Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN VI

Zardel Jacobo Cúpich
Silvia Laura Vargas López
Marcela Santos
COORDINADORAS

UNIVERSIDAD CASA GRANDE
Fasinarm

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FUNDACIÓN DE ASISTENCIA SICOPEDAGÓGICA PARA NIÑOS
ADOLESCENTES Y ADULTOS CON RETARDO MENTAL

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN VI

Dr. JOSÉ NARRO ROBLES
RECTOR

Dr. SERGIO CHÁZARO OLVERA
DIRECTOR

Mtro. FERNANDO HERRERA SALAS
SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Biol. ÁNGEL MORÁN SILVA
SECRETARIO DE DESARROLLO Y RELACIONES INSTITUCIONALES

CD ANA GRAF OBREGÓN
SECRETARIA DE PLANEACIÓN Y CUERPOS COLEGIADOS

Lic. ALBERTO ROSAS LAZCANO
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

MC JOSÉ JAIME ÁVILA VALDIVIESO
COORDINADOR EDITORIAL

Dra. MARCIA GILBERT DE BABRA
RECTORA

MASTER LETICIA ORCÉS
VICERRECTORA

MASTER CINTHYA CHIRIBOGA
DECANA ACADÉMICA

Dra. LUCILA PÉREZ
DECANA DE LA FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Lic. MARCELA FRUGONE
COORDINADORA DE LA CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA,
DESARROLLO INFANTIL, Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Lic. KLÉBER TINOCO
SECRETARIO GENERAL

EDUCADORA ESPECIAL MARCIA GILBERT DE BABRA
PRESIDENTA DE LA FUNDACIÓN

TRABAJADORA SOCIAL ISABEL CUETO DE GUARDERAS
COMITÉ EJECUTIVO

Lic. GILDA MACÍAS CARMIGNIANI
COMITÉ EJECUTIVO

Lic. ALEGRÍA BARREZUETA DE VERA
DIRECTORA GENERAL DE FASINARM

EDUCADORA DE PÁRVULOS MARCELA SANTOS JARA
DIRECTORA DEL CENTRO DE RECURSOS
Y COORDINADORA DEL IV ENCUENTRO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FUNDACIÓN DE ASISTENCIA SICOPEDAGÓGICA PARA NIÑOS ADOLESCENTES Y ADULTOS CON RETARDO MENTAL

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN VI

AUTORAS COORDINADORAS
ZARDEL JACOBO CÚPICH
SILVIA LAURA VARGAS LÓPEZ
MARCELA SANTOS

COLABORADORAS DE LA EDICIÓN
PSIC. JULIETA ALICIA ALVARADO AFFANTRANGER
MTRA. ERMILA LUNA VARA

RESPONSABLE DE LA EDICIÓN
MC JOSÉ JAIME ÁVILA VALDIVIESO
FES Iztacala, UNAM

2008

Sujeto,
Educación Especial
e Integración
VOLUMEN VI

Primera edición: 2008
Derechos Reservados
© 03 de noviembre de 2008

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán,
CP 04510, México, Distrito Federal.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Av. de los Barrios No.1 Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla,
CP 54090, Estado de México, México.

ISBN 978-970-32-4856-8

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

APOYO TÉCNICO

MC JOSÉ JAIME ÁVILA VALDIVIESO
Cuidado de la edición

DG ELIHU GAMBOA MIJANGOS
Diseño de portada y preliminares

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO

PRÓLOGO[1]

Nos hemos dado a la tarea de pensar y repensar sobre lo que históricamente se ha generado como "educación especial" y los diferentes términos por los que ha transitado hasta lo que ahora se denomina "personas con discapacidad", o bien "con capacidades diferentes", o bien con "necesidades educativas especiales con o sin discapacidad". Del por qué los efectos reiterados de segregación, exclusión y discriminación que parecieran el lado obscuro y obsceno que surgen a pesar y a contrapelo de los objetivos e intencionalidades de los proyectos configurados desde la Educación Especial, cuya constitución se enmarca dentro de los propósitos de alcanzar el principio democrático de brindar y promover una educación laica, es decir libre y gratuita ***para todos,*** impulsada a partir de la Revolución Francesa.

Cabe la pregunta de ¿porqué estos efectos involuntarios e inconscientes de segregación y exclusión, pero cuyos efectos están a la vista?

Una de nuestras reflexiones ha sido, si no tiene que ver con la derrota que han sufrido los valores que enarboló la modernidad de progreso y bienestar para todos. La apuesta por el sujeto humano definido y reconocido prioritariamente como un sujeto unitario, individualizado y cuyo centro y esencia está en su conciencia, la razón, la cognición, que le genera la posibilidad de un desarrollo prometedor. El conocer, la razón, el entendimiento tienen una valoración positivizada, va en búsqueda de la verdad, y se vuelve la herramienta para alcanzar un horizonte, un futuro promisorio y alentador.

Sin embargo, la realidad da muestras inefables de la imposibilidad de la mayoría para acceder a ese sueño.

Que sospechoso se vuelve este hombre ecuánime, lúcido, protagónico, decisivo y libre. ¿Por qué será que las teorías pedagógicas y psicológicas han excluido la condición moral, el carácter contradictorio, el conflicto incesante y el sufrimiento como sustancial al ser humano? ¿Porqué erradicaron el enigma, el abismo, el desasosiego?; o si lo consideraron, ¿porqué fue enmarcado desde un discurso de patologización, del ámbito de la clínica psiquiátrica?

Es tiempo de detenernos y recapacitar si en este sujeto de razón no se ha dejado de lado la vida, la existencia y la condición humana. Algunos grandes autores de diversos campos, desde la filosofía hasta la educación han retomado una concepción del sujeto humano desde una ética del todo diferente y en oposición al sujeto de la razón. De manera particular

---

[1] Las consideraciones vertidas en este prólogo tienen la deuda con Fernando Herrera, quien al invitarme a prologar su libro, *"La tragedia del deseo en el Zaratustra de Nietzsche",* me permitieron volver a pensar y repensar la condición del itinerario subjetivante de las personas denominadas "con discapacidad", y de vuelta a nuestra discapacidad para reconocer nuestro propio itinerario subjetivante. A él mi agradecimiento. *Zardel Jacobo*

Shopenhauer, Nietzsche y Freud, por mencionar sólo algunos, abordaron una concepción ética diferente de la condición humana. Nietzsche la abordó desde "una analítica del hombre como una ***relación agonística***, en la que el cuerpo, no la conciencia, toma un lugar destacado; no como cuerpo idealizado, sino cuerpo habitado por el dolor, el sufrimiento, por pasiones que lo interrogan y lo ponen en suspenso"[2]. El último profeta de la modernidad, hace irrumpir en la filosofía a la psicología, que mucho tiempo atrás había sido expatriada[3]. No se diga Freud con la introducción del sujeto humano como un sujeto escindido y en conflicto permanente con sus pulsiones esenciales: vida y muerte. En este enclave funda al sujeto como ***deseante***, ser de ***deseo***, ***deseo inconsciente***, ***pulsional***.

Desde estos autores el itinerario subjetivante, inicia del lado del "cuerpo en el enunciado; y lo intelectual será un segundo tiempo en la constitución "…las pulsiones llegan siempre más rápidamente y el juicio sólo se presenta después de un fait accompli"[4].

Así el hombre queda bajo "el juego condicionante de lo pulsional. La enfermedad, la soledad, el pesimismo, la decepción, la voluntad de poder como forma de afecto primitiva, que todos los otros afectos son sólo configuraciones suyas"[5], el eterno retorno, la voluntad de lo trágico; todo eso es lo humano, lo demasiado humano. "El carácter de lo moral es retomado como el trayecto de los errores del error de la responsabilidad….error del libre albedrío"[6]. Se trata más bien del errar, del deambular por el mundo, de la errancia, del recorrido y del vagabundeo, de nuevo el retorno de la soledad como lo originario.

El hombre que busca, interroga, tiene por condición el ***deseo***. El ***deseo*** se ubica en su lugar primordial de "revelación del vacío" de la falta, no se puede desear sino lo que se carece, lo que no se tiene. El deseo es la "acción negadora de lo dado" puesto que se busca lo que no se tiene, no lo que ya está dado. Así el deseo empuja a la acción. Si deseo es que "algo falta", "algo" me falta, hay falta en mi ser, soy ser en falta. Esta falta en ser es un "impulso e ímpetu amoroso de la existencia humana". Mi falta más radical es la muerte[7]. ¿Qué soy ahí, en esa falta en ser?

El deseo del otro es ya una confrontación con su falta, si no, ¿por qué busca el otro?, ¿porqué padece y sufre? y por este atestiguar del sufrimiento, se sufre con ese otro, se interroga y se identifica en esa falta del otro, en el otro. El sufrimiento, con y del otro nos abre a la pérdida y a movernos para realizar un proceso de duelo, ¿cómo arreglárselas con la pérdida?, ¿cómo se puede vivir privado de algo de uno mismo?[8]

---

[2] Herrera, F.; *"La tragedia del deseo en el Zaratustra de Nietzsche"*, próxima publicación por la FES-IZTACALA-UNAM, 2008, p. 49 (ojo, todas las páginas han sido tomadas del documento previo a la edición).
[3] Idem, p. 57.
[4] Idem, p. 83.
[5] Idem, p. 28.
[6] Idem, p. 113.
[7] Se parafrasea del capítulo dos del citado libro.
[8] Tomado del prólogo de libro Herrera, F.; *"La tragedia del deseo en el Zaratustra de Nietzsche"*. Op cit. Prologó esta obra Zardel Jacobo, coautora del presente volumen.

Desde estas reflexiones uno no puede dejar de pensar si el sujeto denominado con "discapacidad" no implica ser testimonio de esta condición de todo sujeto humano. ¿No es la discapacidad emblema de una falta?, No se regodea Televisa con mostrar el padecimiento, sufrimiento y ***via crucis*** de padres, madres y niños denominados con "discapacidad" para justificar y enarbolar la idea de próvidos y benefactores de los seres en desgracia? Como si requirieran mostrar en ellos lo que sólo en ellos se pudiera atestiguar y como si con ello, se realizara un ritual de conjurar lo que pudiera también acontecer y de echo acontece en todo ser humano: enfermedad, soledad, pesimismo, la decepción, la falta como infortunio, una fragilidad, un desasosiego, un conflicto. ¿No son ellos un reflejo de nuestra condición esencial humana, de esa relación agonística del hombre con su semejante? ¿No son estos sujetos que han sido enunciados desde un itinerario histórico con el significante de la discapacidad, los que pueden interrogarnos de nuevo por la condición humana en la que no queremos reconocernos?, ¿No son algunos de ellos con sus padres, madres, hermanos, familiares, algunos maestros y otros más los que nos muestran como puede ser posible lo que Borges planteaba: "…todo lo que me sucede, incluso el infortunio, sobretodo el infortunio, me son dados para que yo los cambie en algo.....el infortunio tiene que cambiarse en otra cosa..."[9]

Se podría considerar al sujeto denominado "con discapacidad" la insignia de la relación agónica a partir de asumir la fragilidad ante la falta, que introduce el ¿qué hacer ante la absoluta falta de garantía? Estar dispuesto a una apertura a la dimensión de lo irreparable, nos permite asumir una ***libertad negativa***, una apertura a la aceptación de la muerte. Ser en soledad, ser pura contingencia, admitir el azar; descender al dolor insoportable, a la soledad que anuncia el escenario de la angustia, de la fragmentación, aceptación de lo inconmensurable, de la "alteridad", de "eso otro" de mi, mi falta en ser.

Este itinerario subjetivante que viven en carne propia las mal denominadas "personas con discapacidad" nos revierte a nosotros, como otros, a reinscribirnos en la falta, en el límite, la asunción y convicción de acceder a ser "eso otro" que busca como salida, un reencontrarse en su "fragilidad", en su "soledad" y desde ahí, y a sabiendas de su destino de "ser para la muerte", afirmar, con todo, el ***sí a la vida***. Sólo así, ante el límite, ante la cara de la "muerte" en sus múltiples dimensiones, se puede dar esa posibilidad de un nuevo posicionamiento ante la vida. Algunos, sólo algunos hombres "denominados con discapacidad" son ejemplo viviente del superhombre nietzscheano, ese ***sujeto intervalar*** que puede afrontar su "propia muerte" ante la asunción de la muerte de Dios, de la muerte de toda garantía, de todo poder de completud, felicidad y realización. Sólo ante la pérdida puede ser posible abrirse a la dirección y encuentro con la alteridad, desde la premisa universal de la fraternidad y la hospitalidad[10].

[9] Entrevista con Borges, publicado en La Jornada sin captura de la fecha correspondiente de publicación.
[10] Retomando estos conceptos de Levinas.

Lo que en términos nietzscheanos implicaría la transvaloración de los principios de la Revolución Francesa sería: una igualdad entre seres precarios, seres en relación de alteridad; una libertad negativa; un responsabilizarse con y ante el otro. Este último sería el principio universal de la fraternidad, la instauración de nuevo, del lazo social, la relación con el otro, abrirse al otro con los riesgos que implica el inexorable desencuentro. La invitación a que cada quien tome en sus manos el principio de fraternidad como la única posibilidad de afirmar la vida y la del otro para preservar la vida.

¿Seremos capaces de estar a la altura de los tiempos y responder ante la responsabilidad de arreglarnos sin erigir nuevos emblemas de poder, y tomar en nuestras manos nuestros destinos asumiendo que en nosotros está la posibilidad de preservar o no la afirmación de la vida. ¿Trabajaremos para la vida o para la muerte? Pareciera que sólo queda una premisa de apostar por la fraternidad como única salida de salvación, ¿asumiremos la tarea? ¿Podremos transvalorar el valor del individuo por la construcción de un nosotros? La responsabilidad del otro y por el otro implica asumir mi propia libertad y responsabilidad ante la vida, mi vida y la del otro, los otros, esos otros semejantes y ajenos, sobretodo los “ajenos” ya que su ajenidad es la puerta de entrada a mi propia ajenidad, mi propia falta en ser, mi alteridad, la alteridad constituyente de todo vínculo humano.

Zardel Jacobo Cúpich
FES-IZTACALA-UNAM
OTOÑO 2008

PREFACIO

Sujeto, Educación Especial e Integración, estamos a 10 años del primer volumen que se intituló con estas tres palabras, deberemos preguntarnos ¿están aún vigentes? ¿Debemos continuar preguntándonos sobre ese sujeto que la educación especial intenta integrar? ¿Integrar? ¿Incluir? ¿Dónde, cómo, cuándo? ¿Qué es hoy en día la Educación Especial?

A diez años todavía estas preguntas no tienen una única respuesta y siguen generando más preguntas a su alrededor; a diez años las experiencias siguen estando sujetas a políticas y prácticas que buscan acabar la exclusión y la marginación como si esto pudiese hacerse por decreto. No ha sido, no es, ni será un proceso sencillo; pues la marginación y la exclusión están en nosotros, hacia esos "otros" que creemos no son parte de nosotros. Pero entonces ¿Quiénes somos nosotros? ¿Quiénes somos los otros? ¿Debemos crear condiciones para la inclusión de los sujetos vulnerables?, o bien debemos repensar de nuevo los problemas, su origen y cómo fueron constituyéndose hasta llegar a ser lo que son ahora. La atención ya no está centrada solamente en los sujetos con discapacidad, sino entender la riqueza y complejidad de la diversidad en los ámbitos social y educativo. ¿Por qué será que a mayor riqueza en los ámbitos: económico, del saber, de tecnología, de conocimiento, estos no son bienes compartidos y tampoco tienen repercusión en el beneficio de una vida digna para la mayoría de los seres humanos?, ¿y por qué al lado de estos excesos crece la vulnerabilidad, la discriminación, el abandono, la exclusión de grupos que van creciendo cada vez más y más? ¿Por qué el proceso de civilización parece ir en contra de su misma definición?, ¿por qué al siglo XX se le denominó el siglo más negro de la historia de la humanidad?

Nos parece pertinente tener este marco de referencia ya que la condición de vida de las personas denominadas con "discapacidad" no puede verse como un asunto exclusivo ni de la biología, ni de la educación en su sentido más restringido, esto es, integrarlos o incluirlos a lo más parecido a un curriculum que ha sido erigido, sostenido e implementado desde una perspectiva de una normatividad que de ya, definió lo que sin declararlo expresamente, está fuera de ella y sin embargo los efectos de separación están a la vista a pesar de los buenos deseos e intenciones de los programas de integración e inclusión vigentes.

La Red internacional de investigadores y participantes sobre integración educativa (RIIE), la cual nace en el subproyecto Estudio Nacional sobre Integración Educativa, del Proyecto de Investigación Curricular, de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México ha tenido entre sus tareas realizar

Encuentros académicos bianuales con el fin de brindar un espacio para el debate de estas cuestiones fundamentales de la integración/inclusión.

En cada uno de los Encuentros las preguntas se han multiplicado. Uno de los intereses era crear un espacio para dar a conocer las experiencias exitosas que no siempre salen a la luz, documentar lo indocumentado, explorar lo que otros espacios con criterios muy cerrados no permiten explorar. El objetivo se ha logrado con creces. De cada Encuentro se ha logrado editar un volumen con las conferencias magistrales y las ponencias presentadas en los mismos.

Así, este volumen número VI es el resultado de las ponencias y trabajos del IV Encuentro Internacional de la Red, realizado en la ciudad de Guayaquil, Ecuador, los días 19, 20 y 21 de Octubre del 2006. Tal como lo mencionábamos en el volumen V, los encuentros cada vez resultan más abiertos, polémicos, plurales, diversos; son un espacio cada vez mayor donde más voces se unen para compartir experiencias, dudas, incertidumbres, certezas, ideas, creatividades, y mucha amistad. Esto conlleva que también la cantidad de trabajos sea cada vez mayor.

Por lo anterior las compiladoras en esta ocasión tuvimos que vernos en la imperiosa necesidad, por primera vez en la historia de los Encuentros de la RIIE, de no poder publicar los 67 trabajos presentados en el IV Encuentro. Después de muchas reuniones y discusiones, se establecieron algunos criterios de calidad para la impresión de los trabajos.

