las prácticas de los valores y que no corresponde únicamente al maestro de formación cívica y ética; si, que tendría que corresponder esa obligación desde el director de la escuela hasta la persona que barre los salones, … una parte fundamental para la formación integral de los alumnos; aquí cabría entonces llevar a la práctica esos valores porque de que manera lo vamos a fomentar en los demás si nosotros mismos no lo practicamos… (DEA*)

Se atribuyen el cometido de ir modificando el cambio de conducta, de actitudes y valores de manera paulatina.

> *Nos corresponde, al director de la escuela le corresponde verdaderamente ir modificando paulatinamente…se convertirán en valores cuando lo llevemos a la práctica*. (DEA)

Para lograr el cambio es necesario prepararlo para que enfrente una nueva sociedad, dicha preparación debe estar basada en valores.

> *…porque debemos de cambiar no sólo le debemos enseñarle al chico el conocimiento, sino debemos de cambiar su actitud y su manera, como persona de ser ante una sociedad si, debemos de prepararlo precisa-*

mente para que enfrente a una nueva sociedad… que el chico sea un mexicano de bien, que sea de provecho, que salga con un proyecto formativo de vida, donde el pueda desempeñar estas actividades, es lo que podemos esperar en todo el proceso de evaluación …. es brindar una posibilidad a un joven de que hay un mundo posible, de que no todo es corrupción, de que no todo es horrible, pero que tenemos otra posibilidad en la función de los valores ... (DEA)

4. Ausencia de calidad moral y honestidad. Afirman, los directivos de bajo logro, que hay ausencia de calidad moral para llevar a cabo procesos autoevalutivos; ***"****cuando hablamos de autoevaluación se complica, porque la autoevaluación depende mucho de la calidad moral de la persona" (*DEB)

La autoevaluación, por falta de honestidad, ocultan cosas y se cae en la simulación, por tanto se tiene que cambiar de manera individual y luego colectica y después se podrá hablar de autoevaluación

"… la autoevaluación en donde somos honestos y ocultamos cosas, entonces, esta simulación que hacemos pues no nos da datos reales y por lo tanto los resultados tampoco lo son…. (DEB)

Hacen referencia a los informes de evaluación que no son fidedignos;

…debe ser fidedigna, y al hablar de fidedigno estamos hablando que debe de ser con calidad moral, no mentir…al interior de las escuelas tenemos la deserción, tenemos el bajo índice de aprovechamiento y lo estamos maquillando, entonces, la fidedigna se refiere precisamente a ello tenemos que tener la calidad moral suficiente para reconocer en donde estamos bien o en donde estamos mal. (DEB)

5. Ausencia de ética, ya que reiteran que en los informes de evaluación se maquilla los resultados

La parte importante aquí es la ética, ya que para que la evaluación pueda tomarse como real tiene que arrojar datos que nos evidencian y es una rendición de cuentas, cuando nos estamos autoengañando…no estamos haciendo honestos. (DEB)

Mencionan que la evaluación es un problema ético; "… *yo creo que es un problema ético, es un problema de lo ético hacia dónde vamos y seguimos simulando, cuando seguimos hablando* (DEA)

Dicen que para que la evaluación sea útil tiene que haber honestidad en la misma; *"puede servir … tenemos que partir desde la honestidad, qué es lo que deberíamos de evaluar y que es lo que estamos evaluando, son dos cosas totalmente diferentes"* (DEA).

Recuperar la experiencia y compartirla con los docentes para evitar maquillar la evaluación y que ésta sea más real.

> …ya no he maquillado, una evaluación real que facilite mejorar procesos y si estamos en esa dinámica yo creo que si podemos aportar mucho, yo creo que cada uno de nosotros tiene experiencias muy valiosas, muy valiosas que yo les digo a los maestros. (DEA)

Los directores de escuelas de bajo logro manifiestan que hay ausencia de calidad moral en la autoevaluación de los estudiante; los reportes de evaluación presentados por los profesores; se califica sin perder de vista el negocio de la educación que pretende recuperar, sumar en lugar de restar estudiantes y con la forma poco ética de la evaluación que realizan los profesores provoca la deserción.

Los equipos directivos de las escuelas de alto logro, por su lado, argumentan que habrá que implementar acciones para promover una evaluación justa, así como valores para formar ciudadanos cívicos y con valores que les permitan incorporarse a la sociedad actual; enfatizan que los informes de evaluación consideren la realidad y sea útil y honesta. Para emitir juicios de valor se requiere una serie de elementos, como la estadística, conocer el proceso, el contexto, la experiencia de los directivos y realizar actividades prácticas para generar el gusto por la evaluación.

A manera de cierre

Se evidencia que un elemento de la cultura escolar lo representan la ética y los valores, cuyo papel es fundamental en las acciones humanas dentro de las instituciones educativas, especialmente en las Escuelas Secundarias. Los hallazgos encontrados indican que en las voces de los alumnos y alumnas, así como en las opiniones de los padres y madres de familia de las escuelas de alto y bajo logro no existen diferencias significativas en torno a los valores. Mientras que los docentes y directivos de estos dos tipos de instituciones manifiestan, en sus sentires y su gestión que los valores y la ética profesional con la que cuentan dirige su actuación en los escenarios en los que desempeñan su labor educativa.

Tabla 2. Comparativo de Valores ante la evaluación

Alumnos	Padre de Familia	Docentes		Directivos	
		Alto	Bajo	Altos	Bajos
El respeto a sus profesores. *Justicia* Equidad	Fomentar valores y *La justicia* Reconocer el esfuerzo y dedicación	Restructuración de los valores *Justicia,* equidad y respeto Ética Dinero: corrupción y soborno La deshonestidad docente Complicidad y acoso	Respeto y responsabilidad *Justicia* Mentira y clientelismo. Docente devaluado Reconocimiento al maestro Violencia vs tolerancia Soborno y la trampa	Reconocen y valora su labor en las escuelas que dirige Toman decisiones para promover la justicia Es necesario promover los valores en los estudiantes es necesario preparar al alumno para que enfrente una nueva sociedad honestidad en los reportes de evaluación	Ausencia de calidad moral y honestidad para llevar a cabo procesos autoevalutivos se ocultan cosas y se cae en la simulación Ausencia de ética, ya que los informes de evaluación se maquillan s Calificar sin perder de vista que el negocio de la educación consiste en rescatar y no restar

Bibliografía

Berkowitz, M. (1998). Educación, Valores y Democracia. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Gutiérrez, S (1994) Introducción a al ética. Edit. Esfinge. Capítulo II Que es la ética.

Krauze, Enrique (1997) La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano, 1940-1996. México, Tusquest

Kohlberg Lawrence (1997) La educación Moral según Luwrence Kolberg, Barcelona, Gedisa.

Macintyre, Alasdair (1979) Historia De La Ética. Paidos.

Padilla, A. (1996). Educación en Valores y su Sentido. Pensamiento Educativo. Santiago, Chile

Piaget, Jean, et. al. La nueva educación moral. Losada, 1960, Argentina. P 109

Tieno, B. (1996). Guía para Educar en Valores Humanos (Persona, Familia, Escuela, Sociedad). 2 edición. Madrid: Taller de Editores S.A. 193.

Tugendhat, E (1997) Lecciones de Ética. Edit. Gedisa. Cuarta lección “Fundamentaciòn de la moral. Concepciones Morales, tradicionales y naturales”

Valenzuela, A. (1997). Persona y Educación. 2 edición. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Vázquez de Knauth, Josefina Z. (1992) Nacionalismo y educación en México. 2ªedición. México, Colegio de México

Yuren Camarena, Ma. Teresa (1996) "Educación centrada en valores y dignidad humana." Revista Pedagogía. México. 3ª época, Vol. II, N. 9.

María del Carmen Sánchez Pérez • Mario A. Mandrujano Valdés
Patricia Muñoz Ledo Rábago • Fabiola Soto Villaseñor*

ÉTICA INSTITUCIONAL EN LA ATENCIÓN TEMPRANA DE POBLACIÓN INFANTIL CON ALTERACIONES DEL DESARROLLO

Introducción

Las acciones de atención a la salud y educación son actividades que se sustentan en los más grandes valores humanos favoreciendo el desarrollo y realización del hombre como persona. Uno de los primeros elementos a considerar para la atención temprana de los niños que presentan diversas patologías que afectan su estado de salud y desarrollo (por ejemplo, daño neurológico perinatal, cardiopatías, alteraciones metabólicas, cáncer, etc.), así como los que presentan algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial, son los aspectos éticos, dadas las desigualdades en el acceso disponible para una atención adecuada y oportuna. La atención temprana es la base fundamental del desarrollo social y uno de los principales objetivos y preocupación de las agendas globales. Lograr el bienestar de los niños especialmente de la población más vulnerable, ha representado el mayor reto.

El problema que pretende abordarse en este escrito, no se centra en la falta de legislación y normatividad nacional o internacional. Existen diversos programas, acuerdos y convenios que especifican con claridad las políticas y acciones que deben ejercerse para la atención temprana de los niños con o sin factores de riesgo para su desarrollo. Por ejemplo, diversos acuerdos establecidos por la Organización de las Naciones Unidas como la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, la convención de los derechos del niño, la

* México.

cumbre mundial en favor de la Infancia, la alianza para la salud de la madre, del recién nacido y del niño. Así como, la declaración mundial sobre educación para todos en el mundo, el programa de atención educativa para la primera infancia y la conferencia mundial sobre la educación inclusiva, establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En nuestro país se puede mencionar el programa nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad y el programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, entre otros. Se pretende analizar una realidad donde prevalece la desvinculación entre instituciones de salud, asistenciales y educativas, que ha venido favoreciendo una atención fragmentada, limitando la solución de los problemas reales de los niños y sus familias, para generar una propuesta que contribuya no sólo a la reflexión respecto de la actual situación, sino a cubrir en forma responsable las necesidades de una atención integral, oportuna y efectiva. Se requiere para este efecto de la reflexión ética y de la sensibilidad moral Institucional, que debería ser parte de la responsabilidad de sus dirigentes, el actuar cotidiano de sus integrantes y del sentido programático de sus evaluaciones, dándole seguimiento a los resultados obtenidos en cuanto al impacto social y efectividad en los propios niños y sus familias.

El propósito del presente trabajo es presentar algunos resultados de investigación y evaluación de programas que muestran una realidad alejada de los objetivos institucionales comprometidos en el bienestar de la primera infancia, así como reflexionar sobre las implicaciones éticas de las limitaciones institucionales para la atención integral de los niños considerados de riesgo para estructurar secuelas del desarrollo o que presentan algún tipo de discapacidad y enfatizar la necesidad de conformar Comités de Ética Interinstitucionales que cumplan como función sustantiva el desarrollar espacios de diálogo entre grupos de *campos del conocimiento* diferentes que permitan dar seguimiento a las políticas y programas de atención temprana y evaluar objetivamente su impacto social.

Antecedentes

Se han establecido una serie de instrumentos internacionales para la protección de la dignidad y los derechos del ser humano, los cuales

han permitido sustentar las bases de diversos acuerdos y compromisos gubernamentales para la atención de la salud y educación de la primera infancia. Por su importancia se mencionan: La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948); La Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965); la Convención de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989); Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990); La Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos (Conferencia General UNESCO, 1997); La Declaración sobre las Responsabilidades de las Generaciones Actuales para con las Generaciones Futuras (UNESCO, 1997); La Convención sobre los derechos humanos y la biomedicina del Consejo de Europa (vigente desde 1999); Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas para la Infancia (2002); Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ONU 2002); Declaración Mundial sobre Educación para Todos en el Mundo UNESCO (Jomtien 1990, renovada en Dakar 2000 y el informe de seguimiento del 2007). En el mismo sentido, se han establecido acuerdos y documentos orientados específicamente a las personas que presentan algún tipo de discapacidad como: La Declaración de los Derechos de los Discapacitados (originalmente Impedidos. Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 1975). Al celebrarse el Año Internacional de los Impedidos (1981), surgió el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (Asamblea General 37/52), en el cual se estableció el derecho de las personas con discapacidad a las mismas oportunidades que los demás ciudadanos. Por primera vez se definió la discapacidad como función de la relación entre las personas con deficiencias y su entorno, enfatizando la importancia de la prevención de discapacidad. En 1987 se celebró la Reunión Mundial de Expertos del Programa de Acción Mundial para los Impedidos en la cual se recomendó redactar una convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, documento que sirvió como base para Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993) y la

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Asamblea General ONU, 2006). El principal impulso a la educación inclusiva se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, España (Declaración de Salamanca, 1994), compromisos que fueron reafirmados en la Conferencia Mundial sobre la Educación Inclusiva, Salamanca, España (2009).

En México han surgido una serie de instituciones y programas gubernamentales cuya finalidad es cumplir con los compromisos establecidos en los acuerdos internacionales: Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1995); Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica (2002); Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED); Ley General para las Personas con Discapacidad (Diario Oficial de la Federación 2005 y su última reforma publicada en 2008), así como diversas organizaciones civiles que promueven los derechos de las personas con discapacidad como la Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual (CONFE); Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral (APAC); Libre Acceso; Paso a Paso; La Pirinola, entre otras.

Con relación a la población infantil, se han suscrito compromisos internacionales para la atención temprana como el Programa de Atención Educativa para la Primera Infancia (UNESCO-AEPI 1981-2007), programa que tiene por objeto apoyar desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela primaria, el crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño (salud, nutrición, desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo), como medidas eficaces para el bienestar del niño, especialmente en los niños en condiciones de desventaja, necesidades educativas especiales o alguna discapacidad. El programa plantea así mismo, la necesidad de un organismo coordinador de políticas relativas a la atención y educación de los niños pequeños y la creación de un mecanismo de coordinación que garantice el beneficio desde el nacimiento hasta los 8 años, especificando las responsabilidades y los compromisos de los diferentes sectores gubernamentales incluyendo: a) Asignación presupuestaria adecuada; b) Incremento de la oferta de servicios públicos

y privados; c) Una mejora de la calidad del personal dedicado a la atención de los niños; d) Actualización permanente de datos que permitan analizar el problema a nivel nacional e internacional; e) Labor de supervisión para evaluar las necesidades y los resultados en función de los objetivos del programa. Planteamientos que necesariamente conducen a la reflexión ética de si los países en vías de desarrollo están dispuestos a destinar los recursos suficientes para cubrir los compromisos institucionales que requieren los acuerdos internacionales que suscriben.

Con relación al sustento ético institucional, diversos códigos tuvieron sus antecedentes en el Decálogo de Nuremberg, como la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial relativa a los trabajos de investigación biomédica con sujetos humanos (aprobada en 1964 y enmendada en 1975, 1983, 1989, 1996 y 2000); las Guías Éticas Internacionales para investigación biomédica que involucra a seres humanos del Consejo de Organizaciones Internacionales de Ciencias Médicas (aprobadas en 1982 y enmendadas en 1993 y 2002); La Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos de UNESCO (2005); La Organización de los Estados Americanos (OEA 1996), planteó considerar normas de conducta para el correcto, honorable y adecuado cumplimiento de las funciones públicas. Diversos programas y oficinas regionales de la OMS han llevado a cabo actividades en el campo de la ética. Por ejemplo, en 1994 la Oficina Regional para las Américas (AMRO/OPS) creó un programa regional sobre bioética. En 2002, la OMS creó la Iniciativa de Ética y Salud como referencia para las actividades de ética de toda la Organización, como fue el proyecto Networking for Ethics on Biomedical Research in Africa (NEBRA)

En México, las declaraciones de estos organismos internacionales han servido de guía y referencia de diversas normas de ética o códigos específicos de instituciones gubernamentales, universitarias o de diversas asociaciones como: Código de Ética de los Servidores Públicos. (Diario Oficial de la Federación 2002); Código de Bioética y conducta para el Personal de Salud (Secretaría de Salud. Comisión Nacional de Bioética 2002); Código de Ética (Hospital de Especialidades Dr. Bernardo Sepúlveda G, Centro Médico Nacional “Siglo XXI”, IMSS); Código de Ética (Instituto Nacional de Enfermedades

Respiratorias (SSA 2002); Código de Integridad y Ética Institucional (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz); Código de Ética (Clínica Londres 1999); Código de Ética (Universidad de Monterrey UDEM), entre otras.

Con relación a los códigos de ética profesional (denominada deontología o teoría de los deberes particulares propios de una profesión), las Asociaciones o Colegios de Profesionales para el ejercicio ético de la profesión, han elaborado códigos de ética que moralmente deben constituir las pautas para el ejercicio profesional. El Prototipo de Código de Ética Profesional (Programa de Vinculación de la Dirección General de Profesiones 1998), tiene como propósito servir de apoyo a los Colegios de Profesionistas en la elaboración de códigos de ética (médicos, odontólogos, enfermeras, psicólogos, profesores). Estos códigos generalmente comienzan con un capítulo de principios generales (muy relacionados con los derechos humanos, la dignidad y el respeto), contemplan la relación del profesional con los sujetos de atención; la relación entre colegas con otros profesionales e instituciones y con la comunidad/sociedad.

La ética médica y la bioética se han enfocado a diversos aspectos como: las tecnologías aplicadas al bienestar individual o social, la relación médico-paciente, el trasplante de órganos, la participación de seres humanos como sujetos de experimentación, las técnicas reproductivas, las potencialidades de la ingeniería genética, el consentimiento informado e inclusive aspectos controvertidos como el aborto y la eutanasia. En el extenso ámbito de la bioética cuestiones como la obligación y límites de la acción educativa, atención médica o científico-técnica destinada a proteger a los sujetos en condiciones de riesgo o con discapacidad no han sido abordados suficientemente, mereciendo especial atención el caso de los programas de atención temprana. Poco o escaso interés se ha mostrado en regular, mediante la evaluación sistemática y con criterios científicos, los logros concretos de los programas destinados al beneficio de los niños pequeños de acuerdo a necesidades específicas de bienestar integral, por ejemplo: resultados de seguimiento de los programas de estimulación temprana, educativos y desarrollo infantil de niños sordos con o sin auxiliares auditivos o implante coclear, infantes ciegos, autistas, malformados o niños que presentan patologías diversas de salud que impactan su

evolución como las cardiopatías congénitas, alteraciones genéticas, metabólicas, crisis convulsivas, enfermedades degenerativas o el cáncer infantil.

Esta situación nos conduce a analizar el problema vigente derivado de las necesidades de una población extremadamente vulnerable, siendo el caso de los niños en condiciones de desventaja por factores de riesgo. La dimensión ética es para esta situación de lo más relevante siendo urgente y necesario garantizar el cumplimiento del objetivo del trabajo institucional y profesional. El conocimiento, la capacitación y la responsabilidad ética y moral que se requiere para ejercer este trabajo desde la perspectiva institucional, debe estar siempre orientada a una mejor actuación y competencia de las actividades especializadas para el beneficio de la población que atiende. Sin esta finalidad, una institución se convierte en un medio de lucro o degradación de la propia institución.

Planteamiento del problema ético (institucional)

Uno de los principales problemas que conducen a una necesaria reflexión ética de las instituciones responsables de la atención temprana de los niños, se refiere a las limitaciones en la detección oportuna y atención adecuada de los niños en condiciones de riesgo, como ejemplo de lo anterior son diversas investigaciones que han documentado problemas de aprendizaje relacionados con problemas previos del desarrollo infantil que no habían sido detectados en edades tempranas, con porcentajes que van del 15% al 58% de niños detectados (Sturner et al,1985; Blumsack et al,1997; American Academy of Pediatrics, Committee on children with disabilities, 2001; Williams y Holmes, 2004; Chakrabarti y Fombonne, 2005; Sepúlveda et al, 2007; Rodríguez, 2008). Este problema se articula con las insuficiencias detectadas en la formación y actualización docente, al respecto se ha señalado en forma reiterada que los maestros de preescolar requieren contar con capacitación en el rubro de diagnóstico y evaluación de competencias en los niños, tal es el caso de los resultados del proceso de aplicación del PEP 2004.

Conclusiones similares se desprendieron de las observaciones realizadas por la Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación

Preescolar 2008, de los resultados de la investigación en preescolares a partir de la aplicación de la EXCALE, realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Backhoff et al, 2008), donde además se consideró la importancia de promover estudios que expliquen las diferencias en los logros de los niños. La necesidad de capacitación de los educadores, así como la definición de un perfil del niño para conocer su nivel de desarrollo, fueron aspectos reportados en otra investigación de centros preescolares (Linares et al, 2003). De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Eje 3 Igualdad de Oportunidades, rubro de grupos vulnerables), se estableció como una estrategia la de garantizar la disponibilidad de los instrumentos y el personal necesarios para realizar un diagnóstico temprano y canalizar oportunamente a las personas con discapacidad a los servicios de estimulación temprana y rehabilitación. En los resultados reportados por el Informe Final de la Evaluación Externa 2006 del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE-SEP), se consideró como propuesta del estudio "Implementar una política real de prevención. Se requiere apoyar de manera decidida los CENDI como los espacios reales que pueden funcionar para la tarea de detección y atención temprana" (pág. 378), lo cual requiere actualización y capacitación. Esta propuesta fue reiterada como nueva recomendación en el Informe de Evaluación Externa 2007 "Se requiere potenciar la función de prevención a través de las instancias que tiene el sistema educativo desde los CENDI…" (Apartado de Principales Fortalezas, Retos y Recomendaciones. Formato FORR-07, referencia P. 25,26 27 y 30, pág. 3). Sin embargo, las limitaciones formativas del personal de los CENDI son un obstáculo para el cumplimiento de esta importante recomendación.

En el mismo sentido, se ha reportado que uno de los retos de mayor dificultad que enfrentan los maestros de preescolar en la práctica educativa cotidiana, es la evaluación de sus alumnos (Linares et al, 2003; Farfán, 2004; SEP-SEB 2004; SEP 2006; Gómez y Seda, 2008). Los docentes no cuentan con herramientas para tomar decisiones cuando el niño no puede seguir el ritmo de las actividades del grupo. La Subsecretaría de Educación Básica y Normal publicó en 2003 un documento que refiere la serie de dificultades identificadas por los maestros para llevar a cabo la evaluación de los niños preescolares, entre las cuales

destacan las siguientes: -Carencia de instrumentos de evaluación que consideren las características de los niños preescolares. -No se realiza seguimiento para valorar los logros e identificar dificultades. -No existen criterios ni parámetros homogéneos para realizar la evaluación. -Faltan indicadores para evaluar los procesos de aprendizaje. Elementos que expresan la necesidad de que los maestros cuenten con herramientas y estrategias para realizar esta actividad en el proceso formativo de los alumnos (Gómez y Seda, 2008). Diversos estudios que han documentado las dificultades que enfrentan los docentes para realizar la evaluación (Ezcurra, 2002; Subsecretaria de Educación Básica y Normal, 2003; Soto y Tapia, 2004; Robles, 2006), refieren además presentar limitaciones para informar a los padres sobre las dificultades observadas en sus hijos. Este aspecto es de gran trascendencia debido a que en el contexto familiar también existen limitaciones para observar si los niños presentan o no dificultades que puedan ser informadas a la escuela, situación derivada de las actuales transformaciones en la estructura familiar, es decir, la incorporación de las mujeres al mercado laboral, han propiciado una reducción en el tiempo de atención y convivencia con los niños, lo cual implica menores oportunidades para observar y apoyar su desarrollo (Muñoz Ledo y Figueroa, 2009).