Si se definió por nombrar como Encuentro y no Congreso, Coloquio, Reunión, etc., a nuestros espacios bianuales de trabajo colectivo, fue por lo que convoca la palabra ***encuentro*** en su acepción de debatir, confrontar, presentar la diferencia. Por ello ha resultado muy complicada y difícil la tarea de seleccionar los trabajos para la publicación. Si, encuentro significa abrirse a lo múltiple, heterogéneo y plural, es comprensible que el mosaico no termine por satisfacer a todo el público; y sin embargo, es necesario tener la disposición de escuchar la diversidad para relanzar a la reflexión nuestros problemas, nuestras preguntas, nuestros quehaceres y deberes. Por ello, no establecimos el criterio académico de trabajos buenos o malos en el sentido que suelen considerar los eventos de rigidez académica: introducción, objetivo, metodología, resultados y discusión. El esfuerzo de selección se realizó en un intento de dejar constancia de la pluralidad del campo en el que estamos comprometidos todos los que asistimos en dicho evento.

No debe olvidarse que todos los trabajos son difundidos de manera extensa y masiva, en los CD de las memorias del Encuentro.

Ante esta panorámica se incluyen en el presente volumen las 6 Conferencias Magistrales y 30 trabajos que se organizan en las 4 temáticas del Encuentro:

1. El estado actual de las prácticas y tendencias en Integración e Inclusión Educativa y Social.
2. Conceptualización de la Diversidad y Diversidad en la Conceptualización.
3. Evaluación sobre los procesos de integración o inclusión educativa: logros, retos, perspectivas y propuestas.

4. Políticas nacionales e internacionales sobre discapacidad.

Los autores del presente volumen nos dan una panorámica de México, Ecuador, Brasil, Colombia, Chile, Argentina, Costa Rica y Estados Unidos. La diversidad no sólo se refleja en la temática sino también en nuestros colaboradores, que Encuentro con Encuentro van ensanchando la Red a más países. Los trabajos se presentan en estricto orden alfabético por el apellido del autor principal en cada temática.

El lector del presente volumen encontrará que la *diversidad* es un concepto constante en cada página del mismo, los trabajos presentados son en sí mismos un ejemplo claro de una pluralidad de pensamiento y posiciones teóricas y filosóficas ante el sujeto, la educación especial y la integración. Adentrarse en la lectura de los trabajos le permitirá conocer experiencias de vida a nivel personal y a nivel institucional, trayectos de las experiencias docentes que han permitido a una escuela o incluso a un grupo de padres cambiar la visión que tenían de los sujetos con discapacidad, buscando con ello una manera cada vez más precisa de brindarles una calidad de vida adecuada. Las experiencias se dan en los diferentes niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, e incluso hay investigaciones de la postura del profesorado de la universidad ante la diversidad.

La diversidad, como una oportunidad para mejorar la calidad de la educación en general, es plasmada en muchas de las revisiones teóricas y evidenciada en muchos de los resultados de las investigaciones. No sólo circunscritas a un aula, sino entendiendo la educación en su sentido más amplio y social, encontrando en los trabajos experiencias con la natación, en los museos, en las comunidades indígenas, en las zonas desprotegidas; con una diversidad de actores, con los padres, con los niños, con los profesores. Evaluaciones de los diferentes esfuerzos que en diversos países se van realizando para poder hacer del respeto a los otros una realidad cotidiana. Analizar las políticas educativas y de integración es inherente a esta discusión, es un tema que no puede evadirse.

El lector de este volumen tendrá que comprometerse con la diversidad de las voces de los diferentes colaboradores que han posibilitado la realización de este volumen, donde se da cuenta de lo que se está haciendo en diferentes espacios educativos, en diferentes países, pero también de todo lo que falta por hacer.

Llevamos diez años “Encontrándonos” y esperamos que sean muchos más. El reto es no sólo sentarnos a pensar, debatir y discutir del “otro”, sino de “nosotros”, escuchar, escuchar-nos y escuchar-los, para seguir preguntándonos, no en un vano esfuerzo por hacer preguntas, sino para poder mover un poco las conciencias y seguir haciendo acciones dignas de darse a conocer para reflexionar y mover al mundo a buscar nuevas miradas, nuevas palabras y nuevos discursos que den un nuevo panorama a nuestra sociedad.

Silvia Laura Vargas López
Zardel Jacobo Cúpich
Marcela Santos
Otoño 2008

CONFERENCISTAS

Carlos Skliar
Esteban Levín
Lady Melendez
Marcela Santos
Miguel Ángel Verdugo
Zardel Jacobo

COLABORADORES

Adriana Vinueza
Alicia Rivera Morales
Allan Rocha Damasceno
Alma Lidia Martínez Olivera
Blanca Estela Espinosa Peregrino
Carlos René López Ayala
Carolina Rosete Sánchez
César J. Jiménez Sánchez
Claudia Aurora Rosillo Arvizu
David De La Oliva Granizo
Dolores Arenas Venegas
Domingo Bazán Campos
Emilia Adame Chávez
Ermila Luna Vara
Gabriela Calderón Guerrero
Gladis Romolerux
Gustavo Emmanuel Álvarez Lugo
Janaína Vaz Candela Pagan
Juan David Lopera Lopera
Julia Montalván Sánchez
Julieta Alicia Alvarado Affantranger
Karla Martínez Romero
Leticia Jiménez Oliva
Leticia Ma. Del S Chávez Martínez
Lilia García Dávila
Luis F. Morán Macias
Magali Cisneros González
Marco Antonio Villa Vargas
Maria Del Carmen Martínez de C.
María Teresa Navarrete Ramos
Marianella Fontana Valdes
Martha Huerta Cruz
Mauricio Mareño Sempertegui
Mónica Campos Bedolla
Mónica Cortiglia
Mónica Leticia Parra Martínez
Mónica Moctezuma
Nora García Domínguez
Patricia Brogna
Raquel García Lara
Raquel Tamayo Madera
Rosa Elena Miranda López
Sergio Manosalva Mena
Silvia Laura Vargas López
Stanley L Swartz
Tila Esperanza Arévalo Campos
Uriel Morales Quintana
Valdelúcia Alves Da Costa
Vera Regina Pereira Ferraz
Zardel Jacobo Cúpich

ÍNDICE

CONFERENCIAS MAGISTRALES 1

ARGUMENTOS Y FALTA DE ARGUMENTOS PARA PENSAR Y SENTIR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 3
Carlos Skliar

INTERDISCLIPLINA E INFANCIA: DE LA INCLUSIÓN A LA EXCLUSIÓN. ¿DÓNDE ESTÁ EL SUJETO? 17
Esteban Levin

DIVERSIDAD Y EQUIDAD: GARANTES DE LA INCLUSIÓN Y EL DESARROLLO EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS 23
Lady Meléndez

INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ECUADOR Y LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN 35
Marcela Santos

INTEGRACIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD 50
Miguel Ángel Verdugo

ENTRE METAS Y SIGNIFICADOS. EVALUACIÓN EXTERNA AL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA (PNFEEIE) EN MÉXICO 57
Zardel Jacobo Cúpich

TRABAJOS DE LOS COLABORADORES
PARTE I:
El estado actual de las prácticas y tendencias en Integración e Inclusión Educativa y Social 73

EXPERIENCIA DE INTEGRACION DE UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD AUDITIVA: UNA HISTORIA DE VIDA. 75
Alvarado Affantranger, Julieta A.
Martínez De Cuetara, Maria Del Carmen

LA INVISIBILIDAD DE LA IMAGEN 83
Álvarez Lugo, Gustavo Emmanuel

EXPERIÊNCIAS DOCENTES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS 95
Damasceno, Allan Rocha
Alves Da Costa, Valdelúcia
Pagan, Janaína Vaz Candela

ESTUDIO DE VALORES PARA LA INTEGRACION SOCIAL DEL DISCAPACITADO EN ESCUELAS QUE DESARROLLAN UN PROYETO DE INTEGRACION ESCOLAR EN LA CIUDAD DE ANTOFAGASTA (II REGION, CHILE) 107
Fontana Valdes, Marianella

EL DOCENTE FRENTE AL DÉFICIT DE ATENCIÓN 121
Huerta Cruz, Martha

LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA: UN RETO PARA LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN 134
Luna Vara, Ermila
Vargas López, Silvia Laura
López Ayala, Carlos René

DISCRIMINACIÓN Y/O EXCLUSIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA (UN ESTUDIO DE CASO) 151
Miranda López, Rosa Elena
Rivera Morales, Alicia

DEMOSTRACION DE LA TERAPIA RECREATIVA EN EL AGUA COMO MEDIO DE REHABILITACIÓN PARA NIÑOS CON DISCAPACIDADES 169
Morán Macias, Luis F.

LA LECTURA EN VOZ ALTA A NIÑOS PEQUEÑOS CON DISCAPACIDAD: UNA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN A LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN. 176
Navarrete Ramos, María Teresa
Calderón Guerrero, Gabriela

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DO ALUNO CEGO: AS EXPERIÊNCIAS DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT/BRASIL 187
Pereira Ferraz, Vera Regina

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES CIEGOS Y NORMOVISUALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 195
Rivera Morales, Alicia
García Lara, Raquel
Jiménez Sánchez, César J

UN SUEÑO HECHO REALIDAD. INCLUSION EDUCATIVA DESDE NUESTRA EXPERIENCIA 205
Rosete Sánchez, Carolina
García Dávila, Lilia

WORKING TOGETHER: 217
A COLLABORATIVE MODEL FOR THE DELIVERY OF SPECIAL SERVICES IN GENERAL CLASSROOMS
Swartz, Stanley L

ASPECTOS SOCIALES Y PSICOLOGICOS DE LA FAMILIA CON UN HIJO O HIJA CON SINDROME DOWN: El CASO DE 15 FAMILIAS 227
Villa Vargas, Marco Antonio

PARTE II:
Conceptualización de la Diversidad y Diversidad en la Conceptualización 239

SOBRE UNA EPISTEMOLOGIA DE LA DIVERSIDAD… 241
LA DIFERENCIA DE ESTAR JUNTOS EN LA ESCUELA
Bazán Campos, Domingo
Manosalva Mena, Sergio

SUCEDER LA ADULTEZ 254
Brogna, Patricia

MUSEOS DE CIENCIA PARA TOD@S 268
Chávez Martínez, Leticia Ma. Del S
Arenas Venegas, Dolores

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA 277
Martínez Olivera, Alma Lidia

PARTE III:
Evaluación sobre los procesos de integración o inclusión educativa: logros, retos, perspectivas y propuestas 297

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD 299
Adame Chávez, Emilia
Cisneros González, Magali
García Domínguez, Nora

LOS PADRES DE FAMILIA Y EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EN MÉXICO, DESDE EL MARCO DEL PNFEEIE 318
Campos Bedolla, Mónica
Huerta Cruz, Martha
Jiménez Oliva, Leticia
Arévalo Campos, Tila Esperanza

PLANES DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y DE LA CALIDAD EDUCATIVA DE CENTROS ESCOLARES DEL ESTADO DE PUEBLA (MÉXICO) A TRAVÉS DE LA GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (INDEX) 332
De La Oliva Granizo, David
Martínez Romero, Karla
Cortiglia, Mónica

EVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS EXITOSAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO 348
Espinosa Peregrino, Blanca Estela
Rosillo Arvizu, Claudia Aurora

LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA DESDE EL PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA INTERROGANTES DE LA CULTURA DE LA DIVERSIDAD 361
Jacobo Cúpich, Zardel
Alvarado Affantranger, Julieta Alicia
Moctezuma, Mónica

LA DISCAPACIDAD EN LA DIMENSIÓN ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. UNA APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA 384
Mareño Sempertegui, Mauricio

PROPUESTA INSTITUCIONAL SOBRE INCLUSIÓN DE ALUMNOS SORDOS 399
Montalván Sánchez, Julia
Vinueza, Adriana
Romolerux, Gladis

ASESORAMIENTO A MAESTROS COMO AUXILIAR DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR 410
Parra Martínez, Mónica Leticia

INTEGRACION / INCLUSION DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO (Ciudad de Quito). 420
Tamayo Madera, Raquel

ESCUCHANDO LAS VOCES DE LOS MAESTROS DE LA ESCUELA REGULAR EN SU LUCHA DIARIA CON LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA 431
Vargas López, Silvia Laura
Morales Quintana, Uriel

PARTE IV:
Políticas nacionales e internacionales sobre discapacidad 447
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS 449
Alves Da Costa, Valdelúcia

CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN: EXPERIENCIA DE LA UNIDAD DE ATENCIÓN INTEGRAL DE MEDELLÍN – COLOMBIA 470
Lopera Lopera, Juan David

CONFERENCIAS MAGISTRALES

Carlos Skliar, Argentina
Esteban Levin,Argentina
Lady Melendez, Costa Rica
Marcela Santos, Ecuador
Miguel Ángel Verdugo, España
Zardel Jacobo, México

CONFERENCIA MAGISTRAL:
ARGUMENTOS Y FALTA DE ARGUMENTOS PARA PENSAR Y SENTIR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Carlos Skliar[1]

Introducción.

En este texto nos proponemos dilucidar algunas de los problemas involucrados en la cuestión de la identidad, la diferencia y la alteridad, una cuestión que no sólo atraviesa de lleno el cuerpo y el corazón de diferentes campos disciplinares (como ocurre sobre todo con la filosofía, pero también con la antropología, el psicoanálisis, la psicología social, la literatura, los Estudios Culturales, etc.) sino que además ha recobrado una nueva vigencia en el debate educativo contemporáneo.

Nos parecen ser dos, al menos, los ejes insoslayables que deberemos abordar aquí:

A) el problema de las concepciones más o menos actuales, semejantes y/o divergentes, que nos parecen más influyentes con relación a términos tales como "identidad", "alteridad", "Otro", "diferencia", etc.;
B) el problema de la relación (y no ya de la definición conceptual) con la alteridad, de la relación o relaciones con el "Otro", que nos permitirá, a su vez, intuir y explicitar algunas preguntas cruciales que surgen hoy en el campo de la educación.

Identidades, alteridad, diferencia y el Otro. Algunas cuestiones conceptuales.

Digamos, en primer lugar, que nos resultaría útil acotar nuestra discusión inicial concentrándonos en el par o binomio "identidad/diferencia". ¿Qué es lo que está en juego cuando hablamos de "identidad"y de "diferencia?" ¿Porqué, además, ese par de términos nos resulta casi siempre como una oposición casi imposible de desarticular? ¿Y por cual razón, inclusive, nos da la sensación que esas palabras se han vuelto eufemismos que nada nos dicen, tópicos vacíos de realidad, conceptos vacíos de contenido?

En una rápida y superficial aproximación podríamos decir que la "identidad" es simplemente aquello que se es, aquello que yo soy, aquello que nosotros somos, otorgándole al término un cierto valor positivo, afirmativo, una cierta autonomía e independencia: identidad es "aquello que soy" y esa expresión, "aquello que soy", supone que la identidad se considera a sí misma como la única referencia, como el único patrón a ser considerado. En esa misma dirección la "diferencia" podría ser también una entidad independiente:

---

[1] Docente Investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Sede Buenos Aires. Profesor Colaborador del Programa de Postgraduación de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul.

se trata de aquello que el otro es, aquello que los otros son. Así puestas las cosas, no surgen mayores dudas, pues la identidad define lo que es "propio", lo que es "nuestro" (soy blanco, soy hombre, soy heterosexual, soy adulto, somos argentinos, somos docentes, etc.), mientras que la diferencia define lo que es "del otro", lo que es de "los otros" (es mujer, es homosexual, es vieja, son niños, son gitanos, son alumnos, etc.)

Una buena parte de los diccionarios contribuye decididamente a fijar esas definiciones. Observemos, por ejemplo, como definen esos términos el diccionario de la Real Academia Española o el María Moliner: el término identidad supone "el hecho de ser una persona o cosa la misma que se supone o se busca o bien la circunstancia de ser una persona la que dice ser"; el término diferencia, a su vez, es definido como: "cualidad o accidente por el que una cosa se distingue de otra o variedad entre cosas de una misma especie".

Sin embargo, y apenas volvemos a mirar las definiciones anteriores, surgen problemas graves de comprensión del problema de la identidad y la diferencia. Digamos, entonces, que toda afirmación y toda definición de identidad, de cualquier identidad, es el resultado de una serie de negaciones, de una serie de expresiones negativas acerca de la identidad: pensar en la identidad significa, a la vez, decir "no soy tal o cual cosa", "no somos tal o cual cosa". Lo mismo ocurre con la diferencia, pues cuando afirmamos la diferencia en el otro lo que estamos queriendo decir es, en cierto modo que el otro no es lo que yo soy, que los otros no son lo que nosotros somos.

Queda aquí claro que hay un principio de interdependencia, y no de autonomía, entre identidad y diferencia. Aún así sería necesario explicar en qué sentido identidad y diferencia dependen una de la otra; y nos parece oportuno presentar por lo menos dos explicaciones bien diferentes:

A) Podríamos pensar, por una parte, que la identidad es el origen, la referencia, el punto de partida inevitable e inexorable, a partir del cual se hace posible definir la diferencia, mecanismo que expresa la tendencia habitual a pensar que "aquello que soy", "aquello que somos", constituye la norma, lo normal, y que sólo a partir de allí es posible describir, definir, evaluar y juzgar "aquello que no soy", "aquello que no somos";

B) Podríamos pensar, por otra parte, que la identidad y la diferencia están mutuamente determinadas y que, en oposición a la idea anterior, es la diferencia la que ocupa el primer lugar, esto es, aquella que a través de un proceso permanente y complejo de diferenciación (1) va creando múltiples y diferentes configuraciones de identidad.

Una vez que hemos presentado esta discusión inicial, es importante entender que identidad y diferencia no son sólo actos del lenguaje o bien que, justamente por ello, son también actos de poder. A estos actos de poder

podríamos denominarlos como el "poder de representar identidades y diferencias".

De un modo tal vez muy simplificado, digamos que no hay nada de inocencia y/o de neutralidad en las definiciones de identidad y diferencia y, entonces, tal vez sea necesario que la pregunta: "¿qué es la identidad y/o la diferencia representada?" (que, como pueden ver, es una pregunta orientada hacia la naturaleza, hacia el contenido resultante de esa representación), sea desplazada y deje lugar a una pregunta totalmente diferente y que sería, para nuestra discusión, mucho más significativa, a saber: "¿Quién tiene el poder de representar la identidad y la diferencia?" o bien, de una forma todavía más sintética: "¿Quién representa a quién?", "¿quién tiene el poder de representar a quién?".

Sabemos que el poder de representar, ese quién representa a quién, es crucial para aquello que el filósofo Jacques Derrida denominó como "políticas de la diferencia". En cierto sentido lo que se pone en juego aquí es que, por un lado, el otro parece ser un simple resultado directo de aquello que el "yo" y el "nosotros" se representan de él y, por otro lado, que la consecuencia de ese proceso conduce a una disputa, a una verdadera batalla de significados acerca de quienes ostentan el poder de representar y, por lo tanto, acerca de la identidad y del nombre de esa identidad que es atribuida a los demás.

Sería interesante reflexionar en este momento acerca de aquello que escribiera Clarise Lispector acerca de la identidad, del poder de la identidad, el modo a través del cual otorgamos y fijamos identidad a los demás, el modo en que damos a un nombre a los otros. La escritora brasileña se pregunta: "¿Yo reducida a una palabra? Pero ¿qué palabra me representa? Una cosa si que sé, yo no soy mi nombre. Mi nombre pertenece a los que me llaman". (2)
El proceso de diferenciación, que hemos mencionado con anterioridad, sugiere siempre la presencia de mecanismos de poder que pueden ser relacionados, por ejemplo, con actos de demarcación de fronteras ("nosotros" y "ellos"), con actos de clasificación o catalogación o etiquetamiento ("normal" y "anormal", "correcto" e "incorrecto", "positivo" y "negativo"), con actos de inclusión y de exclusión ("nosotros" y "ellos"), etc.

Esas separaciones, esas distinciones, no son simplemente diferenciaciones gramaticales, sino modos de organizar individuos, grupos y comunidades en torno de aquello que denominamos como "oposiciones binarias", esto es, la idea del privilegio de un primer término, al que se le otorga un valor positivo, en desmedro de un segundo término, al que se le atribuye un valor negativo. Podríamos decir que todas las relaciones de identidad y diferencia se organizan y se ordenan alrededor de esas oposiciones binarias, oposiciones que, reiteramos, no expresan nunca una simple división del mundo en dos clases simétricas.

Una característica común a la mayoría de los sistemas occidentales de pensamiento parece ser, por lo tanto, un compromiso con los dualismos a través de los cuales la diferencia se expresa en términos de oposiciones cristalinas, como por ejemplo: naturaleza/cultura, cuerpo/mente, pasión/razón,

entre otros. Vale la pena en este momento de nuestra clase, pensar en el ejemplo dado por Héléne Cixous, ejemplo que muestra de una forma cristalina el funcionamiento de las oposiciones binarias, particularmente en lo que se refiere a la cuestión del género, es decir, a la posición de las mujeres en esa modalidad de pensamiento dualístico recién mencionado.

"¿Dónde está ella?
Actividad/pasividad.
Sol/Luna.
Cultura/Naturaleza.
Día/Noche.
Padre/Madre.
Cabeza/Corazón.
Inteligible/sensible.
Hombre/Mujer" (3).

Como se puede apreciar, el primer término es la clave, el máximo valor de la jerarquía, el punto de partida a partir del cual es posible definir el segundo término; sin embargo, y vale la pena explicitarlo, el segundo término, en ese pensamiento dualístico, no existe fuera del primero; es un término dependiente, de menor valor, de menor jerarquía. Para sintetizar: mientras que el primer término constituye y determina la norma, el segundo parece vivir bajo su influjo, bajo su sombra; mientras que el primer término lo es todo, el segundo, sólo sobrevive gracias al primero. Ese tipo de pensamiento, esa forma de organización conceptual, pensémoslo, ha generado todo tipo de violencia, violencia simbólica y material. Y, agregamos, nada de ese pensamiento puede ser considerado como "natural", como "normal", sino como el resultado de un largo proceso histórico, político, cultural, lingüístico y educativo.

Nos parece oportuno en este momento del texto incluir una breve cita de Nuria Perez de Lara que, a nuestro juicio, condensa y resume muy bien todo lo que hemos intentado decir hasta ahora, pero, sobre todo, se trata de un fragmento que traduce una serie inquietante de cuestiones de identidad y diferencia con relación al ámbito de la educación. Dice Perez de Lara:

> "En efecto, la diferencia, la desviación, la inclinación hacia lo no idéntico, que conforma la intimidad de cada uno, nos aleja de la identidad que los otros nos dan y, en lo más íntimo de cada cual quizá todos sabemos que no somos nadie. Sin embargo, 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". (4)

La cuestión del otro (5): preocupaciones y obsesiones con las figuras de la alteridad.

Nos interesa en este momento desarrollar algunas de las ideas más actuales acerca de la cuestión del Otro, para poder desentrañar hacia el final

de esta segunda parte dos problemas que consideramos importantes en su derivación hacia el campo educativo:

A) La concepción del otro sólo como exterioridad a nosotros, como algo que nosotros no somos; concepción que se expresa con la sentencia: "yo no soy el Otro";

B) Las formas de relación, política, cultural y pedagógica, que se establecen alrededor de esa primera cuestión.

Creemos, para iniciar nuestra discusión, que la figura del otro ha sido y es todavía una figura cargada de procesos de colonización, de dominación y de violencia. Y creemos, además, que a partir de ese tipo de figuración y configuración sólo es posible pensar en dos tipos de relación con el Otro: o bien el racismo (una forma de matar al Otro), o bien la tolerancia (una forma de tener que soportar, que aguantar al Otro).

Es nuestro propósito, entonces, poder ofrecer argumentos que permitan desarticular y desestabilizar esos principios, esto es, la posibilidad de pensar la figura del otro y la relación con la alteridad desde una perspectiva completamente diferente. Eso es importante, sobre todo, para el campo de la educación, un territorio que está a punto de saturarse o se ha saturado ya de definiciones, temáticas, contenidos, didácticas, etc., con relación a la cuestión de la identidad y la diferencia.

Para iniciarnos en esa idea digamos que en toda figura de alteridad existiría una doble configuración: en primer lugar, existe la figura de otro que yo no soy, que es diferente de mi, pero que puedo yo ver, materializar, comprender, alguien sobre el cual puedo yo pensar en su alteridad y alguien a quien puedo, en consecuencia, asimilar, hacer parecido a mi, asemejarlo a quien yo creo que soy. Esta figura recibe por lo general el mote de "alteridad próxima" o bien, simplemente, de "Otro prójimo". En segundo lugar, existiría también la figura de un otro que es radicalmente diferente de mi mismo, alguien que es incomprensible para mi mismo, que me es impensable y, por lo tanto, alguien a quien no puedo asimilar y del cual no puedo producir ningún tipo de conocimiento y/o de saber. Esa figura es habitualmente definida en la literatura como "alteridad radical" o bien "Otro radical".

No nos interesa tanto aquí insistir en el contenido de esa duplicidad de figuras de alteridad, sino más bien en comprender aquello que la cultura oficial de Occidente, con sus políticas, sus instituciones, su literatura, sus disciplinas formales, etc., hace de ellas, hace con ellas. Digamos de un modo acotado que se ha producido una tentativa por reducir el otro radicalmente diferente en un otro próximo, en un otro que pueda ser reconocible, parecido, semejante. Ese mecanismo, que en apariencia puede parecer inocuo, ingenuo, provoca varias consecuencias diferentes que podríamos resumir del siguiente modo:

A) No cabe duda que, bajo esa reducción, el otro está eclipsado, subordinado, por la jerarquía que le atribuimos al "nosotros";

B) Se podría entender que traducir toda alteridad radical en próxima, esto es, aproximar el otro a nosotros, es una tentación difícil de evitar, ya que toda alteridad es presentada y representada siempre como una perturbación a nuestra identidad, como una amenaza a nuestra construcción armónica de cultura, de nación, de género, de raza, de generación, etc.;
C) Se crea así la ilusión que el otro radicalmente diferente desaparece, se esfuma, no existe más en ese proceso de volverlo próximo, entendible, pensable, dócil. Estas tres consecuencias (el eclipse, la aproximación y la desaparición del otro radicalmente diferente) sólo contribuyen a mantener la ficción de Occidente, ficción que se deshace en pedazos cuando asistimos a la perpetuación de la guerra y del racismo con relación a toda figura de alteridad que se convierta o se invente como radicalmente diferente de la idea de “nosotros”.

Autores tales como Marc Guillaume y Jean Baudrillard (6) nos dicen que en esa operación ficticia siempre permanece un resto, un residuo: de hecho, en el otro se esconde una alteridad que es ingobernable, que es irreductible y, agregan los autores, que es también irremediable. El otro que fue normalizado, o que al menos así fue pensado, imaginado o deseado, puede despertarse en cualquier momento: “La alteridad arrastrada vuelve bajo la forma de odio, de racismo y de experimentación mortífera” (7). Una vez perdida la relación con el otro, pues se lo ha querido asimilar, pues se lo ha querido conquistar, pues se lo ha querido aproximar, se inaugura un vínculo de pura artificialidad. Y no hay de nuestra cultura que nos permita pensar que el racismo puede desaparecer, ya que todas las acciones de nuestra cultura están orientadas hacia una violenta construcción diferencial del Otro; así nuestra cultura es "una cultura autista con apariencia de falso altruismo" (8)

Cabe hacernos aquí una nueva y difícil pregunta: ¿porqué se hace necesaria esa violencia al construir diferencialmente al Otro? O dicho de otro modo: ¿porqué se precisa y se rechaza, al mismo tiempo, esa figura de alteridad radical? Por una parte es posible afirmar que todo ello se vuelve necesario para quitarnos de encima, para erradicar de nosotros, la perturbación que el otro provoca en nosotros; por otro lado, también es posible decir, que sólo necesitamos al otro para confirmar y dar positividad a nuestra identidad. Necesitamos del loco, del deficiente, del niño, del extranjero, del salvaje, del marginal, de la mujer, del violento, del presidiario, del indígena, etc., pues a una distancia prudencial todos ellos nos permiten reinventar y resguardar la identidad que nos auto-arrogamos, que nos auto-otorgamos.

De ese modo, necesitamos y utilizamos al loco, por ejemplo, para poder confirmar nuestra racionalidad; necesitamos y utilizamos al deficiente, por ejemplo, para poder confirmar nuestra normalidad; necesitamos y utilizamos al extranjero, por ejemplo, para poder confirmar nuestra nacionalidad, nuestra idea de nación, etc.

Todo ello queda muy bien expresado en un breve texto de Zigmunt Bauman, cuando escribe que: “La puesta en orden, ahora, se vuelve indiferenciada de la proclamación de las siempre renovadas ‘anormalidades’ trazando siempre nuevas líneas divisorias, identificando y separando siempre nuevos ‘extraños’. ‘Vecinos’ de al lado, completamente familiares y sin ningún problema, puede, de la noche a la mañana, transformarse en horrorosos ‘extraños’, desde que un nuevo orden sea idealizado ‘purificando’ el lugar” (9).

Nos queda claro, entonces, que hay una relación de violencia con el Otro, que se produce a través de su desfiguración y de su utilización para los fines de garantizar nuestra identidad. Nos queda claro también que disponer de “nuestra identidad”, garantizarla, hacerla efectiva, supone siempre el hecho de haber violentado “la identidad de los Otros”.

Y tal vez nadie como Nietzsche haya acertado tanto en la definición de esa violencia que surge con relación al Otro, a la idea de otro que estamos desarrollando aquí; dice el filósofo que “Todo hombre que ha decidido que otro es un imbécil o una mala persona se enfada cuando el otro demuestra que no lo es”. (10)

La solución que Occidente (repetimos, a través sobre todo de sus instituciones) nos ofrece para refrendar toda esa violencia, toda esa masacre del otro surge hoy bajo el lema de la tolerancia, bajo la forma de las políticas de la tolerancia hacia los individuos y/o hacia las comunidades. No quisiéramos detenernos mucho en esa cuestión, pues hay una nutrida y bien documentada bibliografía al respecto, pero baste decir que para una buena parte de los autores contemporáneos, la tolerancia no es necesariamente lo contrario del racismo e, inclusive, muchos la consideran su ante-sala, esto es, entienden la tolerancia como la preparación para una violencia posterior.

Hasta aquí, parecería que no hay vínculo con el otro que no sea puesto en juego o a través de su desfiguración y aproximación o bien por medio del “tener que soportarlo”, del no haber más remedio que, aunque odiándolo, “tener que aguantarlo”. Dicho de otra manera: parecería que en la relación con el otro o se es un dominador colonialista, o se es un estoico.

Y es en este punto crucial de nuestra clase donde sobreviene una suerte de paradoja o, si ustedes lo quieren, de ambigüedad. Uno de los principales, sino el principal entre los filósofos de la alteridad, Emmanuel Lévinas (11), sugiere que no puede haber relación con el otro si el otro no ingresa en esa relación, justamente, en cuanto Otro, como Otro. Esto quiere decir, sin más, que toda relación con el otro basada en su invención, en su traducción, en su aproximación, no es una relación con el Otro. También eso quiere decir que el otro no es un tema sobre el cual podemos decir algo, no constituye una temática en sí misma, no podemos hacer del otro un tema a desarrollar en clase. El mismo filósofo nos hace pensar también que la relación con el otro no es simétrica, que no puede describirse como una simple fórmula de equidad entre el “yo” y el “Otro”, afirmando que el “yo” y el “Otro” no son términos que puedan ser pensados dentro de una equivalencia.

Lo que acabamos de exponer hasta aquí puede ayudarnos a comprender en parte un conjunto de problemas que se han planteado y se

plantean actualmente en la formación pedagógica de maestros y maestras, en lo que se refiere a la cuestión del Otro, y a las relaciones pedagógicas que de allí parecen derivarse.

Educación, identidad y diferencia: ¿Nuestra pregunta acerca del otro o la pregunta que es del Otro?

Quisiéramos sintetizar a seguir algunos de los principales obstáculos en la formación y en el pensar en la elaboración de prácticas pedagógicas con relación a la cuestión del Otro, la identidad y la diferencia.

A) Nos parece que existe una suerte de confusión que no nos permite diferenciar entre nuestra cuestión (o nuestras cuestiones) acerca del Otro, y las cuestiones que son del Otro. Eso significa que en la educación, por lo general, se han impuesto nuestras cuestiones, nuestras preguntas, nuestras preocupaciones, nuestras obsesiones acerca del otro y quiere decir, también, que las cuestiones, las preguntas, las preocupaciones y obsesiones del otro no parecen tener cabida en el espacio pedagógico.
B) Creemos que hay una idea generalizada que consiste en admitir que es imprescindible poseer un discurso técnico, racional, acerca del Otro, antecedente que se cree fundamental para la relación con el Otro. Eso supone que si no tenemos, por ejemplo, un discurso técnico sobre la locura, no habría posibilidad de relacionarnos con los locos; o que si no disponemos, por ejemplo, de un discurso racional sobre la pobreza, no podríamos relacionarnos con los pobres, etc.
C) Tenemos la sospecha que se ha vuelto por demás habitual y necesaria una curiosa transformación del otro en una temática, en una tematización del Otro. Así, se confunde y se hace coincidir permanentemente la pobreza con el pobre, la drogadicción con los drogadictos, la locura con los locos, la deficiencia con los deficientes, etc.
D) Pensamos que la experiencia del Otro, por lo general, acaba por ser simplificada y/o tipificada de un modo artificial. Con esa banalización, se estaría creando la ficción que la experiencia del otro puede ser rápidamente capturada, ordenada en categorías, definida sin demasiado esfuerzo.
E) Todo nos hace pensar que el otro acaba por transformarse, entonces, sólo en un objeto de reconocimiento, donde la perturbación, la sensibilidad y la pasión de la relación con el otro quedarían fuera de lugar.
F) En el debate establecido sobre esas cuestiones, nos parece que hay una vuelta constante a las preguntas: “quién es el Otro”, o “cómo es el Otro”, o “qué hacemos con el Otro”, o “cómo nos preparamos para trabajar con el Otro”, a la vez que no parecería haber demasiado

lugar para poner en tela de juicio y bajo sospecha la pregunta acerca del "nosotros".

G) En la formación de los maestros y maestros se observa la tendencia a privilegiar mucho más la imagen de un docente que sepa hablar "sobre el Otro", "acerca del Otro", pero que no sabe "conversar con el Otro" y, mucho menos, dejar que los "Otros conversen entre ellos mismos".

Tal vez un buen punto de partida para comenzar a desandar esas ideas consensuadas en el escenario pedagógico actual, sea aquel de volver a mirar bien parte del texto que aquí apenas esbozamos. Allí, podremos encontrar algunos indicios como para poder decir, por ejemplo:

A) Que hay una cuestión nuestra acerca del otro y que hay, también, una cuestión que es del Otro. Quizá la educación no sea otra cosa que mantener y sostener esa tensión, esa separación hasta el final, sin la pretensión de querer reducir la cuestión del otro a nuestra cuestión, ni la de hacer demagogia, considerando como válidas únicamente las cuestiones que vienen del Otro.
B) Que no es imprescindible disponer de un discurso técnico, racional, sobre el otro para relacionarnos con él en cuanto Otro.
C) Que el otro no puede ser tematizado, que el otro no es una temática, que no podemos ni debemos hacer del otro un tema escolar.
D) Que la experiencia del otro no puede ser simplificada, reducida, banalizada, etc. Eso significa que la experiencia del otro es irreductible y que no puede ser asimilada y/o asemejada a nuestra experiencia.
E) Que el otro no es un objeto de reconocimiento.
F) Que la cuestión de la formación es mucho más concentrarse y poner en suspenso y bajo sospecha la idea de quienes somos "nosotros" y mucho menos la insistencia en la idea de quien es el "Otro".
G) Que la formación del docente debe redundar en una figura de conversación con el otro y no en una figura de explicación del otro y hacia al Otro.

Es el momento, aquí, de poder entonces debatir y pensar en algunas consecuencias pedagógicas de aquello que hemos leído y sentido hasta ahora.

Consideremos, en primer lugar, aquello que la educación tiene de posibilidades en lo que se refiere a pensar y sentir al Otro, a pensar y sentir con el Otro, e inclusive en lo que respecta a la posibilidad de nosotros ser Otros en la educación. Como bien lo dice Nietzsche: "La educación es el arte de rebautizarnos o de enseñarnos a sentir de otro modo". (12)

De hecho, podríamos pensar la educación como la posibilidad de ofrecer y de intentar ser otras cosas más allá de aquello que ya somos, y sin dejar de querer ser aquello que ya estamos siendo.