En este sentido, los docentes de preescolar significan para el niño en muchos casos, la principal fuente de experiencias significativas para su desarrollo y el recurso de posibilidad para detectar sus obstáculos. Por lo tanto, es de gran relevancia apoyar a los docentes en esta tarea sustantiva. El PEP 2004 propone que la evaluación cumpla una función formativa, continua, identificando logros, necesidades y dificultades de los niños. Existen propuestas para implementar y evaluar las competencias propuestas por el PEP 2004 (Iglesias, 2007; Ávalos, 2008). Sin embargo, no contemplan el registro de obstáculos o dificultades que permitan al docente identificar la situación de riesgo. Para el logro de los objetivos educativos, los docentes requieren conocer quiénes son y cómo aprenden sus alumnos, lo que les permitirá contar con mejores herramientas para la organización y realización del trabajo diario y responder a los intereses y necesidades de los niños. Sin embargo, es frecuente escuchar que por deficiencias en su formación profesional, el docente de preescolar desconoce aquellos aspectos significativos relacionados con el desarrollo del niño y sus posibles

alteraciones. Esta situación, refleja que las instituciones nacionales no han logrado cumplir con acuerdos internacionales como el de implementar políticas y programas gubernamentales para hacer frente a la exclusión, tal es el caso de las directrices sobre políticas de inclusión en la educación propuestas por la UNESCO como son "Mejorar la contratación, formación y condiciones de trabajo de los docentes". "No se dispone de docentes suficientemente calificados y motivados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos". "Se requiere que los actores educativos que trabajan en favor de la niñez, cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes adecuados" (UNESCO, 2009).

Por otro lado, en la revisión realizada por un grupo de docentes del posgrado en Rehabilitación Neurológica de la Universidad Autónoma Metropolitana, a diversos programas de estudio del área de la salud (medicina y enfermería fundamentalmente), son escasos los contenidos formativos sobre la prevención de alteraciones del desarrollo infantil o el manejo de los niños con discapacidad (revisión no publicada). Como en el campo educativo, los profesionales de la salud tienen la obligación y el compromiso ético de conocer cómo abordar los problemas de los niños en condiciones de riesgo o con discapacidad.

Otro de los problemas identificados que requiere ser analizado desde la perspectiva de una ética institucional, es la falta de coordinación intersectorial. Cuando en ética se indica "persona" se refiere a un individuo (del latín individuus o indivisible, algo que no se divide, que es uno en sí). La ausencia de una estrategia integral de política pública, favorece la parcialidad en la solución de los problemas de los niños. La atención y educación de la primera infancia es una tarea que comparten varias instituciones gubernamentales (educación, salud y asistencia social especialmente). La índole polifacética de la atención, cuidado y educación de la primera infancia plantea el reto de coordinar de manera eficaz la elaboración y aplicación de políticas que abarquen a diversos sectores. Entre los asuntos prioritarios de coordinación deben figurar (de acuerdo con el programa de atención y educación a la primera infancia), los planes de regulación, financiación, formación de personal y una perspectiva común en materia de atención y educación. Es preciso lograr la coordinación eficaz de los sectores, tanto en el plano nacional como local, así como entre los establecimientos públicos y privados (UNESCO-AEPI 2007). El Plan Nacional

de Desarrollo 2007-2012 (Eje 3 Igualdad de Oportunidades), estableció entre sus principios rectores de política social el de Promover la coordinación de acciones entre las dependencias y organismos del Gobierno Federal, así como los distintos órdenes de gobierno y Vincular adecuadamente los programas para crear sinergias entre programas complementarios y evitar duplicidad de esfuerzos (http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades.html).

Los resultados de la Evaluación Externa 2007 (PNFEEIE-SEP), refieren que el Programa no cuenta con información sobre la complementariedad o duplicidad de programas. En este sentido, en un programa de vigilancia y promoción del desarrollo infantil en condiciones de riesgo biológico y social realizado en el "Laboratorio de seguimiento del neurodesarrollo" del Instituto Nacional de Pediatría. De un grupo de niños atendidos en sus primeros 3 años, se tomo una muestra de 112 niños inscritos en preescolar o primer año de primaria, clasificados a partir de los resultados de pruebas de inteligencia (Terman-Merrill y WPPSI), con Deficiencia Mental (DM), sin otra patología evidente. Sólo un caso de los identificados con DM, fue remitido para apoyo a CAPEP. Un caso fue reportado al padre con problemas de atención. En 16 casos, la mitad de sus profesores detectaron y comentaron la presencia de problemas en la atención (en cinco de ellos, dos con problemas de conducta y un caso con retraso en lenguaje), en ninguno de los casos identificados, se solicitó información sobre su condición de salud, apoyo diagnóstico o terapéutico. Los demás casos no fueron identificados.

Otro problema que puede ser señalado, se refiere a la falta de recursos institucionales que permitan el cumplimiento de los programas de atención a la primera infancia. Por ejemplo, la Evaluación Externa 2007 (PNFEEIE-SEP), señaló la existencia de problemas de tipo administrativo y burocrático que terminan entorpeciendo la transferencia de los recursos, situación que incide de manera negativa en la operación de las acciones del programa.

Finalmente, existe escasa información y verificación de datos estadísticos que se obtienen en las diferentes instituciones que brindan atención a la población infantil. No existen acuerdos interinstitucionales que permitan cuantificar la magnitud de los problemas que presentan los niños (sea de índole educativa o de salud), menos aún se

cuenta con información específica sobre los resultados de la atención y solución de los problemas, situación que se agrava al no contar con instrumentos confiables que permitan evaluar las características del desarrollo y avances educativos de la población en condiciones de riesgo o que presentan algún tipo de discapacidad (problema evidenciado en los resultados de la Evaluación Externa 2007 del PNFEEIE).

¿Por qué la ética en este simposio? o ¿y la ética qué?

Porque el paradigma de los derechos es equívoco e insuficiente para resolver o rectificar los problemas y los conflictos morales de la práctica educativa, en particular de la educación de los niños a riesgo o con discapacidad. Educación y Derechos humanos de la infancia, de las personas con discapacidad o con problemas intelectuales es un paradigma inconcluso; aún si los derechos en cuestión son morales, más que legales. La pobreza del paradigma se hace más aparente si se reflexiona cuáles derechos y cómo se relacionan con la ética. Si a esto se agrega que cada derecho implica una obligación correlativa, ¿cuáles son esas obligaciones? Además, los derechos tienen una fuerza y un poder muy grandes, tanto que pueden eliminar determinadas consideraciones morales. Aunque parezca un juego de palabras, los derechos humanos son inherentes a la condición, es decir, a la naturaleza humana. Sin embargo, aunque no se pierda la condición de humano, no todos los derechos del hombre son derechos humanos. Aún con todas sus extensiones, la categoría derechos no agota el espectro de conceptos morales necesarios para entender y evaluar los problemas éticos. También hay deberes y obligaciones que no tienen derechos correlativos, como la obligación de dar caridad o ejercer la solidaridad. Hay otro conjunto de conceptos morales que incluyen los deberes, lo bueno, la virtud y aún la supererogación, que, en tanto nociones pueden ser derribadas fácilmente por los derechos y esto no quiere decir que no tengan valor o que no deban considerarse en una discusión de naturaleza ética. Argumentar los derechos elimina el elemento ético; significa que se ha perdido la relación de confianza y se acude al derecho como un mecanismo de defensa. Educación y derechos humanos como un tema para la ética ignora los deberes que no están correlacionados con derechos (Benatar, 2006).

Sin ampliar el análisis, se enumeran los principios universales de la Ética, como marco general, ya que constituyen directrices para el comportamiento profesional (Kalchman y Friedman, 1992), no todas las categorías son aplicables a la educación, por lo que será necesario realizar los ajustes pertinentes, algunos son obvios y por lo tanto no requieren mayor discusión, pero otros son de importancia fundamental para la educación: Principio de honestidad. Principio de veracidad. Principio de auto-control. Principio de amor. Principio de acción responsable. Principio de benevolencia. Principio de los derechos individuales y la inviolabilidad personal. Principio de distribución de justicia. Principio de igualdad. Reducción del dolor y del sufrimiento. Principio del doble efecto de un procedimiento. Principio de la caridad fraternal (la regla de oro). Algunos tienen importancia fundamental como el de acción responsable. Interesa destacar el principio de responsabilidad del personal de mayor conocimiento, relativa a los sujetos en condiciones de necesidad. La reivindicación de los derechos excluye las responsabilidades morales, dirigidas a la individualidad de los niños; desconocer las necesidades de los individuos y no responder en consecuencia es descuidar la individualidad "a cada quien, según sus necesidades" es un aforismo marxista y en este caso la equidad no se refiere a la igualdad en el trato o en la oferta educativa, sino a la justicia en cuanto a responder, como se mencionó de acuerdo a las necesidades. La inclusión de otros valores como la dignidad humana y la autonomía no se cumplen en la forma de organización actual de las estrategias de inclusión educativa. Aunque algunas cuestiones éticas, quedan enmarcadas como cuestiones jurídicas relacionadas con los derechos, finalmente son relativas bajo el paradigma de la ética. No se trata de establecer sobre qué principios, sino en virtud de qué procesos causales, los hombres en sociedad consideran ciertas acciones o pensamientos como correctos o incorrectos, sin evaluarlos en sí mismos y, en virtud de qué mecanismos llegan a sancionarlos. La ética de la educación debe analizar la construcción progresiva de las reglas relativas a las costumbres, mientras que la Ética (filosófica) y el derecho, determinan su validez. Un esquema a seguir como directriz en la reorganización o en la reforma de la oferta de educación inclusiva podría ser el siguiente:

1. Desarrollo de los conceptos sobre los objetos con que se trabaja. Conceptos de necesidades educativas especiales o específicas,

de calidad de vida, de calidad de la atención. Conocimiento de la distribución y características de las dificultades para la integración exitosa, de las alternativas terapéuticas o de intervención, de los obstáculos para la educación o para el aprendizaje.

2. Desarrollo de estrategias heurísticas diferentes: a partir de metas y objetivos o a partir de obstáculos. Metas como las inherentes al aprendizaje, búsqueda de la calidad de vida, criterios de costo-beneficio. Obstáculos como los que impiden la integración escolar por alteraciones de la movilidad, de naturaleza sensorial y de las necesidades terapéuticas considerando los elevados costos de la atención, la limitación de los recursos, etc.

3. Desarrollo de estrategias apropiadas para sujetos dados y apropiadas para tareas dadas. Sujetos a riesgo por secuelas. Ejerciendo tareas de prevención sean educativas o de intervención.