Si releemos el párrafo anterior veremos que contiene tres dimensiones que sólo en apariencia parecen diferentes: en primer lugar, la idea que la educación es un acto de ofrecer, es aquello que se ofrece y no aquello que se impone o se pide de los demás, de los Otros. Lo que estaría en juego allí es la necesidad de repensar la educación como un dar, un dar a conocer, un dar a ver, un dar a pensar, un dar a narrar, un dar a imaginar, un dar a sentir, etc. En segundo lugar, la idea de intentar y desear ser otras cosas aparte de lo que ya somos o estamos siendo, constituye ni más ni menos que la médula del acto educativo: si la educación consiste en sólo reforzar y fijar lo que ya era y/o lo que soy, o si consiste en que debo abandonar lo que estoy siendo, entonces la educación no tienen razón de ser. En tercer lugar, y en dependencia con la idea anterior, desear ser otras cosas no significa de modo alguno dejar de ser lo que somos, pues ese es el punto de partido para que otras experiencias, otros saberes, otras percepciones, tengan lugar en educación.

Pero: ¿cómo pensamos en ello si nuestra relación con el otro está caracterizada por la violencia, por la desfiguración, por la imposición de otras identidades, identidades que nosotros consideramos normales? ¿Cómo salir de ese atolladero de didácticas, temáticas y descripciones del otro que nada o muy poco tiene que ver con las cuestiones que son del otro y con la relación con el otro en cuanto Otro?

Michel Walzer (13), uno de los más conocidos filósofos que trabajan la cuestión de la tolerancia, es de la idea que la escuela pública debería permitir a sus individuos la posibilidad de avanzar en posiciones cada vez más conscientes, menos resignadas, menos estoicas y más comprometidas. Para ese autor no habría mejor programa educativo que aquel que tuviera como fundamento una profunda descripción de las guerras religiosas, étnicas, raciales, etc.

Aquello que Walzer nos está sugiriendo podría ser de utilidad, pero necesitamos pensar un poco más allá, desdoblando el problema recién planteado:

A) Nos parece que hay una cierta tendencia a presentar las cuestiones de racismo, tolerancia, etc., en términos de temáticas, de contenidos escolares, de problemas didácticos que podrán aparecer o no en el aula, dependiendo de criterios más o menos programáticos. En ese sentido es que varias reformas educativas vienen presentando sugerencias acerca de cómo trabajar didácticamente con el problema del racismo, de la paz, de las guerras, de la miseria, del respeto, la tolerancia, la diversidad, etc.
B) Pensamos que en esa forma de plantearse el trabajo radica un primer y “casi”definitivo problema: como lo dijimos antes, se transforma la cuestión de la relación con el Otro, con los otros, en temáticas que no son temáticas, que no pueden ser temáticas, que no deben ser temáticas. Ese problema de la tematización, reconozcamos, es tan viejo como lo es la institución escolar.

C) Creemos, entonces, que se remplaza la experiencia del Otro, nuestra experiencia y la experiencia de la relación con el Otro, por temáticas reguladoras y controladoras. Esa fórmula: "temáticas" en vez de "experiencias", hacen que el otro en cuanto otro sea sólo una caricatura exótica, pueril, superficial.

Consideremos un ejemplo, entre tantos otros ejemplos posibles. La escuela, durante largo tiempo, se ha debatido alrededor de si su función (o misión) consistiría simplemente en introducir temáticas "álgidas" tales como la sexualidad, la drogadicción, la deficiencia, la pobreza, etc., a través de la utilización de textos explicativos, de la explicación del maestro/a y/o de la explicación de especialistas. Una vez introducidas esas u otras cuestiones, siempre permanecía la pregunta: "¿pero es sobre la drogadicción o sobre los drogadictos que deberíamos trabajar?". Tal vez hoy la cuestión no sea ni una cosa ni la otra. Quizá hoy, más que nunca, de lo que se trata es de pensar que la función de la escuela está en "conversar con los drogadictos" y no en hablar acerca de ellos, generalmente sin ellos.

Pensar la educación como una conversación con ellos tal vez sacuda nuestra secular tendencia a una pedagogía que hace del Otro, pura y exclusivamente, un día más en el calendario escolar.

Y queremos dejar claro otra cuestión: no nos parece que se trate ahora de articular y de pensar en una didáctica de la relación con el Otro, una suerte de enseñanza formal acerca de cómo sería posible aproximarnos al otro y/o aproximar el otro hacia nosotros.

Tal vez sea interesante pensar en aquello que Tzevetan Todorov (14) describe como las cuatro fases de relación con el Otro, pero de hacerlo no desde una rápida y escolarizada traducción, no como un programa escolar que tenga la pretensión de comprender al otro y luego fijarlo en el currículum, dejándolo inerme, casi muerto, en alguna disciplina de conocimiento.

La primera fase consiste em la más simple asimilación del otro y la afirmación de la propia identidad. La segunda, supone la renuncia del "yo", para confundirnos con el Otro, del cual el "yo" sería sólo una emanación, una derivación. En ese caso la única identidad que es afirmada es la del Otro. La tercera fase consiste en retomar la identidad del "yo" y, así, la dualidad entre el "yo" el "otro" se vuelve unívoca, es decir, hay una presencia simultánea y al mismo tiempo disyuntiva. En la cuarta fase hay, nuevamente, un eclipse del "yo", pero en este caso ese "yo" no se identifica ni consigo mismo, ni con el Otro.

Bien alejados de la tematización del otro y de la "didactización" de una pretendida relación con el Otro, podríamos recordar aquí al poeta francés Edmond Jabés, quien sugiere que el otro posibilita al sujeto decir "yo", esto es, que no existiría ninguna identidad sin la presencia del Otro, sin la presencia de la alteridad. Así, el otro está en el interior de nosotros mismos, somos nosotros, desde el momento en que pronunciamos el pronombre personal que en cada lengua nos identifica como humanos.

La política y las políticas de inclusión educativa.

Los discursos y las prácticas sobre la inclusión social y escolar vienen revelando en las últimas décadas una más que cristalina pretensión: desterrar, se dice, políticas seculares de exclusión a través de nuevas dimensiones relacionales con aquello que se ha dado en llamar, un poco difusa y borrosamente, de "diversidad".

Podría tratarse, entonces, de un intento (enunciativo y anunciativo) por renovar ciertos sentidos en torno a una cuestión ya presente en nuestra herencia filosófica, política y pedagógica: la cuestión del otro que, como sabemos, permite una doble y paradójica lectura inicial: se trata de la cuestión, el problema, la pregunta que es del otro, que es su cuestión, su problema, su pregunta, o bien se trata de "nuestras" cuestiones acerca del otro, nuestros problemas, nuestras preguntas.

Da la sensación que este desdoblamiento de la primera pregunta aún permanece confuso y que hay la tendencia a una resolución demasiado sintética y apresurada a mi entender: de hecho, no hemos visto otra cosa que la reducción y/o la asimilación y/o la superposición de la cuestión del otro en "nuestra" cuestión o bien, sin más, que la cuestión del otro es nuestra cuestión acerca del otro.

Así pensada y vivida la experiencia de la inclusión, habría que detenerse un instante en algunas cuestiones de orden ético, es decir, del orden de la responsabilidad con respecto a los otros, del orden de la respuesta que se le ofrece a los otros. Y creo que el tono en que esas cuestiones deberían ser puestas es, justamente, el de la invitación a un "habría que pensar, quizá":

1. "Habría que pensar quizá" que la inclusión no es simplemente una contra-cara, en cierto sistema de equivalencias, de la exclusión; en efecto, debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultural radicalmente diferente. Dicho en otras palabras: el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo sistema que incluye o promete la inclusión pues sino estaríamos de frente a un mecanismo que, simplemente, substituye la exclusión para continúar su secuencia de control y orden sobre los otros. No está de más recordar aquí las reiteradas formas de inclusión excluyente, esto es, de la separación producida a partir de los efectos subjetivos del "estar dentro".

2. "Habría que pensar quizá" que se trata de espantar de una vez esa polaridad nefasta que recorre nuestra historia en torno del par racismo-tolerancia, como los únicos modos posibles de relación con los otros. En ambos casos no estamos sino frente a relaciones de poder, de una metafísica de la muerte: de hecho puede decirse que el racismo consiste en un "poder de matar al otro" y la tolerancia (cuando no es un modo de relación sino una imposición) en un "pienso que eres detestable, pero seré virtuoso y te mantendré, por ahora, en vida". Tal vez deberíamos pensar en nuevas políticas de hermandad y de amistad que abandonen de una vez ese poder de la muerte e instalen, entonces, un poder vital, un poder ligado a la amorosidad y a la vida.

3. “Habría que pensar quizá” que de lo que se trata es de invertir esa lógica perversa según la cual lo que importa es únicamente instalar un lenguaje jurídico abstracto y desgajado de la vida, cuando éste se antepone e ignora el lenguaje de la ética que le antecede. El lenguaje de la ética no puede subordinarse al lenguaje del derecho, en tanto hay primero una responsabilidad universal en relación al otro, una Ley mayúscula que se expresa como preocupación ante cualquier otro (sin importar su rostro, su nombre, su lengua, su edad) antes que las leyes específicas que determinan la necesidad de determinar rostros, nombres y lenguas bien determinadas.

4. “Habría que pensar quizá” que lo que está en juego aquí es una idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro, es decir, una hospitalidad que no le plantea condiciones imposibles al otro, que no lo deje en posición de deudor, para entonces diferenciar claramente el efecto de hostilidad que provocan ciertas prácticas auto-denominadas de inclusión social y educativa.

5. “Habría que pensar quizá” que junto con la idea de inclusión aún no se ha sabido, no se ha podido y/o no se ha querido trazar una distinción entre la idea de “diferencia” y aquella de “diferentes”, produciendo así, cada vez más, “diferencialismos” que vuelven a producir determinaciones acerca de “quién es el otro”, “qué le hace falta”, “qué necesita”, etc. De lo que se trata es de poner en relieve las diferencias, sí, pero no como atributos de algún sujeto o grupos de sujetos. Recordemos que las diferencias siempre están en relación y allí no es posible determinar al diferente: hay diferencias de cuerpo, pero no un particular sujeto diferente de cuerpo, hay diferencias de aprendizaje, pero no un sujeto específico diferente de aprendizaje, hay diferencias de lengua, pero no un sujeto diferente de la lengua, etc. Da la sensación que la inclusión muchas veces anuncia un discurso de la diferencia, pero carga sus tintas en relación a los diferentes, convirtiéndose entonces en un nuevo diferencialismo.

6. “Habría que pensar quizá” que una vez más se instala en relación al otro la cuestión de lo normal y lo anormal, esto es, que de lo que se trata es de una cierta política de normalización, una política de identidad ligada a cuestiones anacrónicas tales como “mejores o peores identidades”, “identidades correctas e incorrectas”, “identidades deseables o indeseables”.

A partir del esbozo de estos “habría que pensar quizá”, tal vez habría que pensar en aquello que Deleuze apenas si sugirió en relación a los diferentes modos de aprendizaje. Decía el filósofo que hay objetos de reconocimiento, cosas que pueden ser pensadas confortablemente y que dejan tranquilo al pensamiento. Y este ha sido, sin dudas, el pensamiento más tradicional acerca del otro: pensamos al otro como objeto de nuestro reconocimiento, con la condición que nos sea confortable y calmo. Pero hay también, la idea de un pensamiento como sensibilidad y pasión respecto a aquello que conmueve el alma y la deja perpleja. Ojalá, entonces, que de esto se trate el nuevo pensamiento y la nueva política en relación al otro.

NOTAS

(1) Nos parece oportuno y necesario describir e intentar aclarar aquí una confuisión habitual que se presenta en el campo educativo, derivado de la utilización y comprensión del término "diferencia/s", em relación a otro término semejante: "diferente/s". Los "diferentes" son sujetos, así señalados, así apuntados, que resultan de um largo proceso de construcción e invención diferencial. Esse proceso es llamado de "diferencialismo", esto es, una forma de categorización, separación y disminución de algunas marcas identitarias con relación al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. Las "diferencias", cualesquiera sean, no pueden nunca ser descriptas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, etc. El hecho que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes, nos sugiere el hecho que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran como negativas y en oposición a la idea de lo normal, de la normalidad. El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente del género, los negros como los diferentes de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes de la edad, los deficientes como los diferentes de la normalidad corporal, etc.
(2) Clarise Lispector. Un soplo de vida. Madrid: Siruela, 1999.
(3) Héléne Cixous. Sorties, La Jeune Née. Paris: Union Générale d'Editions, 10/12, 1975.
(4) Nuria Perez de Lara. Identidad, diferencia y diversidad. Mantener viva la pregunta. En Jorge Larrosa & Carlos Skliar. Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia. Barcelona: Editorial Laertes, 2001.
(5) En buena parte de la literatura filosófica y psicoanalítica francesa, a la cual hacemos referencia en esta clase, se utiliza el término autre (que se refiere a todo otro en términos generales y, entonces, inespecíficos) y la palabra autri (que podría traducirse por el prójimo, por ser próximo a otra persona). Utilizaremos la expresión Otro, con mayúscula, para designar la alteridad en general, todo Otro, cualquier Otro, y utilizaremos la expresión otro, con minúsculas, para nombrar cada otro específico, cada otro determinado, singular.
(6) Marc Guillaume & Jean Baudrillard. Figuras de la Alteridad. Barcelona: Tusquets Editores, 2002, p. 17.
(7) Ibídem, p. 50.
(8) Ibidem, p. 32.
(9) Zigmunt Bauman. Modernidad y Ambivalencia. In J. Beriain (Comp.) Las consecuencias perversas de la modernidad. Barcelona: Anthropos, 1996, pp. 73-119.
(10) Friederich Nietzsche. Todos los aforismos. Buenos Aires: Leviatán, 2001.
(11) Emanuel Lévinas. Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro. Valencia: Pre-textos, 1993.
(12) Friederich Nietzsche. Todos los aforismos. Obra citada.
(13) Michel Walzer. Tratado sobre la tolerancia. Barcelona: Paidós, 1998.
(14) Tzevatan Todorov. Las morales de la Historia. Barcelona: Editorial Paidós, 1996.

CONFERENCIA MAGISTRAL:
INTERDISCLIPLINA E INFANCIA: DE LA INCLUSIÓN A LA EXCLUSIÓN.
¿DÓNDE ESTÁ EL SUJETO?

Esteban Levin[2]

El estudio de mapeo electro-cortical computarizado de Darío lo considera anormal, "... condominancias lentas durante el estudio, actividad focal de puntas y ondas octrotemporales derechas, y salvas generalizadas condominancias alternantes. El estudio fonaudiológico afirma: perdió temporalmente la masticación, se observaban dificultas al tragar, el marcado brucsismo hizo que se le colocaran una placa dental. Hay ausencia de palabra, sílabas o sonidos con sentido.

Darío con sus seis años deambula sin otro interés más que golpearse. Camina golpeando las cosas (paredes, ventanas, estufas, muebles, vidrios...) y su cuerpo, en especial el rostro: no se lo puede detener. No registra al otro, no habla, permanece inalterable, escéptico. Vive en un cuerpo sin dolor, indescifrable. La presencia de lo anónimo insiste, se hace patente, se impone en la desmesura que desborda el lenguaje capaz de aprehenderlo.

Al verlo por primera vez, me conmueve: me duele su falta de dolor y la indiferencia.

A los seis años María no puede sostenerse de pie. Su diagnóstico neurológico lo confirma, posee una ataxia cerebelosa con hipoplasia de vermis. No camina ni habla, los temblores le repercuten en todo el cuerpo, tornándolo inestable. Al moverse se cae, babea, tiembla, gesticula en la tristeza. Su mirada vivaz alumbra y alienta el contacto con ella. Mirándonos en silencio, en la demora registro la vibración de mi cuerpo.
¿Sería posible conectarse con ella sin vibrar frente al desamparo?

Cristina desde los 2 años fue estigmatizada con el diagnostico de trastorno general del desarrollo (TGD). Ella no se mueve, está parada en el cuerpo, endurecida sin gestualidad, se balancea inclinando el peso del cuerpo en una y otra pierna. Da la imagen de una estatua pétrea, inexpugnable e inconmovible.

Frente a ella me inmovilizo, registro el profundo exceso de la letanía que dura sin pausa. Desde esa opacidad consistente busco una fisura, una variable, una intuición para encontrar lo diferente.

---

[2] Psicomotricista, psicólogo, psicoanalista, profesor de Educación Física. Autor de los libros: "La Clínica Psicomotríz, el cuerpo en el lenguaje";"La infancia en escena: constitución del sujeto y desarrollo psicomotor", "La función del hijo, espejos y laberintos de la infancia", "Discapacidad, clínica y educación. Los niños del otro espejo" y "¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo" , los cinco de Editorial Nueva Visión

Martín a los 10 años no se comunica, el diagnostico orgánico indica esclerosis tuberosa progresiva, gira objetos y realiza movimientos estereotipados. Cuando lo veo por primera vez está tirado en el piso, la mirada se dirige al suelo. Totalmente hipotónico, aplastado, se queda profundamente dormido. El rostro en el suelo, el cuerpo desvencijado, aplanado en el piso, tal vez su único sostén.

Procuro moverlo, hablarle, hacerle algo, pero no hay respuesta. Por unos instantes, quedo perplejo, desolado, comparto con él la caída, la agonía de un dormir sin sueño...

¿Será eso lo imposible de representar? Y entonces... la angustia. ¿Qué hacer, cómo actuar?

A sus 6 años, Ariel es catalogado por su discapacidad como perteneciendo al grupo del denominado espectro autista. Se presenta estereotipando todo el tiempo, con una soga, con sus manos y aleteando. El rostro asustado y triste delimita el exceso de sufrimiento que se enuncia porque habla escuetamente, tenuemente en tercera persona. No sonríe, continuamente (con la cabeza agachada) mueve la soga, la agita, tengo la sensación de que habla con ella.

Decido comenzar a dialogar con la soga. ¿Será éste un modo de armar una relación con él y la tristeza?

Alberto es un niño que tiene 4 años que llega a la consulta con un diagnostico de “síndrome de asperberg” ya que cumplía con los ítem A, B, C, y F de DSMB IV, muy temeroso, está atento a todo lo que pasa, tenso en la postura corporal está muy angustiado, repite palabras y frases que parecen no tener sentido ni hilación una con otra. No entra en el juego, se queda mirando objetos o se aísla en ellos.

Alberto reproduce cuentos de memoria, los narra con todos los detalles, sin emocionarse ni conmoverse. Siento que no puede entrar en el cuento, lo bordea sin salida, pero ¿cómo entrar y salir del cuento para que un acontecimiento se inscriba?

Necesito encontrar la respuesta en la misma escena del cuento que no cuenta, salvo el hastío de lo mismo siempre. ¿Podré entrar en la irrepresentable escena para contar otro cuento?