4. Estrategias relativas a la interdependencia del análisis de las situaciones y las acciones concretas apropiadas a la situación. Toma de decisiones en cuanto a formación de recursos humanos, programas específicos, implementación de mejora de los programas o aún de reformas estructurales.

A manera de conclusión, el tipo de problemas por resolver ante las nuevas condiciones del desarrollo de la ciencia y de la tecnología hacen imperativa la inclusión de la ética para la educación, de la bioética en su relación con los sistemas de atención a la salud y a las enfermedades y de la ética filosófica. Se tiene la oportunidad de asociar los servicios existentes con las estrategias de evaluación continua, de asegurar una operación de calidad y de incluir altos niveles éticos en la vida diaria. Las condiciones legales y reglamentarias han cambiado ya; el no encauzar las actividades por los caminos señalados, podrá traer consecuencias negativas de dimensión incalculable.

Propuesta

Considerando algunos elementos señalados en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO 2005. Artículo 19. Comités de Ética), donde se establece que se deberían crear, promover y apoyar, al nivel que corresponda, comités de ética independientes, pluridisciplinarios y pluralistas. Se propone la creación de

Comités Interinstitucionales de Ética (Instituciones gubernamentales de salud y educación, académicos, profesionales de diverso campos del conocimiento, organizaciones sociales, asociaciones civiles), considerados como espacios de diálogo entre grupos interdisciplinarios (redes interinstitucionales de expertos), orientados con base en el interés social a evaluar el impacto y dar seguimiento a las políticas y programas de atención temprana, comités que permitirían orientar la toma de decisiones con relación a los dilemas éticos derivados de la atención e investigación educativa y en salud de los niños en condiciones de riesgo o con discapacidad.

Estos Comités deben surgir como una necesaria respuesta en la aplicación de principios éticos ante situaciones derivadas de la introducción creciente de nueva y costosa tecnología, a la complejidad de las decisiones para evaluar los resultados educativos, clínicos y terapéuticos. Comités que permitan dar seguimiento a la actuación institucional y profesional en sus relaciones con los sujetos que son los beneficiados o perjudicados de las acciones institucionales, con capacidad para emitir recomendaciones y obligatoriedad para dichas instituciones de cumplir toda recomendación.

En el campo educativo, una situación recurrente es el caso de la integración y no inclusión de niños con discapacidad, población que si bien es tomada en cuenta en términos de inscripción a la escuela regular (de manera parcial), no se ha logrado responder a las necesidades educativas de los niños con base en la diversidad de dificultades que presentan, como caso que puede ejemplificar lo anterior, son los niños sordos inscritos en el sexto grado escolar del sistema educativo regular que no saben leer ni escribir (Ezcurra, 2002). Desde el punto de vista de la ética institucional se debe contemplar una doble marginación (marginación histórica y marginación escolar en el contexto de un discurso aparente de integración educativa o inclusión).

Las instituciones y los profesionales de la salud y educación que participan en la atención de niños en riesgo o con discapacidad, son responsables de propiciar los recursos, las estrategias y los medios que mejor contribuyan al desarrollo, bienestar e integración social de la población infantil que atienden.

La diversidad de acciones de atención profesional que se requiere determina la necesaria vinculación interinstitucional. En este sentido,

es fundamental la construcción de un referente ético de complementariedad entre diversos campos de acción común.

El referente ético interinstitucional debe considerar tres clases de actos: a) Aquellos que las instituciones y profesionales deberían hacer. b) Aquellos que no deberían hacer y c) Aquellos que pueden hacer y dejan de hacer.

Los comités no tendrían un carácter prescriptivo, legal, obligatorio, impositivo, coercitivo o punitivo (acciones que pertenecen al campo de la moral, normas cuyo origen es externo y tienen una acción impositiva). La acción de los comités debe surgir del campo de la ética, como resultado de la reflexión sobre los valores internos de cada institución.

Para iniciar el debate en estos elementos proponemos algunos principios que deben vigilar los Comités Interinstitucionales de Ética:

1. Principio rector: Actuar en interés siempre del sujeto de la acción institucional.

2. Principio de competencia institucional: Proveer los recursos y medios necesarios y suficientes para realizar la intervención profesional. Exigir la adecuada preparación técnica profesional, las técnicas y procedimientos que se deban utilizar al intervenir en la solución integral del problema identificado en el sujeto de la acción profesional. Comprometerse con la actualización del conocimiento, desarrollar actividades de investigación y docencia para la formación continua de los profesionales implicados en la acción institucional. Actuar con otras instituciones contra las prácticas fraudulentas. Actuar con imparcialidad, independencia y sentido de equidad

3. Principio de interdisciplinariedad: Actuar en cooperación, colaboración y respecto con otras disciplinas e instituciones cuya participación sirva para mejorar y complementar la intervención en beneficio del sujeto de la acción institucional, así como en la toma de decisiones que puedan afectar la intervención. Indicar al sujeto de la acción institucional, la atención profesional más adecuada cuando la propia de la institución no es posible, viable o suficiente.

Tipo de Comité (según su forma de conformación)

Comités Interinstitucionales de Ética establecido por un órgano no-gubernamental, conformados como una organización de profesionales de diversos campos disciplinarios que realizan sus actividades en

instituciones gubernamentales de salud o educación, organizaciones sociales, asociaciones profesionales o civiles, así como académicos con prestigio fundamentado en el campo de su actuación profesional e institucional.

Funciones del Comité

Consultiva: Análisis o dictámenes de casos pasados y actuales. Prestar asesoramiento sobre problemas éticos en contextos educativos o clínicos.

Educativa: Analizar, asesorar y dar seguimiento a los programas institucionales de formación y actualización de profesionales del campo de acción. Participar y fomentar el debate en foros, encuentros, congresos o programas de docencia.

Normativa: Analizar, asesorar y dar seguimiento a las políticas, acuerdos, normativas y programas institucionales.

Investigativa: Evaluar los problemas éticos, jurídicos, científicos y sociales pertinentes suscitados por los proyectos de investigación relativos a los seres humanos. Evaluar los resultados de investigación, adelantos de la ciencia y la tecnología, formular recomendaciones y participar en proyectos de investigación interinstitucional.

A manera de síntesis

- Existen una serie de instrumentos internacionales que han permitido sustentar las bases de diversos acuerdos y compromisos gubernamentales para la atención infantil temprana, especialmente de los grupos más vulnerables para presentar alteraciones del desarrollo o dificultades de aprendizaje.
- Existen reportes de investigación y evaluaciones a programas que han permitido documentar limitaciones institucionales en la calidad de la atención de los niños como son: falta en la detección oportuna de obstáculos o dificultades en el desarrollo infantil que permitan ejercer acciones de prevención; los maestros y personal de salud no cuentan con la formación y capacitación adecuada para identificar indicadores tempranos de riesgo, así como en el empleo de estrategias que permitan

apoyar el proceso de desarrollo de los niños que presentan dificultades; existe falta de coordinación entre el sector educativo, de salud y asistencia social para la atención temprana de los niños.

- La situación evidenciada requiere de una reflexión en el marco de la ética institucional. En la actualidad no se identifica a los actores que asuman la responsabilidad en la toma de decisiones para ejercer las acciones pertinentes en la solución de los problemas ampliamente reiterados. Las implicaciones no sólo repercuten en el plano económico (mayores recursos del Estado para atender problemas de mayor magnitud por no incidir en su prevención, sino en la pobre posibilidad de los sujetos afectados ante la ineficiencia institucional para el logro de su plena realización humana.
- Se propone la necesidad de crear comités interinstitucionales de ética que permitan dar seguimiento a los resultados e impacto de los programas de atención temprana, se sugieren algunos elementos iniciales de conformación. El concretar acciones de posibilidad, es el reto a enfrentar.

Bibliografía

American Academy of Pediatrics (2001). Committee on children with disabilities. Developmental surveillance and screening of Infants and young children Pediatrics,108 (1):192-95

Ávalos, ME. (2008). Competencias en preescolar. Guía práctica para la educadora. México. Trillas.

Backhoff, EE; Andrade, ME; Sánchez, MA; Peon, ZM. (2008). El aprendizaje en tercero de preescolar en México. Instituto Nacional para la evaluación de la Educación. México.

Benatar, D. (2006). Bioethics and health and human rights: a critical view. J Med Ethics. 32(1):17-20.

Blumsack, J; Lewandowski, L; Waterman, B. (1997). Neurodevelopmental Precursors to learning disabilities: A preliminary report from a parent survey. Journal of Learning disabilities; 30(2):228-37.

Chakrabarti, S; Fombonne, E. (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: Confirmation of high prevalence. Am J Psychiatry, 162:1133–41

Ezcurra, OM. (2002). La calidad de la atención educativa de los Niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. Informe Final de la Convocatoria SEP 2002

Farfán, ME. (2004). “Resultados del examen general de conocimientos de la licenciatura en educación preescolar”. *Educación 2001*. México, 111: 22-35.

Farfán, ME. (2004). “La capacitación de las educadoras y el Programa Nacional de Educación preescolar”. *Educación 2001*. México, 112: 19-26.

Gómez, PR; Seda, SI (2008). “Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso”. *Perfiles Educativo,* 30(119): 33-54.

Iglesias, IR. (2007). Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo curriculum de preescolar. México. Trillas.

IMIA. Código de Ética de la Asociación Internacional de Informática médica para Profesionales de la Información de la Salud http://www.imia.org

Kalchman, M; Friedman, P. (1992). A pilot study of biomedical trainees perceptions concerning research ethics. Academic Medicine. 67(11):769-75.

Linares, ME; Myers, RG; Martínez, PF. (2003). En Búsqueda de la Calidad Educativa en Centros Preescolares. Informe presentado a la Dirección General de Investigación Educativa. SEP. México.

Muñoz-Ledo P, Figueroa-Olea M. (2009). Vigilancia de la interacción cuidador-niño para favorecer el desarrollo temprano. Capitulo 8 En: Rivera González R, Sánchez Carmen. Vigilancia del desarrollo integral del niño. México. Editores de Textos Mexicanos. 71-76

OCDE. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris.

ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

ONU 2002. Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas para la Infancia. Alianza para la Salud de la Madre, del Recién Nacido y del Niño. Informe del Comité Especial Plenario del vigésimo séptimo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General Suplemento No. 3 (A/S-27/19/Rev.1)

ONU. (1993). Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, Reeditada en México por la Dirección General de Equidad y Desarrollo del Gobierno del D.F., 1999.

OPS/OMS. website: http://bioetica.chi.ops-oms.org

Prieto, M. (2003). En torno a la bioética. Organización Panamericana de la Salud. Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. División de Salud y Desarrollo Humano.

Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. (1995). Comisión Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad, Presidencia de la República. México.

Robles, CA. (2006). La práctica del profesor de educación física en atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en preescolar. Tesis Maestría en Rehabilitación Neurológica. UAM-X

Rodríguez, MK (2008). Detección de alteraciones en el desarrollo infantil en niños de edad preescolar. Tesis Maestría en Rehabilitación Neurológica. UAM-X.

SEP. (2006). Informe Final de la Evaluación Externa 2006 del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa SEP, 2002, (Red Internacional de Investigadores en Integración Educativa). México.

SEP. (2006). Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=educacionespecial

SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2003). Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación preescolar (Documento para la discusión nacional). México.

SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2003). Diálogos sobre la educación preescolar. Conclusiones Generales. Documento. México.

SEP. Subsecretaría de Educación Básica (2004). El proceso de aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004. México.

SEP. (2004). Programa de Educación Preescolar PEP (2004). México.

Sepúlveda, J; Bustreo, F; Tapia, R; Rivera, J; Lozano, R; Olaiz, G; Partida, V; García, G; Valdespino, JL. *(2007).* Aumento de la sobrevida en menores de cinco años en México. *Salud Pública de México, Vol.49: suplemento*.

SSA. Código de conducta para el personal de salud (2002). http://www.salud.gob.mx.

Sturner, R; Green, J; Funk, S. (1985). Preschool Denver developmental screening test as a predictor of later school problems. J Pediatr 107:615-621

Soto, VF y Tapia, QR. (2004). La práctica del maestro de educación física en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Tesis Maestría en Rehabilitación Neurológica. UAM-X

UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.

UNESCO. (2005) Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos

UNESCO-OREALC. (2001). Síntesis Regional de los Indicadores de la Primera Infancia.

UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* París.

.UNESCO. World Education Forum. (2000). T*he Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments.* Paris, (ED-2000/WS/27)

UNESCO-AEPI. (1981). Atención y Educación de la Primera Infancia. Consulta Internacional sobre Educación Preescolar.

UNICEF. (2001). Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional “Impacto educativo de la enseñanza preescolar: Resultados, causas y desafíos”. Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay del UNICEF.

Williams, J. y Holmes, C. (2004). Improving the early detection of children with subtle developmental problems. Journal of Child Health Care, 8(1):34–46.

Dolly Vargas Garcia*

PENSAR POR SÍ MISMO Y LA ÉTICA

¿QUIÉN SOY YO?
Si de algo me sirve ser normal,
Porque no me entiendo...
Si de algo me sirve ser normal,
Porque no entiendo...
Si de algo me sirve ser normal,
Porque hago lo que no quiero...
¿Si de algo me sirve ser normal y
Saber cómo sabe un gran sabio,
Pero no poder entender
El porqué de tanta hipocresía y maldad
Que por mucho que trate de cambiarlo, no puedo
Y por más que empuje no me dejan?
¿Si de algo me sirve ser como soy,
Quién soy?
Autora: IVONNE ANDREA TIJARO.
INSTITUCION EDUCATIVA SIETE DE AGOSTO-
MANIZALES-CALDAS-COLOMBIA.
GRADO: 8-B
AÑO: 2006

A modo de presentación

La educación como derecho universal, es un concepto que engloba" tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas), como los contenidos básicos de conocimiento, prácticas, valores y actitudes, necesarios para sobrevivir y convivir dignamente" (declaración mundial sobre educación para todos 1990). Esto apunta al espectro de elementos para desempeñarse como adulto autónomo y productivo, lo que requiere la interpretación de los códigos sociales existentes sobre valores, principios éticos e imaginarios, para crear condiciones reales de convivencia sana.

Esta ponencia es el resultado de una experiencia con el programa de Filosofía para niños (Institución Educativa Siete de Agosto de Manizales), creado por Matthew Lipman y Ana Margaret Sharp (1969.

* Facultad de Educación de la Universidad de Manizales, Colombia

Lipman, propone en primera instancia, que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos, a través del desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Como consecuencia, se desarrollan sus potencialidades, las que a su vez repercuten, de alguna manera, en su ser individual y social. Se busca comprometer al niño y al joven con un pensamiento de orden superior; igualmente, brindar posibilidades para que los estudiantes elijan las ideas que desean discutir y así para iniciarlos en la comprensión de los conceptos que subyacen en la experiencia cotidiana.

Algunos educadores advirtieron a Lipman de la posibilidad de convertir en caos la vida de los pequeños que participaran del programa Filosofía para niños, por diversas situaciones como el paso de cursos y cambio de colegio, en cuyo caso, los niños y jóvenes se encontrarían con otros docentes, para quienes los estudiantes que cuestionan, preguntan e investigan serían considerados como inmanejables e insoportables.

En mi caso, también muchas dudas me invadieron, al empezar el programa de Filosofía para niños, ¿contribuiría al desarrollo de su pensamiento, a la ética y a la moral, a ser mejores o solo los confundiría?. En ambos casos (guardando las distancia con el doctor Lipman), si los logros eran positivos llevaríamos a los niños a pensar por sí mismos y en consecuencia a tomar sus propias decisiones mediante razonamientos y juicios, en los cuales la presencia del otro es fundamental…. si fracasábamos, es evidente que, estaríamos siempre en deuda con nuestros estudiantes. El problema sería ¿cómo reivindicarnos con ellos?... el tiempo nos ha permitido afirmar que los resultados, han sido en beneficio de los niños y de los jóvenes.

Se trató entonces, de auscultar los corazones limpios y libres de un grupo de niños, de niñas y de jóvenes, de despertar la esperanza en un mundo de desesperanza, de invitación a soñar en un mundo más amable, donde la violencia sea un fantasma que se aleja poco a poco de sus vidas y al contrario puedan sonreír y pensar con alegría, en un mañana con un propósito claro. **A su memoria escribo estas notas.**

Un contexto complejo

América Latina y en ese contexto Colombia, continúa estremeciéndose por los altos niveles de pobreza, de violencia y de discriminación,

marcados por la desigualdad de condiciones de los niños y jóvenes que han culminado su educación básica, para acceder a estudios universitarios que dignifiquen su existencia. Esta situación vuelve su mirada, necesariamente hacia la educación, en la que urge buscar nuevas formas de contribuir, desde los primeros años, a facilitar procesos de aprendizaje.

Con el advenimiento de la sociedad de la comunicación, dada la importancia de los mass media, se hace más visible su complejidad y caos, cuya fuerza en el occidente ha dado lugar a una situación explosiva e irrefrenable de conflictos sociales, producto del entrecruce de representaciones, interpretaciones y reconstrucciones que compiten entre sí y desdibujan una visión del mundo positiva.

Lograr Cambios en un medio como el explicitado anteriormente, implica numerosas situaciones: considerar la socialización, los propios impulsos sociales y su orientación de manera creativa; conducir al niño aprender a pensar de manera crítica, de este modo; se aprovecha y no se subvalora las capacidades de cada sujeto; desarrollar la capacidad de asombro y la curiosidad. Esto exige el respeto y consideración de la lectura que los niños hacen de su propia realidad; solo de esta manera podrán realizar ajustes y adaptaciones que sin lugar a dudas disminuirán la brecha establecida por las diferencias sociales.

Hoy se reconocen como aspectos importantes que definen, en gran medida, el desarrollo moral: la cultura, las presiones de grupo y el desarrollo cognitivo. En ese sentido, resulta claro que la moralidad concebida desde la norma, conduce a la repetición por imitación de valores y corresponde a una concepción funcionalista, en la que el desarrollo moral es fundamentalmente la internalización de normas (Medrano1994).

Esta propuesta, por el contrario, pretende propiciar espacios para el desarrollo moral, como construcción personal, en un grupo de niños @, inmersos en un medio social donde la violencia, la delincuencia, la prostitución, la pobreza, el desarraigo, desempleo y subempleo, hacen volver la mirada a este aspecto, en intima vinculación con el pensamiento, porque solo de esta manera, se puede orientar la perspicacia de estos niños que apenas empiezan su recorrido por el mundo.

Oro aspecto a considerar es ” el reconocimiento de la diversidad y por ende de la pluralidad, para contrarrestar la masificación aniquilante

del individuo y rescatar el fundamento de la integración humana, característica, del pensamiento posmoderno" (Pardo, 1999); se señala desde aquí, el respeto por la cultura, como medio natural del hombre y por las relaciones que abogan por la unidad: cerebro-espíritu; individuo-sociedad-cultura, para delinear estilos de vida diferentes a los actuales, caracterizados por la violencia, la corrupción, desigualdades sociales y económicas. En términos de Osorno (1995), es necesario disoñar y esta expresión es una invitación a sentir la vida en todas sus formas de expresión, pero también, avizorar que y quienes están del otro lado, para aportar a lo social-

Con este trabajo, se pretende contribuir a la construcción de nuevas relaciones entre el desarrollo humano (específicamente entre el desarrollo del pensamiento, desarrollo ético y moral) y el ejercicio de ciudadanía, mediante la creación de espacios para el desarrollo de valores individuales y sociales, requisitos para una convivencia sana. El punto de partida es la realidad porque es en esta donde se construye lo social. La realidad es cualidad propia de los fenómenos, reconocidos independientemente de la voluntad" (Berger y Lugman, 1994), los cuales se convierten en categorías y donde el pensamiento se funda en la actuación humana.

Para Hunt y Metcalf (1999), "la prueba crítica de la sabiduría intima de un individuo es, si esta le proporciona un conjunto de creencias sobre sí mismo, en relación con su ambiente social y físico que son de extenso alcance, de efectos deseables y de clara compatibilidad entre ellas", es decir, toda persona debe estar en capacidad de ubicar sus relaciones con la sociedad. En el caso de los niños, es necesario acompañarlos en el encuentro de significados que den razón a su existencia y les lleve a disponer de sus capacidades físicas e intelectuales en busca del bien común, a evitar la inversión de valores, la confusión de metas y comportamientos, un camino expedito es la filosofía para niños.

El programa de filosofía para niños-Fpn-, es una imbricación de educación y democracia[1]. Con su estrategia: Comunidad de indagación filosófica, aparece como una opción, con planteamientos básicos como el pensar por sí mismo, el pensamiento crítico y creativo. De la misma manera que contribuye a salvar las innumerables distorsiones cognitivas, provocadas en general por las raíces sociales del propio

1 La idea de articular Educación y democracia fue tomada por Lipman de planteamientos de Dewey

pensamiento, las cuales generan prejuicios ideológicos que dificultan nuestras capacidades racionales

Estrategias para el cambio

Este trabajo, busca involucrar el pensamiento como elemento que permite entramados cada vez más complejos, gracias a diferentes procesos y niveles de: análisis-síntesis, interpretación-comprensión de eventos, situaciones y conflictos; de la misma manera que les permite visualizar opciones y soluciones diversas, en un mundo que se debate en la violencia.

Pensamiento crítico y el buen juicio

Pensar se convierte en arte, en la medida que permite transformar las cosas, ideas y sentimientos e imbrica una serie de capacidades de razonamiento, clasificadas por numerosos autores de diversa manera. En este caso, resaltamos la lógica, la argumentación, la capacidad de dialogo (trae consigo el reconocimiento de opiniones divergentes y de las propias razones), desde un enfoque informal, como camino al razonamiento formal, apoyado además en razonamientos inductivos y deductivos.

Otro elemento que entra a escena es la fluidez comunicacional que supone procesamiento de información creativo, relaciones evidentes y subyacentes entre conceptos, contextos y sentimientos.

Alrededor del pensamiento crítico se ha generado gran discusión; por un lado, existen seguidores del pensamiento crítico específico para cada disciplina y del otro lado está la postura que defiende el aprendizaje de habilidades generales y lo consideran una disciplina autónoma, es decir, el centro de esta discusión es la formación del carácter o el desarrollo de la inteligencia. De cualquier modo la discusión es válida, dado que el desarrollo de valores en el sujeto es tan importante, como las habilidades generales, porque éstas se constituyen en herramientas para superar situaciones nuevas y complejas, sin embargo, existen otros aspectos con finalidades deseables, las cuales hacen parte fundamental de FpN, donde el ejercicio filosófico implica pensar sobre el pensamiento implicado en las disciplinas, aprender a pensar y

a autocorregirse. Este tipo de pensamiento se fundamente en el razonamiento guiado por un ideal de racionalidad, se circunscribe en la búsqueda del mejor pensamiento.