Carla, es una niña de 11 años, se autoagrede, golpea puertas, tira del pelo, pellizca, no habla. A veces grita, no se comunica con sus compañeros, no esgrime ninguna demanda. El sonido inmóvil del dolor se presentifica drásticamente en sus gritos anónimos.

¿Cómo abrir un eco distinto si Carla no demanda? ¿Podré encontrarme con ella respondiendo a su grito?

A los niños del otro espejo generalmente se los clasifica, tipifica, selecciona e institucionaliza en prácticas terapéuticas, clínicas y educativas especiales de acuerdo con pautas, pronósticos y diagnósticos que estigmatizan la estructuración subjetiva y el desarrollo.

Desde nuestra perspectiva pretendemos incluirnos en el otro espejo, apartándonos de lo que supuestamente estos niños no pueden hacer, ni crear, ni decir, ni representar, ni simbolizar, ni jugar, para ubicarnos

fervientemente a partir de lo que sí pueden construir, pensar, imaginar, hacer, decir y realizar aunque parezca extraño, desmedido, intraducible, caótico o imposible.

Desde esta posición se nos abre la posibilidad de encontrarnos con el otro espejo, con la otra infancia sufriente, aquella que en su desmesura permanece en la impermanencia de lo inmóvil. Ella se agota en el mínimo desplazamiento, en ese movimiento ínfimo consume su significado.

El mundo del niño del otro espejo es desértico en su esencia, siempre idéntico a lo que no es, persiste cercenándose. Construye definitivamente una escena fija, desguarnecida del Otro, en ella ocupa el tiempo todo.

Estamos persuadidos de que existe una estructura sin sujeto constituido como tal. Los niños del otro espejo no hacen más que confirmarlo, crean huellas en el agua, por lo tanto, no hay registro de ellas a menos que, en una increíble parodia, nos metamorfoseemos en agua para recuperarla como acontecimiento significante propios de un decir aún no dicho y de una relación no concluida ni develada.

La imagen del cuerpo no perdura en el anonimato del agua, más bien se ve arrastrada por ella a las profundidades de un abismo sin pausa, ni fronteras, donde terminan evaporándose. La imagen corporal sin cuerpo ligado a la discapacidad nos remite a lo siniestro de un cuerpo cuya imagen no llega a reflejarlo. [3]

Cabría ahora preguntarnos: ¿Qué nos plantea la modernidad con respecto al desarrollo y la discapacidad en la infancia?

Sobre la temática del desarrollo infantil, el discurso actual de la modernidad nos lleva una y otra vez a suprimir al sujeto que emerge en cada acto y juego psicomotriz, pretendiendo de este modo la búsqueda de un armónico y adecuado desarrollo acorde a estadios, pautas y subestadios preestablecidos, los cuales a su vez, dependen de cada clasificación y tipología que el discurso imperante de la modernidad considere más lógico, adecuado y equilibrado para su respectiva edad cronológica.

Esta lógica ha llevado a suprimir al sujeto-niño de tal modo que si el mismo no concuerda con cierta clasificación cognitiva o con ciertos patrones neuromotrices o con algunos parámetros estandarizados, el problema que supuestamente tendría ese niño sería que está mal evaluado.

Se busca entonces denodadamente una clasificación o se lo encuadra dentro de alguna tipología de las muchas que existen para respetar el curriculum institucional o simplemente para la tranquilidad del evaluador.

El ejemplo más claro de ello es la clásica clasificación de la educación especial en niños severos ("los severos"), en niños moderados ("los moderados"), en niños leves ("los leves") y en niños motores, que conlleva sus clásicos juegos y actividades pedagógicas para cada nivel sin posibilidad de ninguna evolución o progreso. Dicho de otro modo: un "severo" es severo y nunca podrá ser moderado, por eso necesita actividades para severos; un

[3] De allí que consideramos fundamental realizar un diagnóstico diferencial de la imagen del cuerpo. Sobre esta temática véase Levin, Esteban, La función del hijo, Espejos y laberintos de la infancia. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000. Discapacidad, Clínica y educación, Los niños del otro espejo. Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.

“moderado” nunca podrá ser leve, por eso necesita una actividad para moderados.

Recuerdo en una supervisión, la problemática que traían los padres de Juan, un niño con parálisis cerebral y dificultades en su desarrollo. El niño había sido derivado a una escuela de “motores”, donde le habían realizado una serie de tests diagnósticos a partir de los cuales le dijeron a los padres que como el niño tenía un retardo mental no podía ser aceptado en esa institución.

Finalmente fue derivado a una institución de “mentales”; en dicha institución le volvieron a tomar una serie de entrevistas diagnósticas y como sólo admitían niños severos y moderados fue derivado a una tercera institución. Allí, a partir de un nuevo diagnóstico, les dijeron a los padres que desde el punto de vista cognitivo podría ingresar pero, como tenía un trastorno motor, Juan no era admitido.

El decir de la directora de uno de los establecimientos consultados por los padres fue el siguiente: *"Estos niños especiales están integrados pero excluidos".*

¿En qué clasificación y topología entra un niño como Juan para ser sujeto?

También nos encontramos con diferentes establecimientos donde se agrupa y se ordena a los niños de acuerdo a su patología, que los nombra, los agrupa y los uniformiza.

El nombre propio, que los nombra o agrupa, es su patología: son nombrados, agrupados y adecuados de acuerdo a su patología. Es la discapacidad la que los nombra, como síndrome, como órgano o como objeto lejos están así de ser considerados como sujetos. Lo que causa su posición en el discurso institucional que los agrupa y los designa como signos del fracaso, del retardo o la discapacidad es su patología que los abarca y engloba en todo su fallido desarrollo.

Este discurso “científico” técnico acerca del desarrollo “patológico” convoca al niño y a sus padres a un lugar de integración social, cultural y educativo lleno de imposibilidades, pues por un lado se lo nombra, se lo presenta y se lo incluye como un niño diferente a lo normal y por otro lado, se centraliza el trabajo en parámetros, índices y clasificaciones estrictamente pedagógicas y cognitivas normales.

Desde estas posiciones si el niño fracasa o no aprende, el problema es del niño, el discapacitado, o sea, el que no está capacitado es el niño. Consecuentemente con esta mirada, nos encontramos cada vez más con nuevas técnicas de estimulación, nuevas clasificaciones y evaluaciones, nuevos y específicos tests y nuevas y precisas técnicas cognitivas que pretenden la eficacia y el logro de conductas adaptadas al medio.

Pero... Qué ocurre con la singularidad de cada niño, de cada desarrollo, de cada historia? Ante este interrogante nos contestamos: Si el niño fracasa o no aprende el problema no lo tiene el niño, sino el otro, llámese este otro: educadores, terapeutas, maestros integradores, padres o instituciones.

Si un niño no juega porque no habla, no dirige la mirada y realiza movimientos estereotipados, el objetivo no tendría que basarse en que el niño adquiera nuevos hábitos y conocimientos o que logre aprender los colores o adaptarse al juego de los otros niños o estimular su sensibilidad, sino en comprender cuál es la problemática que el niño nos da a ver en su estereotipia, en su cuerpo, en su no mirada y en su no palabra, estableciéndose una táctica y estrategia particular para ese sujeto-niño y no para su patología de base o su diagnóstico.

Siguiendo el ejemplo, si el niño no puede jugar, no es que él decide no jugar, sino que él no puede decidir, pues no juega y de este modo no puede configurar sus representaciones, ni sus palabras, ni su desarrollo. Reiteramos, el problema no es del niño, sino que lo es para los otros, para hallar el modo adecuado de encontrarse con él y no con su déficit.

Las resistencias a jugar y a aprender no son del niño, sino de los otros para comprender la singularidad que en esas producciones (aunque sean estereotipadas) el niño nos da a ver.

Desde este punto de vista planteamos que el desarrollo psicomotor del niño es básicamente disarmónico (y no armónico como nos plantea el discurso de la modernidad), ya que el niño ingresa en la cultura a través de la demanda y el desea del Otro que lo constituye, lo que nos permite afirmar que la primera imagen del cuerpo de un niño es la imagen del cuerpo del Otro. Su primera imagen está en el Otro y no en su cuerpo.

Lo disarmónico, desde el origen, se establece en la diferencia y disyunción entre su cuerpo (sus sensaciones) y su imagen que está un un "extra cuerpo", que está en el Otro. Desde allí se comienza a enunciar la singularidad y el misterio que determina el desarrollo psicomotor del niño.

Cómo encontrar, recuperar y engendrar el misterio, el enigma singular en la estructura y el desarrollo, será nuestro desafío actual frente al discurso uniforme de la modernidad.

La peor trampa para un educador o un terapeuta es haber eliminado su propia ignorancia, su propia capacidad de sorprenderse (pues ya sabe lo que tiene que hacer y lo que va a pasar con ese niño), que elimine sus propias dudas, sus propios equívocos, que elimine el malentendido, el absurdo, el sin sentido, que elimine lo inesperado y el misterio, y entonces se resguarde en la técnica, en la estimulación o en la pedagogización. De este modo, lo que se elimina es el sujeto que hay en todo desarrollo y en todo niño.

Muchas veces me encontré estereotipando con el niño, fue la única ventana de entrada, mirando ciegamente con él una luz, el blanco de la nada, moviendo un objeto, gritando, girando en el vacío, balanceándome mecánica, rítmica, locamente. Y sólo desde allí, en la extravagancia, dejándome desbordar por la plenitud gozoza y sufriente, en esa soledad y estatismo obscenamente indiferente, pude anticipar un sujeto e iniciar un lazo transferencial.

Al creer que había un gesto en la estereotipia, suponer en una mirada la demanda, percibir en la desmesura del grito la alteridad de un detalle, al captar lo insignificante en el estereotipar, una otra escena aparecía a través

de la cual nos (des)conocíamos del mudo y tedioso otro espejo, para re-conocernos en otra imagen.

En esta conferencia me acompaña el asombro y la perplejidad del registro corporal-sensorial de esos intensos y dramáticos momentos, cuando el niño que sólo miraba la luz por primera vez se demora y en esa intensidad me mira.

Cuando la niña que nunca había llorado (sin registro del dolor), al despedirnos de una sesión se lanza al estrépito del llanto. Llora porque nos despedimos, llora en y por la existencia del otro.

Cuando la niña que sólo rompía plantas se detiene ante el grito de dolor que, como personaje planta, encarnaba (suponiendo la otra escena) y reacciona tomando el borde de la hoja, parpadea, me mira, se sonríe y corre a otra planta para darme a leer otro gesto en la infinidad del encuentro.

En esos vértices, desde esos ángulos, el espacio otro que invade al niño deshabitándolo se resquebraja, aparece una fisura, el hastío sofocante de lo mismo se desvanece y en esa pérdida emerge una nueva imagen, tal vez el primer y efímero secreto.

En la re-escritura del encuentro con el niño el espacio-tiempo se ensancha, proponiendo un nuevo juego cuyas huellas ya no se asientan en el agua; por el contrario, marcan el cuerpo en el artificio móvil de la otra escena.

En la sensible complicidad íntima, el despertar de lo infantil del niño acontece jugando el otro espejo, guiados ahora por las huellas secretas del cuerpo, aquellas que en el niño del otro espejo siempre se pierden, si uno no está dispuesto a crearlas, recogerlas y recuperarlas junto a él.

Los niños del otro espejo nos abren las puertas para pensar el universo infantil más allá del malestar en las aristas, litorales y acertijos cuyos laberintos secretos no dejan de conmovernos. Introducirnos en ellos es el digno desafío interdisciplinario al cual les proponemos no renunciar.

CONFERENCIA MAGISTRAL
DIVERSIDAD Y EQUIDAD: GARANTES DE LA INCLUSIÓN Y EL DESARROLLO EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS

Lady Meléndez Rodríguez[4]

La globalización ha modificado profundamente nuestros estilos de vida en la última década afectando inclusive al significado de principios humanos que creíamos ideológicamente inamovibles en tanto, independientemente de la cultura desde la que se discurriera al respecto, todos estábamos claros del sentido colectivo al que hacían referencia. Tal era así que al hablar de Paz, Democracia, Libertad, Igualdad y Desarrollo, por ejemplo, no hacía falta adjetivar, nivelar ni circunscribir; eran elementos con carácter absoluto en el glosario humano universal.

Actualmente, el orden hegemónico mundial, liderado por la tipología del marketing, se ha infiltrado en los códigos ético y axiológico de la humanidad, creando una atmósfera de aparente justicia de sus acciones mediante una confusa legitimación aun de hechos de lesa humanidad; demostrando así, que hasta el significado de los principios universales puede ser negociable entre la cúpula comercial.

En medio de esa confusión sacan provecho primero quienes tienen con qué comprar; segundo, quienes tienen algo aparentemente legal y equivalente que ofrecer; tercero, quienes logran entrar en una alianza de oferta o intercambio.

En el mismo orden, quienes tienen los medios se aprovechan de quienes no demuestran capacidad para administrar sus recursos, de quienes intentan reunir lo poco que tienen a cambio también de poco y de quienes apenas se tienen a sí mismos para incluirse en una oferta que, quizás, ni siquiera se encuentre en la lista de la demanda. Nuestra suerte depende del lado de la globalización que nos ha tocado vivir.

En ese acomodamiento socioeconómico mundial un significativo sector latinoamericano representa una zona demográfica de emergencia, que nos mantiene en una geografía en vías de desarrollo. Donde muchas de esas vías simulan más bien trochas y otras no se vislumbran del todo; se trata de un sector empujado a absorber las muy escasas posibilidades del mundo marginal, las posibilidades que penden de un hilo ante el abismo de la exclusión.

Ante este panorama la pregunta es, si este destino es irrevocable o si nuestro desarrollo futuro podría depender de la capacidad que demostremos

---

[4] Encargada del Programa de Educación Especial/Universidad Estatal a Distancia. Académica/Universidad Nacional ***Costa Rica***

para predecir la ruta y sostenernos en pie, caminando dignamente, transformando un orden de cosas que no tiene por qué ser así para siempre. Para nosotros los optimistas el desarrollo es posible a partir de la *equidad* en el ámbito educativo, para lo que nos dedicamos a analizar, a discutir y a proponer respuestas; con la intención de que en algún momento calen en el sector que toma las decisiones y transcurran sin atropellos políticos entre quienes ejecutan las tareas que dan vida a esas decisiones. Por esa razón, los optimistas tomamos hoy este foro con el fin de tratar el delicado tema de la *equidad en la educación latinoamericana*, sobre el que enseguida procedo a exponer.

Diversidad y equidad

"La equidad es la razón congruente con la naturaleza de las cosas" (Cicerón).

Cada Estado firmante en los Encuentros Mundiales de Tailandia 1990 y Dakar 2000 quedó comprometido, de cara al desarrollo y antes del 2015, a diagnosticar la situación educacional de su país en general y de cada cultura interna o grupo identificado en particular; así como a plantear un cambio o reforma educativa estratégica para superar las falencias generales o particulares de cobertura detectadas en ese diagnóstico. Dicha reforma debía ser capaz de superar las crisis locales, regionales y globales además de proponer acciones efectivas de desarrollo para que cada identidad personal y cultural representada en el Estado y a la que ese Estado representa, pudiera beneficiarse de una educación ni más ni menos buena sino ajustada a su propia naturaleza.

Cuando nos referimos a "una educación ni más ni menos buena sino ajustada a su propia naturaleza" es cuando se hace necesario definir lo que *diversidad y equidad* significan en una oferta educativa, justo en este momento histórico; no porque antes no hayan tenido tal significado, sino porque hasta ahora lo develamos, en tanto lo padecemos con agudas contradicciones que van mermando el tiempo que tenemos para reaccionar ante los certeros golpes del subdesarrollo, que atacan más agudamente en el sector de nuestros excluidos de la educación, que se agrupan entre:

- Los que no han tenido y no tienen medios para llegar a la escuela (porque ésta no existe o porque la brecha sociodemográfica no se lo permite).
- Los que llegan pero reciben un trato en desventaja por razones personales y culturales (población indígena, rural marginal, urbana marginal, migrante empobrecida, con necesidades educativas especiales, desplazada…).
- Los que asumen el fracaso escolar como propio y huyen del sistema (L. Meléndez, 2001).

En el marco de nuestra discusión, es urgente que por d*iversidad* podamos comprender:

> *Una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales*

> *de un mismo ambiente. Donde, tanto relación como variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad* (Meléndez, 2002, p. 28).

Por lo tanto, cuando abogamos por la atención a la *diversidad* en el ámbito educativo, lo hacemos en virtud del respeto por la naturaleza de las cosas. O sea, que la naturaleza humana, que es esencialmente *diversa*, cuando es asumida desde la *Educación para Todos* y para ser consecuente entre sí, sólo puede hacer referencia a una educación lo suficientemente diversificada para que alcance a las diferentes realidades, personales y culturales, en igualdad de oportunidades pero no en igual forma. Ya que, intentar llegar a Todos mediante un trato igualitarista, implicaría poner al soslayo las diferencias que humanamente nos definen como personas y como culturas.

Al respecto, J. J. Sobrado expresa claramente que:

> *…el igualitarismo –entendido como la nivelación de todos los conocimientos- es una idea absurda, contraria a la realidad que demuestra grandes diferencias individuales en lo relativo a la cantidad y a la cualidad de los conocimientos que es posible adquirir. Igualmente es contraria a la democracia, cuyo funcionamiento vigoroso requiere de una gran diversidad para alimentar tanto a los cuadros de la dirección y regulación, como a las distintas partes del cuerpo social* (1998, p. 40*).*

Entonces, actuar con *equidad* con respecto a la provisión de oportunidades educativas no alude a una educación estandarizada. Todo lo contrario, refiere a las condiciones de acceso y calidad que deben caracterizar a una educación lo suficientemente diversificada como para ser aprovechada realmente por Todos.

En acuerdo con lo anotado, la Sala Constitucional costarricense resuelve que *"Es de equidad aplicar criterios distintos ante situaciones de naturaleza distinta"* (s.c.v. 478-94) y agrega que *"Equidad quiere decir ante y sobre todo, paridad en cuanto al tratamiento de la dignidad humana y por tanto equivalencia en cuanto a los derechos fundamentales se refiere"* (s.c.v. 2050-91).

Resumo entonces, que a la equidad le subyace la legitimación de las diferencias personales y culturales, que las diferencias definen nuestras identidades y que todas las identidades ostentan igual valor humano. Aclaro además, que no son las diferencias las que determinan un trato injusto sino el desigual valor con que se asumen. Y, a menor valor atribuido menor inclusión en las oportunidades de desarrollo, a mayor valor atribuido más posibilidades de contar con oportunidades para el desarrollo.

El principio de equidad en la oferta educativa latinoamericana

"Hay igualdad entre los grupos social y culturalmente diferenciados, que se respetan mutuamente y se afirman unos a los otros en sus diferencias" (I. Young, 1990).

Cuando la UNESCO promovió su consigna de *"Educación para Todos"* en Tailandia en 1990, lo hizo con suma claridad de que ese *Todos* refería

enfáticamente a los excluidos de las oportunidades de desarrollo designados, en gran medida, por la falta de acceso y de permanencia en las posibilidades educativas. Pero, además, con la conciencia de que en la capacidad comprensiva de dicho concepto confluye la infinita *diversidad* de los procesos vitales, personales y culturales, sobre los que se asegura y potencia la vida de Todos.

En otras palabras, *Educación para Todos* demanda que nadie debe quedar excluido de una educación eficiente para remontar las carencias en pos del desarrollo y que esa educación debe calzar asertivamente para cada una de las identidades, personales y culturales, que ocupan un válido lugar en ese Todos.

Según los Informes del estado de la educación en América Latina que posee la UNESCO, la región cuenta con distintos diagnósticos actualizados acerca de la realidad de nuestros sistemas educativos. Algunos de esos diagnósticos se localizan en estudios más deslindados, realizados por distintos institutos o comunidades de investigación local. Otros pueden interpretarse de aspectos más específicos como son los reportes de matrícula, repitencia o abandono escolar, que poseen los departamentos de estadísticas de los Ministerios o Secretarías de Educación de nuestros países o de los resultados obtenidos en la aplicación de pruebas de Estado. Con lo que podemos decir, sin lugar a dudas, que se cumple la demanda inicial de Jomtien, en tanto nuestros países tiene cierto conocimiento de sus principales logros y necesidades en el campo educativo.

Entonces, nuestro problema no parece radicar en la falta de información sino en la credibilidad y uso que se le quiera atribuir. Por ejemplo, cada vez que se rinde un informe del estado de la educación por agencias externas, sobran los asesores y allegados al gobierno de turno cuestionando la metodología que se aplica para obtener y analizar la información, además de los encargados de prensa puntualizando los problemas más no así los logros. En los períodos de cambio de gestión se guardan las publicaciones sobre el aumento anual de los índices de deserción escolar, con el fin de que lo asuma el nuevo gobierno. Así, podríamos referir un sinnúmero de ejemplos sobre el mal manejo de la información en el campo educativo. A lo que es necesario agregar, que esto sucede mientras los resultados anuales de las pruebas de Estado no movilizan políticas de gestión educativa para mejorar las condiciones de las regiones más deficientes, que suelen repetir año con año en todos los países donde se aplica esta medida.

Aparte de la baja condición socioeconómica o de la situación migratoria de muchas de las familias de posibles educandos que antes puntualizáramos y sin voltear hacia el punto de la escasez de recursos, que acusan los gobiernos, para no equipar los distintos servicios educativos, hay un tema de repetido señalamiento en todos los diagnósticos al sistema escolar con el que nadie quiere comprarse problemas, en tanto se ha vuelto terriblemente complejo. Nos referimos a nuestras desorientadas marañas curriculares, de cuyo análisis se han obtenido conclusiones como las siguientes:

- No prevén un norte representado por el proyecto de país que queremos, para establecer los perfiles de ciudadanos que puedan llegar a conformar el ideal de nación desarrollada del siglo XXI.
- Adolecen de ejes curriculares alrededor de los cuales pueda tejerse una malla curricular con sentidos vertical, horizontal y transversal lógicamente integrados.
- Se sostienen en contenidos atomizados, planteados para cada disciplina en particular, que los convierten en intransferibles para la resolución de problemas en la vida real y poco significativos para quedarse en la mente más allá de lo que tarda el período de las pruebas de Estado.
- De allí que ciudadanos e investigadores opinen que nuestros currículos presentan serias dificultades para preparar a los individuos a pensar, a ser críticos y creativos; que no evolucionan de acuerdo con los cambios culturales y económicos de la región y que se muestran significativamente rezagados con respecto a los avances científicos que, en materia de cognición, evaluación y articulación con el sector productivo, marcan la pauta de las naciones en desarrollo.
- Por otra parte, tal y como acusa el Informe del Marco de Acción de Dakar 2000, nuestros currículos insisten en permanecer en ese modelo tradicional que ya ha dado muestras suficientes de no responder y más bien retardar el desarrollo equitativo, en tanto plantea ofertas curriculares inconsultas, en su mayoría, y descontextualizadas de las particularidades personales y culturales de sus destinatarios, además de ajenas a las necesidades de formación con las que nos confronta el nuevo siglo.
- Y, como corolario, los currículos reúnen las características que se le atribuyen a los modelos selectivos de educación y que tienen que ver con: clasificar a los alumnos como buenos, malos y regulares según los criterios de rendimiento escolar; valorar no lo que los alumnos producen si no a los alumnos mismos; buscar los agrupamientos homogéneos y no los heterogéneos; ver la diferencia como un déficit y no como un recurso; fomentar la competitividad en lugar de la cooperación; promover el individualismo en lugar del aprendizaje solidario; trabajar con modelos jerárquicos rígidos y no con proyectos abiertos y transformadores; apoyar modelos tecnicistas y no holístico-ecológicos; centrar el desarrollo en contenidos académicos y no en contenidos culturales y vivenciales; achacar el fracaso escolar al alumno y no al sistema educativo; aplicar un currículo dado en el que no cuentan las opiniones ni decisiones de los alumnos, ni de los maestros, ni de otros miembros del contexto escolar, además de privilegiar la medición sobre la evaluación (A. Devalle y V. Vega, 1999).

Paradójicamente, las respuestas inmediatas de los gobiernos anteriores han tratado de sostener la situación con algunos beneficios como el de atender dificultades periféricas, menores pero cuantificables, que permiten dar cuenta a los votantes de acciones concretas que

cumplen con lo que se demanda y que pueden ser verificables durante los años de gestión. Pero una reforma educativa no, todos parecen haber estado muy claros de eso. Una reforma educativa lleva mucho tiempo y, a la larga, no resulta fácil dibujarla mediante estadísticas; lo que implicaría, sin lugar a dudas, un fracaso político.

Por esa razón, muchas veces el ánimo de los educadores no concuerda con el del gobierno, ya que si bien tener planta física y más escritorios en los colegios es una buena acción, ésta no parece resolver los problemas medulares de una educación deficiente o la ausencia de una educación de calidad, que aún está lejos de cubrir a todos los que tienen derecho a la educación, o sea, a Todos. Por lo que urge una política clara y directa de educación inclusiva.

Educación inclusiva

"La ruptura contemporánea entre un saber cada vez más acumulativo y un ser interior cada vez más empobrecido conduce a un ascenso de un nuevo oscurantismo, cuyas consecuencias en el plano individual y social son incalculables" (E. Morin, 1994).

L*a inclusión,* responde a un concepto ideológico que aspira a que todos los habitantes de un país podamos ejercer nuestros derechos y gozar de una vida con calidad; accediendo *equitativamente* al espacio de las oportunidades (Meléndez, 2002).

En el campo de la Educación, el concepto *inclusión* comienza a tener cada vez un sentido más 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, como una especie de contención, el concepto de *inclusión* nos devela el carácter semántico y pragmático de la *no exclusión*; refiriéndonos al derecho a no ser *excluidos*, por razones personales ni culturales, de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado.

Ahora bien, es necesario abrir el lente para captar que las condiciones en que germina un acontecimiento educativo dependen en gran medida de los recursos que un sistema, ideológico y económico, haya decidido o podido invertir en los procesos escolares; inversión que además tiene mucho que ver con la producción futura que el sistema espera de alguien que se educa en esas condiciones. Con esto quiero decir, que la educación no es *exclusiva* de por sí sino como parte de una sociedad igualmente *exclusiva*. O, lo que es mejor, que una escuela es *inclusiva*, en la medida que reproduce un modelo social ideológica y económicamente *inclusivo*.

Una sociedad *exclusiva* se refiere a una sociedad que se rige por normas de competencia, fuera de las que no hay oportunidad. Entonces los individuos que por razones personales o culturales manifiestan una distancia con respecto a esas normas, suelen quedar rezagados en el camino hacia las posibilidades de desarrollo. Por el contrario, una sociedad que busca situarse

en el paradigma de la *inclusión* es aquella que decide crear oportunidades *diversas*, pero de calidad *equitativa*, para que ninguno de sus miembros quede fuera de las posibilidades de desarrollo debido a circunstancias culturales ni personales.

Para E. Carbonell y R. Sala (2000), el diseño, el dominio y la socialización de las herramientas han marcado la pauta evolutiva de los *homos* desde su aparición y en la actualidad no ocurre nada distinto. Es decir, que quienes están en posibilidad de adquirir la materia prima, de diseñar y desarrollar la técnica, así como de enseñarla a sus convivientes, tendrán mayores probabilidades de repuntar en los índices de desarrollo.

Todo parece indicar que *ser incluido* tiene que ver en gran medida con la posesión de un conocimiento suficiente y con que ese conocimiento sea equitativamente socializado, de forma que la sociedad se permita a sí misma diseñar y aplicar con eficiencia y eficacia la técnica requerida por las demandas de desarrollo.

Precisamente, el espacio formal con que cuenta un país para socializar el conocimiento y la técnica es su sistema educativo. Al respecto, P. Kotler y otros (1998) afirman que existe una correlación altamente significativa entre las oportunidades educativas y las posibilidades económicas de los pueblos. De acuerdo con ellos, M. Porter (1999) ratifica que la inversión de capital más atinada para una economía estratégica, es dedicarse en forma *diversa* pero *equitativa* a erigir una educación eficiente y equilibrada, capaz de alcanzar mayor acumulación en los sectores más deprimidos.

La *inclusión* tiene que ver entonces con derechos humanos, desarrollo, democracia y oportunidad de vida con calidad; y, tanto para alcanzarla como para sostenerla, se requiere de dominio técnico y de competencia cognoscitiva por parte de todos los sectores de un país. Semejante responsabilidad está en manos, principalmente, del quehacer educativo, pero -por supuesto- la eficacia de éste dependerá del enfoque de Estado, de los recursos que se le asignen y de la cobertura que pretenda alcanzar.

Es necesario dejar claro que, al menos en nuestro medio, acceder a la escuela no es sinónimo de desarrollar conocimiento. Y que, la universalización de acceso a la educación básica resulta insuficiente para sostenerse en un ambiente altamente competitivo comandado por los líderes de la globalización. Por lo tanto, aunque resulte loable contar con escuelas para Todos, es urgente garantizar que lo que se haga dentro de esas escuelas realmente responda a las características de la *inclusión* y de atención pedagógica eficiente a la *diversidad* escolar, así como a una tendencia intencionada a proyectarse mediante habilidades cognoscitivas transferibles, estrategias de aprender a aprender y disposición de nuevas oportunidades de formación y de educación continuada (Meléndez, 2002).

Sacar adelante a Latinoamérica con respecto a la *equidad* de las oportunidades educativas, al menos en las condiciones actuales, parece difícil. Pero, de no lograrlo, la degradación social y económica será inminente y totalmente contraria a las políticas públicas presentadas por nuestros gobiernos. Por lo tanto, algo habrá que hacer. Estrategias completamente

novedosas tendrán que ser creadas para poder cumplir con nuestros compromisos comunes, que tienen que ver con:

- Cómo puede contribuir nuestra educación para crear un orden social que potencie y aproveche la *diversidad* escolar y prevenga o revierta el ser *excluido* de las posibilidades de desarrollo y de vida con calidad.
- Cómo pueden nuestros sistemas educativos incorporar estrategias democratizadas y eficaces de posibilitación del conocimiento para todos sus beneficiarios.
- Cómo podemos lograrlo antes del 2015.

La tarea no es nada sencilla y sin duda requiere de muchas mentes *diversas* y éticamente sanas, dedicadas a resolver un problema común.

En síntesis se trata de: conseguir un compromiso serio de los gobiernos en cuanto a la asignación de recursos para la educación, de cara a la importancia que ésta reviste para las oportunidades de surgir. Pero no para una educación cualquiera, que apenas y nos permita mantener la cabeza fuera del agua; se trata de erigir una educación estratégica, de calidad en función del desarrollo sostenible y que, con ese objetivo, alcance principalmente a los sectores más vulnerables de los países.

Sólo una gestión estratégica nos dejaría ver:

a) los aspectos conceptuales y operativos internos, enquistados en nuestros sistemas educativos, que aun cuando contradicen las mejores intenciones de la *inclusión escolar* y de *atención educativa a la diversidad*, subsisten debido a que no han sido reconocidos o no han encontrado voluntad política para el cambio dentro de las autoridades presentes ni anteriores,

b) los elementos necesarios para constituir una planeación que, en función de los recursos que tenemos, tome decisiones atinadas para cambiar exitosamente las estrategias curriculares y administrativas hacia el logro de procesos pedagógicos eficientes y transformadores;

c) los aspectos en los que sí requerimos de apoyo externo, para que este apoyo sea negociado con eficacia, dirigido con pertinencia y éticamente invertido, además de amortizado en su beneficio.

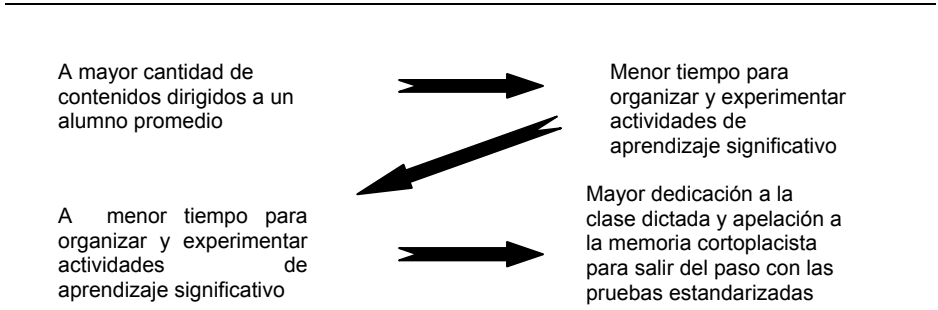
Dado que es imposible referirme en detalle a esos tres aspectos, que requieren de la participación de mentes *diversas*, comprometidas y eficaces en su definición me permitiré, al menos -como un aporte incipiente a la atención a la *diversidad* y a la *inclusión* educativas- señalar algunas contradicciones internas que sobreviven en nuestros sistemas educativos y que nos impiden ver claro el camino a seguir. Se trata de una oportunidad de colaborar con la limpieza del terreno para empezar a trabajar.

Nuestras agudas contradicciones:

I. En las citas de la UNESCO de los últimos dieciséis años se han tratado asuntos cruciales y de enorme interés para las naciones más pobres del mundo que, en el mejor de los casos, sólo han activado desempeños satelitales en el quehacer educativo. Con lo anterior me refiero a que, para algunas de las necesidades fundamentales, suele designarse a algún funcionario o comisión que dé seguimiento a un plan de acción sobre el tema, que acaba rondando sólo superficial y temporalmente a alguna de esas demandas con un proyecto de turno. Pero, de seguro, esas demandas requerían de ser involucradas amplia y profundamente en las políticas educativas de la gestión vigente que, a su vez, debía encontrar la estrategia política para que las tareas y recursos que pudieran satisfacer tales demandas quedaran establecidos con carácter de sostenibilidad. Sin embargo, todos los funcionarios del magisterio hemos experimentado las exigencias temporales de un nuevo proyecto satélite que surge con cada gestión, en el que se invierte gran cantidad de tiempo y recursos, pero cuyo impacto verdadero con respecto al propósito que le dio origen parece no importar a nadie de la gestión en que se ejecuta ni de la siguiente administración.

II. Nuestros sistemas educativos carecen, en su mayoría, de ejes curriculares que le den sentido y orientación al periplo curricular en función de las más urgentes necesidades de formación y educación en cada contexto. En su lugar, se maneja un currículo estructural, basado en contenidos temáticos desarticulados, pero estandarizados, cuyas propuestas metodológicas manifiestan además desconocimiento de los procesos lógicos de aprendizaje y razonamiento, que sólo promueven el carácter reproductivo y la acción de una memoria cortoplacista, que en nada obedecen a las propuestas más que validadas de desarrollo cognoscitivo. Como si esto no fuera ya poco lógico y muy complejo, se ha colgado de los contenidos -a más no haber- a los recientemente adquiridos ejes y temas transversales; que ven opacadas sus excelentes intenciones ante la grave ausencia de basamentos curriculares para perfilar con claridad a los ciudadanos personal y colectivamente competentes, que, esperamos, dirijan la sociedad del mañana latinoamericano.

III. Equivocadamente, los países de América Latina han pretendido paliar las deficiencias de competitividad cognoscitiva de los alumnos recargando desproporcionadamente a los programas educativos con nuevos contenidos y aumentando el tiempo lectivo para asumir esos contenidos. Este esfuerzo estéril, como bien confirma L. B. Resnick (1999), no sólo deja escaso espacio curricular al pensamiento crítico y a la formación social y moral, sino que ha robado tiempo a la organización y experimentación con actividades de aprendizaje significativo:



IV. Si Parker (1999), al igual que Carbonell y Sala (2000) tienen razón, nunca hemos contado, pero también desperdiciado, tantas oportunidades como ahora para desarrollar un conocimiento eficiente.

V. El aumento de contenidos y de días lectivos desconoce el espacio necesario para la actualización y capacitación de docentes, cuyas horas no lectivas están en su mayoría ocupadas con un segundo y hasta tercer empleos y cuyos fines de semana se dedican a concluir o a complementar estudios profesionales para mejorar sus condiciones laborales.

VI. A pesar del discurso orientador de atención a la *diversidad* personal y cultural, persisten actitudes segregacionistas y discriminatorias en los distintos niveles de la planificación, de la administración y de la práctica de la enseñanza. Donde quienes deciden insisten en ver a la "diferencia" como una amenaza, como una detracción hacia la integridad y el ritmo de aprendizaje de la norma y en buscar el rendimiento promedio como el requisito básico de quienes "sí merecen ser educados". Razón por la que el estudiante está obligado a acercarse al currículo, pero el currículo no se acerca al estudiante; convirtiéndose ésta en una de las principales causas de la deserción escolar, sobre todo en la educación secundaria.