La filosofía como indagación intenta convertirse en una herramienta pedagógica, cuya finalidad es acercar a los niños y a los jóvenes con el conocimiento y con la sabiduría. Según Matthew Lipman, la sabiduría es el resultado del buen juicio y este constituye la característica fundamental del pensamiento crítico.

El énfasis en el pensamiento crítico pretende, en primer lugar, reconocer la tradición pero apoyada en la reflexión lo que conlleva a una nueva interpretación, que permita su ubicación en el presente; incluye la racionalidad y juicio crítico que otras disciplinas no logran (abarca el enfoque de un "núcleo común de cultura").

En segundo lugar, supera la concentración del desarrollo de habilidades aisladas y posibilita la convergencia y relación entre las mismas, necesaria para formular explicaciones, argumentos, descubrir suposiciones e implicaciones. Todo esto es posible mediante el dialogo, la comunalidad, como condiciones para evitar el individualismo o un colectivismo rampante.

En Filosofía para niños, se trata de desarrollar el pensamiento crítico, mediante el paso del juicio ordinario al buen juicio. El primero, se considera como una determinación que se asume como resultado de la utilización de ciertos instrumentos y procesos mentales, el segundo, requiere de gran habilidad, responsabilidad y de herramientas apropiadas, como los criterios y la argumentación.

Un buen juicio se apoya en criterios o reglas, los cuales sirven de estructura al pensamiento crítico, el que necesariamente se acompaña de la argumentación. Argumentar es dar buenas razones sobre algo; surge así, la conexión directa con el criterio, razón confiable, para poder alcanzar su aceptación. La racionalidad depende de patrones, leyes, principios que han pasado pruebas de validez. La validez se logra gracias a la racionalidad, pero libres de taxonomías, más como elementos para ofrecer buenas razones, por su relevancia para un asunto en cuestión.

El desarrollo del pensamiento crítico, amerita la presencia de la meta cognición, puesto que el uso constante de criterios y la construcción de buenas razones hacen indispensable el retorno sobre ellos

para avanzar en los niveles de "veracidad". Un criterio, sirve de apoyo para otro y así sucesivamente y se convierten en meta criterio.

Criterios y patrones suelen usarse indistintamente pero los patrones están incluidos en los criterios, como "niveles mínimos de desempeño", con frecuencia de carácter convencional, en consecuencia, poseen cierta arbitrariedad y particularidad, a diferencia de los criterios, enmarcados en mayor generalidad.

El pensamiento crítico se desarrolla en la asociación de la asociación, su movimiento entonces, es una espiral que en su retorno se autocorrige al evidenciar los errores, origina la reflexión sobre el propio pensamiento pero es el encuentro de criterios y la construcción de buenas razones los que hacen que sea pensamiento crítico. Este es autocorrectivo porque permite descubrir los propios errores y mejorar a partir de los mismos, es sensible al contexto, en cuanto tiene en cuenta: las circunstancias y las limitaciones

Lo anterior presenta al pensamiento crítico como producto de regularidades pero surge también en contextos específicos y puede este tipo de buen juicio llegar a la generalidad. En filosofía para niños, el buen juicio se desarrolla en la comprensión de textos, en la inferencia, en la construcción de textos, en la indagación…cuando se piensa críticamente, intervienen numerosos procesos cognitivos, susceptibles de perfeccionar, mediante el uso de criterios y el desarrollo de las habilidades comunicativas; escuchar, hablar, leer, y escribir, es decir se sirve de la comunicación, cuya importancia radica en que permea toda la existencia humana, se convierte en competencia, "referida al uso del lenguaje en actos múltiples" (Dell Hymes, 1972) e integra numerosos elementos.

Se busca disminuir las repercusiones nefastas generadas por errores de razonamiento, evidentes en la toma de decisiones y al contrario llevar a los sujetos a un proceso racional que permita brindar buenas razones para actuar, proponer y resolver problemas mediante pensar: por sí mismo, el dialogo, la crítica y la creatividad.

Pensar por sí mismo

Una de las finalidades de esta propuesta es facilitar en los estudiantes, pensar mejor por sí mismos, en cualquier situación. El sujeto más

reflexivo y más razonable, mejora su capacidad de juicio. No se pretende formar filósofos sino formar ciudadanos que puedan hablar y pensar mejor; igualmente que sean más creativos, es decir, permitir que los sujetos sean pensadores autónomos. Esto quiere decir, capaces de realizar sus propios juicios sobre diversos acontecimientos, construir su propia comprensión del mundo y decidir qué clase de personas quieren ser. Ser autónomo facilita mantener su integridad, construir sus propios objetivos y criterios, ser autosuficientes, críticos, capaces de disfrutar su propia cultura y esto solo es posible mediante el mejoramiento del pensamiento.

Mejorar el pensamiento significa crear posibilidades para su desarrollo y el lenguaje, dado que se involucra la lógica implícita en este. Pensar por sí mismo, implica reflexión sobre la propia experiencia, reconocimiento de los valores y de la propia identidad.

Aprender a pensar no es una tarea solo intelectual, también es una tarea moral porque "pensar bien", es un principio moral (Pascal). Permite conocer la verdad o bien dirigir el entendimiento por el camino que nos conduce a ella.

En este caso, el pensamiento es concebido como el conjunto de habilidades mentales que permiten procesar, generar y comprender información, facilita a los niños aprender a pensar y pensar sobre lo que se piensa y esto implica saber reflexionar para poner en orden la propia experiencia, descifrar el mundo, analizar y profundizar sobre las propias representaciones, repensarlas y recrearlas. En síntesis, **"es necesario pensar de manera clara y lógica, pero sobre todo, es fundamental aprender a pensar por si mismo**".

"Un acto individual está bien, cuando encaja armoniosamente en nuestro estilo personal, es decir, es ese ámbito de nuestras vidas, en el que libremente tomamos nuestras decisiones" (Lipman1997); Para alcanzarlo, es necesario diferenciar cuando realmente se expresa lo que se piensa, se trata de reflexionar sobre la propia perspectiva, apoyándose en la experiencia personal y su propia percepción del mundo. Para llegar aquí, obviamente es necesario empezar a pensar de alguno modo y un buen punto de partida es el punto de vista de otro o desde las opiniones recogidas en la vida cotidiana. Requiere además ofrecer a los niños reglas de la lógica pero inicialmente es importante, permitirles expresarse libremente, sin juicios derivados del saber de los adultos.

En este recorrido, los niños aprenden a tomar en cuenta lo que dicen los demás, los libros, desde allí, establecen comparaciones, analizan las situaciones de modo diferente; cada vez estas formas se hacen más ricas en elementos de contenido y forma, donde fluyen nuevas clasificaciones, distinciones, generalizaciones y muchas hipótesis, a veces falsas; esta situación, no es de trascendental importancia si en nuevas experiencias que se brindan, son ellos los que descubren que existen nuevas respuestas y que la verdad puede cambiar.

PENSAR, además, es requisito indispensable para leer la vida y las cosas que nos rodean con ojos humanos. Se piensa para alcanzar y comprender el conocimiento existente, criticarlo y recrearlo; para ser autónomo en nuestras actuaciones, elecciones, imaginaciones y decisiones. Así, el desarrollo del pensamiento permea la naturaleza individual y social de todos los seres humanos y su horizonte se visualiza en la búsqueda de la alta inteligencia, como el compendio de procesos mentales que se entrecruzan y generan ideas, aparentemente insulsas, en un principio, pero con el tiempo se pueden convertir en elementos básicos en la resolución de problemas y en cambios con efectos a nivel individual y social.

En este ámbito, la educación aprovecha las experiencias de la vida para generar procesos de aprendizaje y convertirlos en habilidad. La capacidad de aprender a aprender es fundamental, puesto que genera nuevos aprendizajes y porque el hombre aprende hasta que muere. Esta es razón suficiente para que este programa pretenda facilitar el aprendizaje o mejorarlo, a través de acciones que produzcan aclaraciones y suficiencia para tener un mejor desempeño académico y social.

En ese sentido, es necesario acompañar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de discriminar lo que es realmente importante de aquello que no lo es, mediante el conocimiento de sí mismo: sus capacidades y limitaciones, se trata de ofrecer una orientación, para que los niños descubran la existencia de diferentes modos de pensamiento, tales como: soñar, imaginar, fingir, imitar o crear; si se experimenta en esta variedad, sin duda vendrá el darse cuenta de la organización y criterios que se requiere para pensar por sí mismo.

SOÑAR, los sueños no solo son sueños, son ideas que hay que reconocer y cultivar para que con el paso del tiempo se transformen y se concreticen en la realidad. Es necesario soñar en lo que queremos

ser, hacer, saber, aprender. Soñar y crear pueden fusionarse y permitir apostar a la creatividad y a la innovación. Por tanto, este programa es un espacio para los sueños y su realización, en textos y aventuras del hacer y el convivir.

Con relación a los sueños, Paulo Coelho (2006), afirma: "El hombre no puede dejar de soñar -el buen combate es aquel emprendido porque nuestro corazón lo pide, pero este se desplaza de los campos de batalla al interior de nosotros mismos…cuando los sueños explotan dentro de nosotros, en la juventud, tenemos mucho coraje pero todavía no hemos aprendido a luchar", corresponde a los adultos enrutar toda esta energía frecuentemente desaprovechada desde la más temprana infancia.

La importancia de la imaginación radica en su existencia necesaria en todos los problemas del hombre. Su solución es posible gracias a la capacidad de imaginar constructivamente. Se imaginan relaciones medios- fin, conexiones parte- todo, se visualizan posibilidades de interacción, todas estas situaciones se convierten a su vez en espacios para la reflexión.

Cuando se piensa por sí mismo, se aprende a reconocer los intereses de los demás, los propios; esto significa, que los niños han de descubrir nuevas formas para realizar acciones constructivas. Esto los conduce a saber qué hacer, que decir en cualquier situación. En este sentido, un aspecto a considerar es la alianza indiscutible de lo afectivo, lo cognitivo y la ética porque es necesario tener en cuenta que se aprende mejor aquello que cada uno disfruta más, se busca lo que se quiere aprender y lo que es importante

Desarrollo moral: un desafío

La educación moral es un compendio de capacidades afectivas y cognitivas, es decir el pensamiento y los sentimientos, se entrecruzan, se complementan y favorecen el descubrimiento de puntos de vista y nuevas ideas.

En esa perspectiva se destaca la relación lógica- ética, donde esta última, no puede ser asumida como valores particulares, es fundamental establecer relaciones entre sentimiento- pensamiento- acción y creación, para ubicar si son o no coherentes entre sí.

La lógica tiene como papel, entender las propias acciones, hasta reconocer que estas influyen en las intenciones o propósitos. Para vincularlo al componente ético, es necesario tener en cuenta los sentimientos, las emociones y el camino es la preferencia de las acciones nobles e inteligentes, posible mediante del desarrollo de la capacidad para emitir juicios.

El desarrollo moral de los niños es responsabilidad de todos y en su construcción, es necesario posibilitar el comportamiento autónomo, de manera gradual y consciente, de tal modo, que aprenda a prever las consecuencias de sus actos, involucre al otro para establecer límites, en el interjuego de derechos y deberes.

La escuela, la familia y la sociedad tienen un buen aliado en la niñez para prevenir o disminuir problemas de comportamiento en la infancia puesto que es el mágico mundo de los niños, un excelente escenario para pensar en la utopía de un mundo mejor, Es aquí donde los sueños de estos pequeños pueden visualizar y conformar sus metas, a partir de experiencias positivas.

Es el momento para intentar transformar la indiferencia social en sensibilidad; la volubilidad en constancia en un propósito, hasta alcanzar la consistencia en las actuaciones. Esto requiere el descubrimiento de intereses que involucran a otros, urge la presencia de los valores como: el respeto, la responsabilidad, la justicia y la solidaridad.

Con frecuencia se asume el comportamiento, no aceptado socialmente de los niños, con la ausencia de valores, sin reconocer las relaciones con numerosos factores y menos su vinculación con el desarrollo cognitivo. En esta propuesta se pretende propiciar espacios para el desarrollo moral, como construcción personal, mediante el reconocimiento de su medio social donde la violencia, la delincuencia, la prostitución, la pobreza, el desarraigo, desempleo y subempleo, hacen volver la mirada a este aspecto, como de trascendental importancia y en intima vinculación con el pensamiento, porque solo de esta manera, se puede orientar la perspicacia de los niños quienes apenas empiezan su recorrido por el mundo.

Tradicionalmente, en la educación moral se ha pretendido ayudar a los niños a comprender sus aspiraciones, necesidades y deseos; así como analizar la toma de decisiones, pero esto no basta, es necesario igualmente, comprender con mayor claridad cuáles son sus opciones

morales, cuáles son sus criterios, como funcionan, la relación parte todo; es decir, cómo realizar un buen juicio y argumentarlo, cual es el papel que juega el respeto por las opiniones de los demás y la consideración de los intereses de la comunidad.

Filosofía para niños pretende "incitar a los niños a tomar en consideración sus valores morales y pensar en ellos", mediante el análisis de situaciones contenidas en diversas novelas, donde se tiene en cuenta que el desarrollo moral implica los aspectos relevantes de una situación, las consecuencias de los propios actos, valorar adecuadamente el propio rol en el grupo al que pertenece, el contexto de una situación moral; clarificar las propias intenciones y desarrollar la capacidad de adaptación a situaciones nuevas.

La educación moral no tiene como finalidad, enseñar ciertos valores sino la discusión abierta a su alrededor, teniendo en cuenta los puntos de vista de los otros y en una atmosfera de mutua confianza y sinceridad; tiene lugar en una negociación de significados, posible por el pensamiento claro y lógico, sobre cuestiones morales. La lógica supone un conjunto de ideas en secuencia, coherentes y que expresan cuidado por los demás y por si mismo es decir, se expresan libremente, pero escuchan a los demás de igual manera.

Existen quienes consideran que la moral no requiere reflexión sino que es una cuestión de conciencia, deber o amor. Si fuese así, no sería posible mejorar el desarrollo ético y moral. Se requiere la discusión pública, para que los estudiantes descubran sus propias respuestas, mediante demostraciones lógicas y coherentes; al mismo tiempo que se hacen más conscientes que algunas acciones son voluntarias.

En esta perspectiva, surge la aceptación voluntaria (por convicción) de las normas como convenciones y acuerdos socialmente aceptados y orientados al bien común, diferente de los patrones o criterios mediante los cuales se diferencia una cosa de otra, el bien y el mal, lo mejor de lo peor; estos sirven de medio para reconocer que requieren juicios. Todo esto se lleva a cabo cuando los niños abordan las diferentes cuestiones en un contexto particular, ligados a la experiencia cotidiana.

En síntesis

En la educación moral hay un elemento de razonamiento, uno de construcción del carácter, uno de liberación emocional y otro de sensibilidad.

Eso quiere decir que la moralidad no es un asunto de reglas y obediencia porque estas no pueden ser aceptadas acríticamente, requisito para alcanzar la ética: en ésta también, se imbrica lo afectivo y lo cognitivo; una acción pensada se manifiesta en nuestro comportamiento, donde se preveen consecuencias y se busca el bien común. La dicotomía entre hecho y valor, es una abstracción muerta que se supera y centra al niño en lo que es realmente importante. El desarrollo ético es el ejercicio de la "libertad", del derecho a decir lo que se piensa, a pensar lo que se hace y a pensar en el otro.

Anteriormente, se comentó que la filosofía para niños es un medio para acercar a los estudiantes con el conocimiento; esto se evidencia cuando mediante la indagación descubren que respuestas convencionales, dadas por los adultos, son verdaderas o que tendrán que ser replanteadas e invitan a buscar otras respuestas. Estos planteamientos, traen consigo la necesidad de tener claridad de los temas que tienen mayor sentido para los estudiantes e incentivar la discusión, sobre ellos.

Propuesta pedagógica: semillas de paz

Filosofía para niños es un modelo holístico, tiene como uno de sus propósitos integrar al individuo a la sociedad, mediante el desarrollo moral, el que a su vez toma como eje la reflexión y el cuestionamiento de la acción humana. Asume la comunicación como elemento importante; básicamente el diálogo cuya esencia es filosófica. Considera la persona como un ser complejo, individual, en relación, pensante y fundamentalmente afectivo. Se apoya en la tradición, en cuanto se ubica al niño en contacto con las normas de generaciones pasadas, pero no para depender exclusivamente de estas, sino para transformarlas y adecuarlas a su realidad mediante el pensamiento crítico.

Incluye la relación padre-hijo, en la perspectiva de derechos y deberes, la relación niño- sociedad con relación al conocimiento que de esta requiere para un funcionamiento armónico. Esto significa que el punto de partida, para el programa de filosofía para niños, es el conocimiento acumulado por la sociedad y por el niño, en su diario vivir.

Es una propuesta pragmática, se fundamenta en: "el bienestar del otro contribuye a mi propio bienestar". Esto se explica con la

importancia que se le concede al afecto, como apertura y sensibilidad ante el otro, la relación es medio –fin, se interviene en la dimensión personal, para su vinculación a lo social.

Filosofía para niños pretende facilitar el paso de una educación fundamentalmente memorística a una educación que privilegie el pensamiento y la autonomía, tanto intelectual como moral. Toma como ejes: el desarrollo de la capacidad de pensar crítica y creativamente; el aula como espacio de convivencia democrática, que ha de retomar en otras situaciones de la vida.

Objetivos

Potenciar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y sus distintas posibilidades para organizar acciones en beneficio propio y de los demás.

Facilitar el encuentro de los estudiantes con su propia identidad y apropiación respetuosa de su cultura.

Contribuir para que los estudiantes comprendan con mayor claridad cuáles son sus opciones éticas y como evaluarlas críticamente.

Constituye el centro de esta propuesta: pensar por sí mismo, saber razonar y la comunalidad. Esto implica aprender a pensar de manera razonada, crítica y creativa; es un modelo de organización que tiene a su base una convivencia basada en el razonamiento.

Se trata de una PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA RESPONSABILIDAD CIUDADANA. Tal responsabilidad engloba la capacidad de responder de forma adecuada e inteligente a situaciones problemáticas, es decir, se plantea una formación democrática que trate los conceptos fundamentales para comprender la vida, desarrolle capacidad para vincular conceptos, analizarlos y discutirlos. .

FPN, propone un cambio en el trabajo en el aula, en primer lugar se altera la disposición física; la clase se realiza siempre formando círculo. El papel del profesor se convierte en facilitador de la discusión, es quién garantiza el orden, que requiere el debate, recuerda las disposiciones y normas para el buen desarrollo de la clase: actitud de escucha, respeto por las opiniones de los compañeros, espera del respectivo turno para tomar la palabra y los requisitos de la argumentación.

Incluye estrategias para que los niños desde edades muy tempranas discutan sobre cuestiones filosóficas, que hacen parte de la

vida cotidiana y están contenidas en textos. Estos temas se convierten en herramientas para la búsqueda de sentido de la propia vida y un medio para reconocer que los niños también tienen interés por asuntos que en otros momentos de la historia fueron trascendentales para los grandes pensadores.

La estrategia metodológica privilegiada es la "Comunidad de indagación Filosófica (C.I.F); tiene como principio fundamental" Solo se aprende en comunidad, se aprende con los demás, contra los demás; se aprende a ser uno mismo y a vivir, con uno mismo".

Una C.I.F. es una forma de acercarse a la Filosofía, a través de la narración y la utilización del diálogo en el aula que permite alcanzar unos objetivos de orden teórico y práctico, acercando más a los niños y jóvenes a la vida. Esta metodología, se basa en la construcción de una comunidad de búsqueda, como una aventura, camino a la verdad.

El recurso didáctico fundamental, son las novelas, sugieren todo tipo de temas, particularmente, "Elisa" (libro de Lipman), es un compendio de situaciones morales, que salen una y otra vez y en cuya discusión, se tendrá especial cuidado de no darlos por concluidos. Igualmente los principios morales tampoco se consideran absolutos, deben ser asumidos como actos individuales hasta que hagan parte del estilo de vida. Solo de este modo, los niños se hacen conscientes de sus propias actuaciones y se darán las transiciones necesarias.

La discusión abierta y pública de temas preferidos por los estudiantes, es parte del método de FPN y va acompañada de otras actividades como: la construcción y comprensión de textos (cuentos, Poemas, mensajes, comics…), la artística (dibujo, pintura teatro.). Estas son solo algunas de las muchas ideas que pueden acompañar la clase de filosofía para desarrollo moral.

FpN, presenta una estructura flexible, sin embargo, recomienda cinco partes para una clase.

1) Actividad previa, al trabajo textual
2) Presentación del texto
3) Problematización del texto
4) Discusión filosófica
5) Actividad posterior a la discusión

Con el fin de iniciar a los niños y a los jóvenes en la reflexión es necesario desarrollar ciertas habilidades tales como la capacidad de

escucha y autodisciplina, para ello, es indispensable, no solo la disposición de un ambiente diferente, sino establecer unas reglas de juego. Lipman sugiere las siguientes:

1) Solicitar la palabra levantando la mano
2) Nadie debe hablar, cuando esté hablando un compañero
3) Pensar antes de hablar
4) Respetar las opiniones de los demás
5) Quien interrumpa o no cumpla las reglas (repetidamente), debe someterse al extrañamiento de la discusión hasta que otro compañero lo supere o en un tiempo determinado.

Realizaciones y reflexiones sobre la experiencia

La creación de **redes en el pensamiento**, que se logra en Filosofía para niños, mediante la posibilidad de crear relaciones, de escuchar a otro, es una necesidad que la educación ha de asumir con los cambios que ello implica.

Waters (1986), afirma: "nuevas visiones exigidas por el mundo actual, representan una revaloración crítica de los modos de pensar... Tales visiones invitan ahondar en las dicotomías rígidas que se ha creado entre la realidad objetiva y la experiencia subjetiva, entre el acto y la imaginación, entre lo seglar y lo sagrado, lo público y lo privado".

Los niños **crean nuevas formas de dialogar** con la naturaleza, consigo mismo y con los demás. De tal modo, que su mirada se torna múltiple y multidimensional gradualmente, donde la temporalidad lleva a la creación. Su naturaleza abierta, conduce a los estudiantes a buscar la transformación, es decir, lo que está en proceso de llegar a ser, es y como tal tiene sus propias peculiaridades, útiles para el desarrollo moral. Este hecho se evidencia en la evolución de las respuestas y participaciones de los niños.

Las preguntas sistemáticas han sido un recurso básico, así los niños presentan expresiones como esta: usted nos hace muchas preguntas, pero ha sido el medio para obtener respuestas más argumentadas. El desarrollo moral es más exitoso cuando se alientan a los estudiantes a involucrarse en el cuestionamiento crítico de situaciones que hacen parte de su vida.