Es necesario recordar que cuando los sistemas educativos sólo se dedican a la norma homogenizadora de lo que miden es, entonces, cuando la evaluación se convierte en la validación y legitimación de las desigualdades. Los enemigos más acusados de la *diversidad* en la Educación, son precisamente todos aquellos mecanismos de control creados con la intención de favorecer el transcurrir de un currículo dirigido a un alumno promedio y de señalar como diferente a todo aquel que no alcance ese nivel. Sin fortuna, toda nuestra educación, en forma más estricta, los mecanismos de evaluación y las normas de promoción y graduación, están fundamentadas sobre medidas de normalidad, normalización, estandarización y generalización; que, por su naturaleza, son totalmente contrarias a las intenciones del respeto a la *diversidad* y, por lo tanto, contrarias a los valores democráticos.

Por demás, tales medidas de homogenización se encuentran agravadas por vicios colaterales que ya habían sido previstos desde hace varias décadas por ilustres pensadores como el maestro costarricense Don Omar Dengo. Los temores de Don Omar se centraban en la fragmentación de los aprendizajes, en el abandono de la formación moral como espíritu del currículo, en la pérdida del concepto de contextualidad de la enseñanza y en la ausencia del espacio mayéutico que exige la verdadera pedagogía.

Nuestros gobiernos deben organizar su aparato ideológico y estructural de tal manera que los beneficiarios puedan ejercer y disfrutar de lo que en sus estatutos se define como derecho a la educación. Así, los sistemas educativos deben organizarse y proveerse de forma tal que todos los convivientes en esta región podamos ejercer el derecho a la educación, valorando las diferencias personales y culturales. Cosa distinta sucede, cuando la oferta educativa está disponible de previo, tomando como referente a un alumno promedio, que obliga a los discentes a ajustarse a la oferta y si no lo logran deben salirse; cuando más bien es el Estado el que debe plantear ofertas que satisfagan las necesidades personales y culturales de quienes tienen derecho a la educación. En este caso ocurre una transposición del derecho, pasando la educación a ser sólo un deber impuesto por el órgano de poder, del que muchos quedarán *excluidos* si no tienen la posibilidad de satisfacer su estándar de requerimientos.

A manera de conclusión

Resulta imposible aspirar a una *Educación para Todos* mientras los llamados a lograrlo continúen en la búsqueda de una norma de calidad, asegurando que la diferencia interfiere negativamente en los índices de desarrollo y en los estándares de conocimiento.

Es urgente hacer ver a los responsables de diseñar y administrar la educación que las oportunidades de desarrollo se construyen con la *participación equitativa* de todos los miembros de una comunidad escolar *inclusiva*; que es esencialmente *diversa* y que, cuanto más *diversa* sea, más alternativas podrá aportar a la lucha permanente por el desarrollo, la justicia, la salud, la seguridad, la paz y la sobrevivencia.

La esperanza del desarrollo -cimentada en la socialización del conocimiento- me lleva a recalcar que el aprendizaje y el dominio técnico comprometen en forma directa a nuestros sistemas educativos. Por lo que dichos sistemas deben hacer un importante esfuerzo por adoptar propuestas eficaces para el desarrollo del pensamiento y hacerlas prevalecer por encima de la información atomizada y efímera que usualmente se incluye en los programas educativos.

Aunque en gran medida resulta válido escudarnos en la falta de recursos económicos para avanzar en el mejoramiento de la Educación, la propuesta de eliminación de contradicciones internas, que aquí ha sido expuesta, no requiere más que de valentía para tomar las decisiones necesarias y de gobernabilidad para hacer los cambios sustanciales con el fin

de liberar el camino hacia donde queremos llegar en términos de desarrollo sostenible. Esta propuesta, además incluye una excelente disposición y voluntad políticas para reorganizar los recursos en el marco de una transformación reflexionada y planificada de nuestros sistemas educativos. Los cambios más importantes para el mejoramiento, al menos en este momento, no dependen de grandes inversiones, sino de una visión lógicamente dirigida hacia la consecución de una atención *inclusiva* a la *diversidad*, con calidad y con aspiraciones inteligentes que hagan salir a nuestra educación de la retaguardia de los países desarrollados.

Bibliografía

Carbonell, E. y Sala, R. (2000). Planeta Humano. Barcelona: Península.

Devalle, A. y Vega, V. (1999). Una escuela en y para la Diversidad. El entramado de la diversidad. Argentina: AIQUE.

Sobrado, J. J., (Abril, 1998). Educación Humanismo y Democracia. Revista Umbral, ISSN-1409-1534, pp. 39-44.

Kotler, P., Jatusripitak, S. y Maescincee, S. (1998). El Marketing de las Naciones. Una aproximación estratégica a la creación de la riqueza nacional. Barcelona: Paidós.

Meléndez, L. (2001). Medición con referencia a normas. Declaración pública de un naufragio educativo. Costa Rica: En prensa.

Meléndez, L (2002). Inclusión Escolar del Alumno con Discapacidad Intelectual. Colombia: GLARP-IIPD/IIP.

Morin, E. (Noviembre 6, 1994). Carta de la transdisciplinariedad. Arrábida: http://www.geocities.com/ResearchTriangle/Forum/9950/.

Porter, M. (1999). Ser Competitivo. Nuevas aportaciones y conclusiones. Bilbao: DEUSTO.

PROYECTO UNESCO/ACDI, 525/RLA/10 (Enero-1992). “Apoyo a la Elaboración de los Planes Nacionales de Acción de Educación para Todos en el Istmo Centroamericano” San José:PNUD.

Resnick, L. (1999). La educación y el aprendizaje del pensamiento. Argentina: AIQUE.

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/MEP: Proyecto SIMED.

Young, I. (1990). Justice and the Politics of Difference. New Jersey: Princeton University Press.

CONFERENCIA MAGISTRAL
INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ECUADOR Y LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Marcela Santos[5]

RESUMEN
El objetivo del presente trabajo es tener una aproximación a lo que está sucediendo en nuestro país en relación con la integración e inclusión educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en nuestro país. Empieza por una presentación breve de los enfoques y conceptos que maneja, presenta algunos datos generales de contexto y cifras sobre la discapacidad, la inclusión y la educación para personas con discapacidad en nuestro país, y presenta finalmente información cualitativa surgida de experiencias compartidas en algunos foros y desde los resultados de la investigación realizada por FASINARM en el 2003. Para finalizar, reflexiona sobre las tareas y los desafíos que se nos plantean a los ciudadanos asistentes a este foro, desde el rol que desempeñamos en nuestra comunidad y el rol que juega o que debería jugar la investigación en este proceso.

Buenos días a todas y a todos. Es un gusto y una responsabilidad muy grande para mí participar en este Encuentro, compartiendo con ustedes información y algunas reflexiones sobre el tema de la integración e inclusión en nuestro país, relacionado con el tema de la investigación.

El objetivo de mi presentación es ofrecer una aproximación a lo que está sucediendo en nuestro país en relación con la integración e inclusión educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, y la práctica de la investigación en relación con este tema. Empezaré por una presentación breve de los enfoques y conceptos que maneja, presentaré algunos datos generales de contexto y cifras sobre la discapacidad, la inclusión y la educación para personas con discapacidad en nuestro país, y presentaré información cualitativa surgida de experiencias compartidas en algunos foros y desde los resultados de la investigación realizada por FASINARM en el 2003, y reflexiones posteriores. Para finalizar, me referiré a las tareas y desafíos que se nos plantean a los ciudadanos asistentes a este foro, desde el rol que desempeñamos en nuestra comunidad.

Mi aproximación y experiencia en el tema está dada desde FASINARM, fundación en la que he coordinado proyectos de capacitación, investigación y evaluación organizacional en relación con la inclusión, y que me ha permitido

---

[5] FASINARM
ECUADOR

también desenvolverme en foros y en redes y tomar contacto y compartir con instituciones y experiencias afines, como lo estamos haciendo en este Encuentro.

1. ENFOQUES Y CONCEPTOS

La presente ponencia se inscribe en el marco de la "educación para todos", lo cual implica incluir a los niños y niñas con discapacidad en los sistemas de educación; la posibilidad de concreción de este principio es el planteamiento de "la educación desde la diversidad", que en nuestro caso, al referirnos a la educación para niños con discapacidad implica referirnos a la diversidad en la capacidad de aprender, como lo plantea la UNESCO.

Este planteamiento es muy interesante, pues no hace referencia a la limitación que tiene el niño sino a su capacidad para aprender, que es diferente, según de qué niño o niña se trate. Entonces, frente a un niño o niña con una diferente capacidad en su aprendizaje, es la maestra y el entorno escolar los que tienen que hacer ajustes para permitir y favorecer el aprendizaje de los niños.

- **Inclusión y educación inclusiva**

Como sabemos, el concepto de integración aparece en la década de los 70, el mismo que planteaba que los niños con necesidades educativas especiales ingresen a las escuelas regulares con apoyos pedagógicos provistos en aulas de apoyo instaladas en las propias escuelas; siguiendo esta corriente se dieron experiencias en nuestro país, cuando se crearon las aulas de recursos y luego las aulas de apoyo pedagógico, las que básicamente daban apoyo a "niños con problemas de aprendizaje". En 1994 Van Steendalndt (citado por Meléndez, 2002) propone el siguiente concepto de integración, el mismo que es acogido en nuestro país por la División Nacional de Educación Especial:

"Es el proceso de enseñar – educar juntos a niños con y sin discapacidades durante una parte o en la totalidad del tiempo". Y añade: "Todo niño tiene derecho a ser educado en el ambiente menos restrictivo posible, cerca de su comunidad, donde posiblemente asisten sus hermanos, vecinos y amigos."

El concepto de "el ambiente menos restrictivo posible" es muy importante, pues nos obliga a tener la flexibilidad y la apertura de mira para elegir cuál es ese ambiente menos restrictivo posible para la educación de cada niño, niña o joven. El principio de normalización viene de la mano de la integración y nos plantea organizar, permitir y ofrecer a las personas con discapacidad experiencias y entornos lo más cercanos a los considerados habituales para las personas sin discapacidad.

En la década de los 80 en nuestro país se empezaron a dar las primeras experiencias de integración escolar de niños con discapacidad, por diferentes iniciativas: las ONGs y/ o centros del área de la educación especial que empezaron a promover la integración de niños con discapacidad en las aulas regulares; los padres y madres de familia de niños con discapacidad que

empezaron a buscar opciones en el sistema regular; las escuelas regulares que aceptaron el desafío de la integración.

En la década de los 90 a nivel mundial se empieza a hablar de la inclusión como una filosofía, y es planteada por la UNESCO (1997) de manera general como inclusión para todos aquellos que por alguna razón son excluidos.

"Inclusión es una filosofía construida sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas, como un tema de derechos humanos básicos."

Este concepto aplicado a las personas con discapacidad, nos dice:

"Es una 'serie permanente de procesos' en los cuales los niños y adultos con discapacidad tienen la oportunidad de participar plenamente en todas las actividades que se ofrece a las personas que no tienen discapacidades." (UNESCO, 1997)

La organización Inclusión Internacional plantea:

"*Inclusión significa la oportunidad para las personas discapacitadas de participar abiertamente en todas las actividades educacionales, de empleo, de consumo, de ocio y tiempo libre, comunitarias y de tipo doméstico que tipifican la sociedad actual*." (1998)

Vemos entonces que estos conceptos y principios nos hacen reconocer la diversidad y nos orientan a crear prácticas respetuosas, conciliadoras, innovadoras, creativas en que todos, cada uno con su diferencia y, en concreto las personas con y sin discapacidad, podamos convivir en los diferentes ámbitos: escuela, trabajo, recreación, vida diaria.

La educación inclusiva implica una serie de cambios, tanto en la concepción de la educación como en el manejo pedagógico y atañe no solo a la maestra de aula, sino a la escuela en su conjunto, hasta abarcar aspectos administrativos, de accesibilidad y de coordinación intra e interinstitucional.

Un niño, niña o joven con discapacidad, a quien sus familiares llevan a la escuela regular, está entrando a un nuevo entorno. La escuela, con todos sus actores: maestras, directora, administrativos, estudiantes, personal de apoyo, constituye desde ese momento otro microentorno de los niños; todos sus actores estaremos inmersos en su mundo durante al menos 5 horas al día. Eso nos da una gran responsabilidad pues estamos a cargo de su aprendizaje y de su socialización, tareas cruciales de la escuela. Esta 'serie permanente de procesos' de la que nos habla la UNESCO, no debe ser descuidada en ningún momento pues requiere nuestra atención y alerta constante para responder siempre a la necesidad de ofrecer los apoyos y adaptaciones que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad requieren para desenvolverse de manera lo más normalizada posible en el ambiente escolar.

2. DISCAPACIDAD, EDUCACIÓN E INCLUSIÓN EN ECUADOR

- **Datos generales y cifras**

Es importante mencionar que el Ecuador tiene un marco legal y jurídico que plantea y promueve la inclusión en diversos instrumentos:

- La Constitución Política del Estado

- El Código de la Niñez y la Adolescencia
- La Ley de Discapacidades
- El Reglamento de Educación Especial

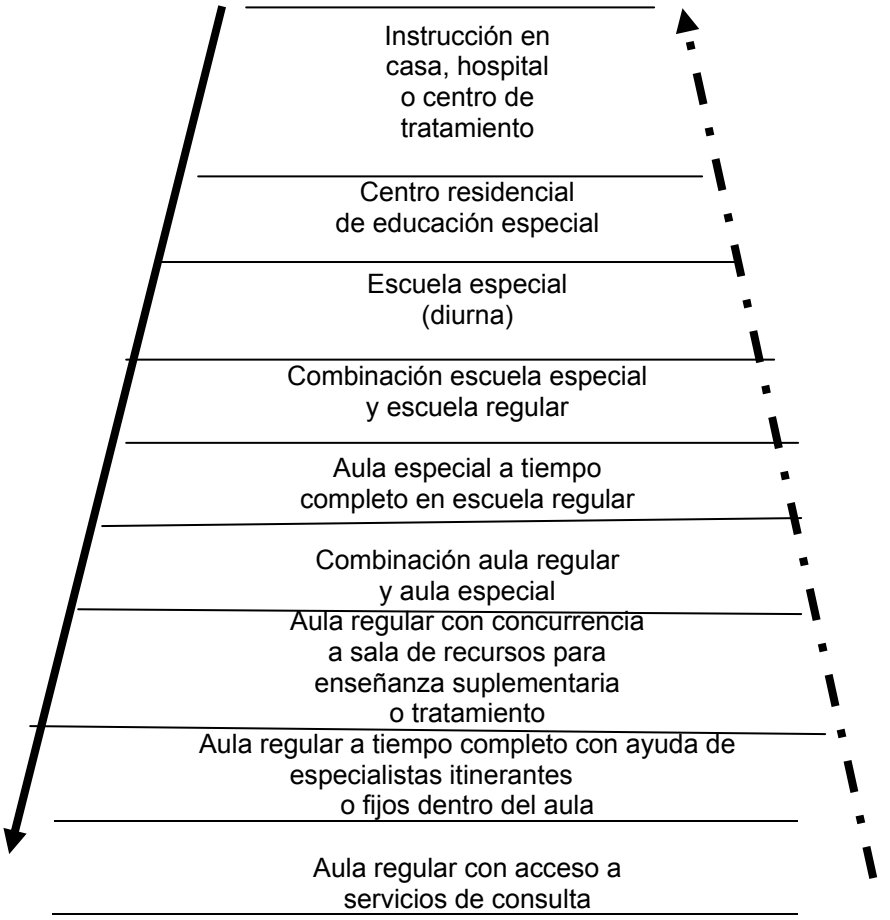
De estos instrumentos jurídicos vamos a detenernos un poco en el Reglamento de Educación Especial por constituir una concreción y un "cierto" mandato para la inclusión. En este Reglamento (2002) es recogido el concepto de integración de Van Steendlandt presentado anteriormente. Además, en su artículo 7 establece que:

La educación básica es obligatoria para los niños/as con necesidades educativas especiales: temporales o permanentes en la escuela regular. Serán escolarizados en establecimientos de educación especial solo cuando se determine que la escuela regular no puede satisfacer sus necesidades educativas especiales.

En el Reglamento se establece como primera opción de educación a la escuela regular pero este reglamento es muy poco conocido por las maestras de educación regular que son quienes tendrían que recibir a estos niños con discapacidad. En nuestro país la educación especial se rige por la División Nacional de Educación Especial, que es la que promueve de manera oficial la integración.

Para ubicar las experiencias de integración e inclusión en nuestro país, voy a tomar como referente el cuadro del Dr. Van Steendlandt, que nos ubica en contextos de atención /educación a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Este cuadro es muy conocido por quienes trabajamos en el tema de la integración escolar. A medida que bajan las opciones, hay un medio más normalizado, la persona está más integrada o incluida, y los apoyos especializados se ofrecen más al entorno en su conjunto, es decir a la escuela. A medida que suben las opciones, el medio es más restringido para las personas con discapacidad, es más especializado y por tanto menos inclusivo.

La primera opción es una opción con un enfoque médico terapéutico. Las tres siguientes opciones están dentro de la educación especial. Las tres opciones siguientes responden a opciones con enfoque de integración. Y las dos últimas corresponden a las opciones con enfoque de inclusión.



Fuente: Danielle van Steendlandt. *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Chile, UNESCO, 1991, p.46.

En la educación con enfoque de inclusión se plantea que los niños con discapacidad se inserten en un aula regular y que la maestra (o una maestra especial) realice las adaptaciones curriculares para que el niño pueda aprender. Lo importante es que el niño con discapacidad comparta con los demás niños los mismos espacios, los mismos contenidos, los mismos materiales; esto en términos generales, pues las adaptaciones curriculares implican que algunos de estos aspectos cambian en algún momento para facilitar el aprendizaje. El cambio con respecto a la integración, es que no hay aulas especiales ni maestras especiales en el horario regular de la escuela y que los apoyos, van dirigidos a la maestra regular y, por su intermedio, al niño. Como

podemos ver, en las opciones con enfoque de inclusión se concreta la educación para la diversidad en la propia aula, pues la maestra y la escuela organizan la educación considerando la diversidad en ella.

Voy a presentar brevemente algunos datos del CONADIS del capítulo Educación y Discapacidad (2005, pág. 53):

- "El 18% de la población con discapacidad no tiene ningún nivel de instrucción. De ellos el 60% reside en el área rural."
- "El 54% de personas con discapacidad ha cursado la educación primaria, de ellos el 60% vive en el área urbana."
- "El 9% de personas con discapacidad en edad escolar (5 a 19 años) tienen estudios primarios." (248.000 personas con discapacidad están en la población de 5 a 19 años, lo cual constituye el 15,42% de la población del Ecuador.)