A partir de la discusión, han surgido **preguntas científicas**, las cuales han requerido consulta de libros, que muchas veces realizaban

los estudiantes de manera espontánea. Igualmente se presentan preguntas de carácter religioso, demostrando la gran influencia que ésta tiene sobre el pensamiento.

La ruta de "Pensar jugando", que privilegia la propuesta, permite la construcción de caminos posibles para procesos **de auto-organización** de ideas, eventos o situaciones. Es necesario resaltar en términos de Prigogine, que el punto de partida es la "turbulencia caótica", que ha de producirse en cada sistema cognitivo en las sesiones de trabajo previamente planeadas. Esto no significa un orden prefijado e inmutable; por el contrario, el intercambio de ideas, nociones y conceptos entre los niños constituyen curvas de retroalimentación constante que modifican el curso del trabajo iniciado. Es decir, quién orienta el desarrollo del pensamiento a través de la C.I.F, tiene que estar preparado para el contraste, lo inesperado, para atender lo simple desde la complejidad que encierra y desde allí, emergen redes de sentido en las mentes infantiles y juveniles.

A partir del juego es posible crear situaciones complejas que alcanzan umbrales de estabilidad/ inestabilidad que conducen **a reorganizaciones** en el pensamiento de manera espontánea hasta llegar a órdenes de mayor complejidad. Se trata de una metodología holística, donde la reflexión involucra la mente de los niños pero también su corazón, todo su ser; donde el estudiante se une al profesor para cuestionar y tratar de comprender no solo el mundo circundante, sino a sí mismo, porque solo de este modo, podrá tomar decisiones razonables y razonadas en un mundo de incertidumbre y confusión. Sus escritos son expresiones de pensamiento pero también de sentimientos.

La educación tradicional ha limitado nuestras percepciones y evaluaciones por la existencia de lugares comunes, en el espacio, en el tiempo y en nuestra propia historicidad. Es demasiado pronto para decir que la comunidad de indagación y el juego se convierten en las más poderosas herramientas para el pensamiento, sin embargo es válido afirmar que una y otra tienen un lugar importante en la formación del ser humano. Sus opiniones, sus textos y otras expresiones en los cursos, así como la transformación de su visión del mundo, son reales demostraciones para ratificar el desarrollo de pensamiento que logran los niños.

El sentido de indecisión e indeterminismo de las situaciones de juego no tiene como orientación el hallazgo de fines, sino los principios,

concebidos como guías para **la construcción de su propio ethos,** es decir los fines son parte de la transformación que cambian de dirección de acuerdo a la experiencia. Esta perspectiva muestra el pensamiento como una matriz en la que se tejen conexiones lógicas, señalando a su paso caminos alternativos, producto de búsquedas múltiples. La creatividad de los niños se torna en fuente que busca diferentes causes.

"Pensar, como actividad a menudo empieza cuando nos encontramos desconcertados" (Puig 2000); este es el componente básico de los juegos para lograr desarrollo lógico en los niños, pero esto incluye un marco de referencia donde se dé lugar la transformación mental, expresada en relaciones y comparaciones, que gradualmente permiten develar lo desconocido.

La interpretación ocupa un lugar sobresaliente, en cuanto permite captar significados y explicaciones de las cosas, posibles de conocer mediante el lenguaje. Indiscutiblemente existe una relación entre filosofía, pensamiento y desarrollo moral y al interior de dicha relación subyacen procesos complejos que posibilitan avanzar en el paso de constructos a conceptos y conexiones entre ellos.

Desde esta perspectiva, la meta es llevar a los niños a pensar por sí mismos y esto es posible, si son ellos los que **descubren las reglas de la lógica formal**, desde las reglas contenidas en los juegos, donde los niños proponen y explican mediante ejemplos. Comprender las reglas es fundamental, en cuanto permiten la organización del pensamiento.

La discusión y el cuestionamiento frecuente por parte del profesor, estimula el **pensamiento crítico** de los niños y los jóvenes y poco a poco produce acercamientos al pensamiento filosófico, posible cuando éstos alcanzan a visualizar que sus respuestas son limitadas todavía. Esto no es producto exclusivo de la lógica formal, sin embargo, constituye una buena ayuda por las características del lenguaje y porque sus reglas contienen procesos mentales diversos: análisis, deducción e inferencia, seriación y clasificación entre otros.

Para lograr que los niños piensen cada vez de manera más efectiva, se destaca cualquier diferencia en las opiniones no para satanizarlas, sino como un elemento de la diversidad, posible objeto de nueva discusión.

Una estrategia esencial es el uso de analogías, si se tiene presente que es una habilidad cognitiva que involucra la comparación, las

semejanzas y diferencias en estas contenidas, muchas veces poco evidentes hasta lograr trabajo con metáforas.

Se alude a la silogística, como herramienta clave porque sus reglas son relativamente sencillas, sin dejar de reconocer que existen otros sistemas que implican también el trabajo de la contradicción, la relación causa- consecuencia y la coherencia como: el análisis de proposiciones (fuera de la silogística), la combinatoria y la estructura reticular, propuestas por Piaget. Pese a las críticas sobre su teoría, indiscutiblemente, son maneras de organización del pensamiento e implican procesos complejos como la predicción, la descentración o capacidad de trabajar simultáneamente, con varios factores, variables o eventos; la reversibilidad, principio de la metacognición.

Lo anteriormente expuesto parece difícil vincularlo al pensamiento filosófico, no obstante, situaciones que engloben dichos procesos requieren del pensamiento bien sea como capacidades generales y esto no niega la posibilidad de su **articulación con conceptos específicos de carácter filosófico y moral**. El método es también el juego, inicialmente con elementos concretos pero que tienen como meta alcanzar abstracciones mediante la reflexión, la cual hace posible la elección dentro de un conjunto de opciones.

La reflexión, componente fundamental del pensamiento filosófico, "no es solo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, en la que cada idea, genera la siguiente y remite a las anteriores" (Dewey1989); esto es volver sobre el propio pensamiento y establecer nexos entre las ideas, nociones y conceptos. Su finalidad es llegar a una conclusión, impulsa la investigación porque exige el "examen riguroso, persistente de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de una fundamentación (argumentación) que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.

Continuando con este autor, pensar reflexivamente, incluye la duda o perplejidad y la búsqueda de un camino para explicar la situación en cuestión: experiencia anterior y conocimiento adquirido por el sujeto. En el caso del juego como medio para pensar, el docente brinda condiciones para el asombro y orienta al niño a encontrar el conocimiento necesario. La crítica hace presencia necesaria para que en la indagación no sea aceptada la primera respuesta como verdadera y única.

Para hacer de los niños y jóvenes verdaderos seres pensantes, resulta de gran ayuda mantener la duda, como estímulo al análisis

riguroso, así como a evitar la expresión de afirmaciones positivas de una creencia o de una falacia, sin suficiente argumentación.

"Priorizar el trabajo con **habilidades de pensamiento en niños**, significa adentrarse en los meandros del lenguaje. Entendiendo el lenguaje como medio para abrazar el mundo y para expresarlo" (Puig & Satiro 2000), es navegar en un mar de sentidos de las palabras, en una nave donde la duda el asombro y la **imaginación** permite recorrer y desandar caminos para llegar a un puerto cada vez más seguro.

La comunidad de indagación como estrategia propuesta por Lipman, ofrece la posibilidad de **transformación o creación,** siempre y cuando, el cierre de cada sesión sea temporal; en esta se da apertura a nuevos acercamientos a los con- ceptos filosóficos y morales en próximos encuentros.

La organización que una C.I.F, requiere fue motivo de indisciplina inicialmente, pero a poco eran los estudiantes mismos los que disponían el aula antes de iniciar la clase, la disciplina mejoró notablemente

Una C.I.F es por tanto, un espacio para la **autodisciplina,** el regaño va perdiendo su lugar para dar lugar a la convicción de "No hago esto porque no me gustaría que lo hicieran conmigo", es una evidencia del autocontrol gradual que se da durante una sesion.

Contrario a la creencia tradicional de la posibilidad de "inculcar valores", esta experiencia, contribuye a que los niños **comprendan el carácter moral** de las situaciones, mediante procesos de razonamiento, situación de la que se espera que progresivamente los niños se hagan responsables de sus actos.

El reconocimiento de reglas, normas, deberes y derechos, va más allá, hacia el sujeto moral porque se desarrolla además la capacidad para **emitir juicios**. Se demuestra también que la formación moral no puede ser producto de "adiestramiento", sino de la participación de la consciencia y la voluntad, como camino a la autonomía y al respeto por las libertades individuales, sin perder de vista al otro.

Esta propuesta no se centra en las creencias, actitudes, y visiones del mundo tradicionales, sino en el **descubrimiento de los valores** para sí mismo y para que los asuma sin imposiciones. Los avances en este sentido se evidenciaron en casos particulares.

Finalmente, el timonel, representado por el juego, permite su dirección en un mar rico en posibilidades de **soñar** en un mundo, donde es

necesario pisar tierra firme, con razonamientos y argumentos sólidos, de tal modo que su transformación deje de ser un sueño para convertirse en una realidad, para los niños y para los jóvenes que merecen una vida mejor... ¡ser más felices!

Bibliografía

Garcia Moryón, Felix (1988) Llegar a ser personas razonables. Conferencia en el III Congreso Latinoamericano de Filosofía para niños, Manizales Colombia, 2004

----------.(1988)Crecimiento moral y filosofía para niños, Bilbao, Desclee de Brouwer.

KOHLBERG,L.(1999) Psicología del desarrollo moral. Bilbao, Desclee de Brouwer.

Lipman Matthew (1988) el pensamiento crítico ¿Qué puede ser?, en: Educational, Leadership, vol 46 N° 1, Traducción de Diego Pineda R.

Lipman Matthew(1988), La Filosofía, El pensamiento crítico y la idea de un núcleo común de cultura en: Philosophy Goesto School, Philadelphia, Temple University Press,

Lipman Matthew, (1992) La Integración de Habilidades Cognitivas y Contenidos Conceptuales en la enseñanza con El Programa de Filosofia Para Niños, en: Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier´s Dicovery. Philadelphia, Temple University Press,

Lipman Matthew (1988), La Filosofía, El pensamiento crítico y la idea de un nucleo común de cultura en: Philosophy Goesto School, Philadelphia, Temple University Press.

PINEDA, Diego,(2000). Recursos Metodológicos para el manejo de las sesiones de Filosofía para niños, Universidad Javeriana de Bogotá.

VYGOTSKI, Lev, (2003). Imaginación creación en la edad infantil, Buenos Aires, Nuestra América,

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN VIII

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, Tlalnepantla, Estado de México. Se concluyeron los trabajos de impresión y encuadernación en las instalaciones de Master Copy SA de CV, Av. Coyoacán, 1450 bis, Del Valle, CP 03220, México, DF, el 20 de septiembre de 2012. Se tiraron 100 ejemplares sobre papel cultural de 75 g/m^2 en interiores y papel couché de 250 g/m^2 en portada. Se utilizaron en la composición tipográfica las familias Arial a 11.5:14.5, y 10:12 puntos, Times New Roman a 10:12 y 9:11 puntos. Impresión tipo digital a 1x1 tintas para interiores y 4x0 tintas para la portada.

El cuidado de la edición 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, 2012