Este último dato es el que más directamente nos atañe en el tema que tratamos y es definitivamente un dato alarmante, que habría que analizar con detenimiento y que debería ser motivo de atención y estudio para enfrentar las causas de tan alta exclusión de la educación a los niños con discapacidad. Si comparamos el dato del 54% con el del 9%, podríamos decir que las personas con discapacidad, en buena proporción, realizan sus estudios primarios pasada la edad escolar. Es importante mencionar que este trabajo es un aporte valioso para conocer la situación del país en el tema de la discapacidad, "en cifras" como explica su título.

El MEC, en su documento del 2002 afirmaba que "en el país existen 298 escuelas que cuentan con el programa de apoyo psicopedagógico, los que atienden a 11.314 alumnos sin discapacidad y 917 con discapacidad…" (p. 25) Son atendidos en las aulas de apoyo de sus escuelas o desde los CEDOPS, Centros de Diagnostico y Orientación Psicopedagógica, 19 en todo el país, con una distribución de profesionales que va desde 35 en Pichincha, 19 en Azuay y 16 en Guayas, hasta 1 en la mayoría de las provincias. Estos datos pueden haber variado pero la cifra que más nos interesa es que en el 2002, 917 niños con discapacidad eran atendidos en este sistema. Los datos del MEC no especifican si se trata de la educación fiscal o si también se integran los de la educación particular, y no nos permiten mayores reflexiones o conclusiones pues hay otros datos en el mismo documento que son contradictorios.

Vamos entonces a la información de tipo cualitativo que nos habla de los procesos como se nos presentan en los últimos años y en el momento actual. Voy a contar con dos fuentes de información:

- Investigación de 2003 realizada por FASINARM, es la "Evaluación sobre la inclusión educativa desde la perspectiva de los actores de la comunidad educativa", en seis provincias del país, considerando 61 centros, entre regulares, centros especiales y centros integrados (Ver en Anexo el Cuadro de Aplicación de Técnicas).
- La experiencia de organización de este Encuentro y foros locales anteriores que nos ha relacionado con las prácticas de la inclusión y de investigación y sistematización de experiencias de diversos grupos e instituciones del país.

- **Experiencias y modalidades de integración/ inclusión**

Me voy a referir a los tipos de experiencias de inclusión o integración que hemos encontrado. En nuestra investigación intentamos responder, entre otras preguntas, a las siguientes:

- ¿Existe un **modelo o tipo de escuela** que favorece la inclusión? ¿Qué características tiene?
- ¿Qué **prácticas exitosas de inclusión educativa** se han producido en las diferentes ciudades del país?

Según nuestra investigación, que apuntaba a hacer una evaluación desde la perspectiva de los actores involucrados, encontramos diversos tipos de experiencias, que los ubicamos en las siguientes categorías:

- "Centros estructurados para la integración"
- "Experiencias al andar"
- "Proceso contrario a la Inclusión"

- **"Centros estructurados para la integración"**

Los centros que nos reportaron mayormente experiencias exitosas de integración fueron aquellos que nos refirieron que desde su creación o primeros años acogieron dicha práctica, con una filosofía que los respaldaba. Nuestra investigación, al ser de tipo cualititativo, recogió las palabras de los actores de la comunidad educativa y son las que presentamos en este momento:

"Desde que se inició el centro hemos integrado a niños con necesidades educativas especiales (…) la integración de niños con necesidades educativas especiales forma parte de la política y la filosofía educativa del centro… integramos uno o dos niños por sección (Directora escuela regular, Guayaquil)

En los centros que se crearon con la filosofía y práctica de la inclusión, encontramos que las madres de niños sin discapacidad se habían adherido a esta filosofía y veían que la inclusión en la escuela era beneficiosa para sus hijos.

"…por eso aquí me gusta esta escuela, por el modo en que les tratan (a los niños con discapacidad), no hacen diferencia de nada, los tratan a todos por igual…" (Madre de niño sin discapacidad, escuela regular, Guayaquil)

- **"Experiencias al andar"**

Encontramos centros regulares que desarrollaron experiencias de integración a partir de que los padres o madres de familia plantearon la demanda para su hijo o hija. Algunos lo hicieron a partir de que un centro de educación especial medió para que el centro acoja a un niño o niña con discapacidad. ¿Qué nos dicen las maestras sobre este tipo de experiencias?

"…nosotros llevamos incluyendo a niños hasta una forma, llamaré primitiva… Hemos tenido buenos resultados, pero también hemos tenido fracasos." (Directora escuela regular, Riobamba)

En estos centros, no siempre hubo buenas experiencias, ya sea por la falta de formación profesional para atender la diversidad, como también por la falta de una orientación para hacerlo. Pero también se refirieron experiencias exitosas, que muchas veces fueron posibles gracias al seguimiento o apoyo de un centro especial, como veremos en esta cita:

"…sí hemos tenido integración de esos chicos, ahorita estamos con unos que están más avanzados. Una chica está en 4to año, entonces eso sí, a nosotros mismos nos da orgullo, ya ni quieren venir y eso es lo que nos satisface, que el alumno ya no quiera venir al Instituto y que esté feliz allá…" (Director escuela especial, Riobamba)

Podemos ver que estas son las palabras de la directora de un centro de educación especial, y hace referencia a niños con discapacidad de su propio centro; cuando hay un apoyo o seguimiento del centro especial al centro regular se está trabajando a favor del éxito de la inclusión. Pero maestras de centros especiales también nos refirieron:

"…ha habido casos de niños que se han visto de que... que por algún detalle iban a ir bien a una escuela regular pero no fue así, sino que vino con una autoestima muy baja, con problemas porque los compañeros se le burlaban, la maestra solo le tiene en el lugar para que copie cosas o para que juegue, juega en el recreo, come el lunch… y nada más, para el niño eso no es integración…" (Maestra de centro educación especial, Cuenca)

Encontramos también que hay una resistencia a la integración no solo desde la educación regular sino también desde la educación especial, por múltiples razones que fueron referidas por maestras y directoras.

- **"Proceso contrario a la inclusión"**

Creamos esta categoría a partir de lo que nos refirieron maestras de educación especial, que fue corroborado por algunas madres de niños con discapacidad. Voy a presentar una cita un poco larga de una maestra de educación especial:

> *"Nosotros hemos recibido, de pronto, a la inversa... El año pasado tuvimos 2 casos, una chica síndrome de Down de 14 años y otra chica de 14 años igual, que tiene retardo mental, sus padres cuando ellas tenían una edad de 5 años les integraron en un jardín regular… Regresan a los 14 años a la educación especial con un conocimiento de vocales, números del 1 al 5 y con la destreza de haber aprendido a pintar, a colorear… y la niña se pasa pintando todos los años de su vida y el resto sigue pasando, y a ella también la hacen pasar de año. Tienen un certificado de haber terminado la primaria y la chica sabía era vocales…".* (Maestra de centro educación especial, Quito)

Esta situación originaba mucho rechazo por parte de maestras y directoras de educación especial, quienes varias veces nos mencionaron que lo que hacía la escuela especial con tanto esfuerzo y durante mucho tiempo por educar al niño o niña con discapacidad, y por incorporarlo a comportamientos sociales, podía perderse en un año en la escuela regular. En este caso responsabilizaban a la maestra regular y al hecho de no estar capacitada. Claro que esta experiencia, referida por las madres, llevaba el peso de sentir

que el niño o niña había "fracasado" en la escuela regular, y que a eso se debía su retorno al centro especial.

Tres años después de esta investigación, y desde la experiencia de organizar el presente Encuentro y tener un acercamiento a las experiencias sobre integración e inclusión educativa, algunas que van a ser presentadas en los próximos días, podemos encontrar:

- Escuelas regulares que han abierto aulas para niños especiales (estaríamos en el 3º grupo del cuadro de Van Steendlandt), lo cual ha sucedido dada la demanda por parte de la comunidad.
- Escuelas regulares que luego de acogerse al modelo de escuela de integración, se han visto ante la disyuntiva de convertirse en un centro de educación especial o rechazar la integración y mantenerse solo como centro regular. Esto sobre todo en centros educativos particulares, que no pudieron o se les ha hecho muy difícil mantenerse como centro integrado en medio de las demandas de su comunidad.
- Centros regulares que mantienen la integración con claras definiciones del número de niños con discapacidad y del tipo de niños que atienden en la diversidad.
- Centros de educación especial que promueven activamente la inclusión de sus alumnos en escuelas regulares de la comunidad, para lo cual tienen programas de apoyo a dichas escuelas y a sus alumnos.
- Escuelas fiscales que ofrecen apoyo a niños con necesidades educativas especiales (con discapacidad o no) por los programas del Ministerio de Educación, pero que en muchos casos no se sienten capacitados para las demandas que la educación en la diversidad les demanda.

- **Barreras y oportunidades para la inclusión**

Una de las preguntas de investigación que nos hicimos en el 2003 fue: ¿Cuáles son las barreras y las oportunidades para la inclusión? No hubo una pregunta específica en ese sentido para que nuestros entrevistados la contesten, sino que las citas fueron tomadas del conjunto de datos obtenidos en entrevistas y grupos focales con todos nuestros informantes.

Presentaremos ahora el cuadro que resultó de nuestra investigación. Recordemos que es la visión de los actores de la comunidad educativa. El número de citas hace referencia al número de veces que fue mencionada una barrera o una oportunidad en el conjunto de entrevistas y grupos focales a los diferentes actores. Como veremos, la diferencia es abismal. Las barreras fueron mencionadas repetidas veces, desde todos los actores de la comunidad educativa: padres y madres, maestras, directoras, autoridades, tanto del lado de la educación especial como del lado de la educación regular, no así las oportunidades.

OPORTUNIDADES Y BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN[6]	
Oportunidades (38 citas)	**Barreras (225 citas)**
• Pocos alumnos en la aulas • Que el alumno haya pasado por estimulación temprana • Interrelación previa entre las instituciones • Seguimiento o asesoría desde la escuela especial • Integración entre padres / madres y entre niños / niñas • Comunicación interna, maestras con sensibilidad • Formación universitaria de maestras • Lineamientos políticos • Factor económico	• Muchos alumnos • Falta de capacitación • Barrera desde la propia discapacidad • Falta de seguimiento • Barrera desde los padres de niños sin discapacidad • Resistencias desde los maestros de educación regular • Rotación maestros • Escuelas no inclusión • Barreras desde el sistema educativo • Situación económica de la familia

Al organizar el gran caudal de datos que nos dieron las barreras y oportunidades, creamos estas categorías, de las que quisiera comentar sobre dos de ellas pues nos acercan a la respuesta de si existe un centro que favorece la inclusión. Voy a empezar por el lado negativo.

Entre las barreras creamos "Escuelas no Inclusión", pues encontramos centros (a partir de las referencias de nuestros entrevistados) en los que sus diferentes componentes se conjugan para no constituir un espacio favorable para la inclusión de niños con discapacidad en sus aulas; la "Escuela no Inclusión" abarca varias de las otras barreras presentadas en nuestro cuadro, como *muchos alumnos, falta de capacitación de las maestras, resistencias desde los maestros de educación regular.* Estas barreras van a propiciar que se generen otras como *barreras desde los padres de niños sin discapacidad.* Entre nuestros entrevistados, la escuela fiscal fue vista reiteradamente como Escuela No Inclusión, y esta visión fue compartida por maestras fiscales y particulares, por maestras de la educación regular y de la escuela especial.

Pero es importante aclarar que la escuela fiscal como "Escuela No Inclusión" no hace referencia al sistema educativo en su conjunto, sino a lo que sucede al interior de la escuela. Cuando veíamos que de parte de las maestras o directoras había un reconocimiento a la situación precaria de muchas escuelas y un reconocimiento a las dificultades propias vividas por las maestras

[6] Tomado de: Santos, Marcela. Evaluación de la inclusión educativa desde la percepción de los actores de la comunidad educativa. 2004

fiscales, como las bajas remuneraciones y la falta de incentivos en su trabajo, nosotras colocamos esas barreras en "barreras desde el sistema educativo". Es importante mencionar esto para darle su "responsabilidad" a cada uno de cara a los procesos de inclusión: a las maestras, al centro escolar, al sistema educativo.

Del otro lado, entre las oportunidades creamos "Comunicación Interna, Maestras con sensibilidad", para definir a aquellas escuelas cuyos diferentes elementos confluyen para permitir un acertado proceso de inclusión.

Tiene un peso importante la calidad humana de quienes la integran y sobre todo de su líder. Como nos decía una maestra de educación especial refiriéndose a una escuela regular que hace la integración:

"Una escuela muy buena porque realmente son muy profesionales todas las profesoras, todo el personal, desde la directora son personas muy humanas y profesionales que han logrado para mí un ámbito ideal para la integración porque el niño se siente aceptado, apoyado y comparte sus actividades normalmente con los otros niños" (maestra escuela especial, Esmeraldas).

Con un claro liderazgo positivo, sumado a un enfoque a favor de la educación para la diversidad, encontramos el espacio para que otros elementos favorecedores de la inclusión se puedan dar, como *seguimiento o asesoría desde la escuela especial* e *Integración e interrelación entre padres y madres y entre niños y niñas.* Encontramos que es clave para favorecer procesos de inclusión y para mantenerlos, el que haya una maestra mediadora, que facilite entre sus alumnos la construcción de significados positivos en relación con el respeto a la diversidad, y que comprenda y haga comprender a sus alumnos y alumnas que con la diversidad todos ganamos, que no gana solo el niño o niña con discapacidad sino todos y todas, incluidas las maestras. Esta acción, extendida a los padres y madres de todos los niños, convierte a esta escuela en una comunidad inclusiva, en que la diversidad es natural y la interrelación entre todos es vivida como enriquecedora.

Si combino nuestras conclusiones de la investigación publicada en el 2004, con reflexiones posteriores a dicha investigación, sumadas a las experiencias e investigaciones compartidas en algunos foros, podría ratificar y ampliar:

1. La inclusión debe ser considerada si es que constituye la mejor opción para el niño o niña con discapacidad, teniendo presente que su capacidad de aprender es diferente, y que esa diferencia debe ser conocida y respetada por la maestra, y debe ser atendida desde el aula y fuera de ella si es necesario. Esto quiere decir que no siempre la inclusión es la mejor opción, pues no siempre la escuela regular es el medio menos restrictivo para el niño. Si no encontramos esa escuela con calidad humana, por decirlo de alguna manera, tenemos que buscar otra, o tenemos que desechar esta opción. Igualmente si el niño no se siente valorado y respetado, si no encuentra un entorno favorable.

2. Desarrollar y mantener procesos de inclusión es una empresa difícil y desafiante. Requiere centros educativos con las siguientes características:

- Que tengan una visión y un enfoque de respeto a la diversidad y de educación para la diversidad, que les permita un currículo flexible.
- Que cuenten con o que gestionen los apoyos adicionales, dentro o fuera de la escuela, para ofrecer los recursos que la diversidad en la capacidad de aprender de los niños requiere.
- Que tengan y formen maestras y maestros sensibles a las diferencias de sus niños y niñas, capaces de ofrecerles multiplicidad de experiencias más allá del aula, la pizarra y el cuaderno.
- Que ejerzan un liderazgo desde la dirección y coordinación de sus programas, para mediar a favor de la diversidad y para crear y modelar en los diferentes actores de la comunidad educativa actitudes para la construcción de significados positivos a favor de la relación con los niños con discapacidad y con las personas con discapacidad en general.

3. DESAFÍOS Y TAREAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Es importante definir las tareas y desafíos para la inclusión en los diferentes niveles del sistema educativo, y también – en el marco del presente Encuentro– el rol que debiera jugar la investigación, como vía para conocer la realidad.En cuanto al primer punto, el enfoque ecológico, que nos permite una comprensión sistémica de la realidad al integrar los diferentes elementos que la componen, nos exige que cada vez que analizamos una realidad lo hagamos desde sus diferentes entornos. Entonces veamos qué podemos y debemos hacer desde esos entornos.

- **Desde el microsistema: el aula.**

Aquí se encuentran las tareas que la maestra puede y debe realizar en el día a día con sus niños, y lo hemos mencionado antes: *"Comunicación interna. Maestras con sensibilidad."* Maestras que sean mediadoras de significados positivos a favor del respeto a la diversidad. Esto no quiere decir dar discursos o sermones o incluir entre los temas de valores "la solidaridad con los niños con discapacidad". Quiere decir modelar con su actitud, escuchar a sus alumnos y responder sus inquietudes, darle importancia a lo que digan sus alumnos reforzando lo positivo y constructivo, y corrigiendo lo negativo y desvalorizante; significa darle un lugar justo al niño o niña integrado.

- **Desde el mesosistema: el espacio de relación entre microsistemas.**

Aquí se encuentran las tareas que la maestra y el personal docente y administrativo de la escuela pueden y deben realizar en su interrelación con el hogar o con otras instituciones: *"Interrelación previa entre las instituciones" "Seguimiento o asesoría desde la escuela especial".* Es importante coordinar y mantenerse en comunicación y apoyo mutuo para las tareas de aprendizaje y socialización, entre hogar y escuela así como para los refuerzos pedagógicos o terapéuticos. Y también coordinar con otros entornos de la comunidad (escuela especial u otros centros y espacios de la comunicad) para establecer

relaciones más allá de la escuela y el hogar, como espacios de recreación y aprendizaje extraescolar.

- **Desde el exosistema: la cultura**

Hace referencia a la cultura, es el espacio relacionado con las ideas, creencias, actitudes y prácticas escolares, abarca más allá del aula, se refiere a la institución educativa y el sistema educativo en su conjunto. Tiene que ver con las tareas que le corresponden al sistema educativo: la relación entre sistema de educación regular y el especial que aún se mantienen muchas veces separados; el elemento activo en la inclusión es el sistema especial, pero es necesario que haya una correspondencia desde el otro lado. Las tareas para el sector de la educación especial son las de brindar apoyo a la escuela regular y las tareas para el sector de la educación regular son las de involucrarse en los procesos de inclusión como un todo, no como si se tratara de una tarea de la maestra que integra. También comprende a los padres y madres de familia, quienes deben ser aliados o, al menos, respetuosos de la inclusión.

- **Desde el macrosistema: estructuras y políticas macro**

Tiene que ver con las políticas educativas, las leyes y reglamentos, y con los niveles de decisión del sistema educativo. Son las tareas que corresponden a las altas autoridades, ya no solamente de educación sino al conjunto de las instituciones. Y tiene que ver también con la comunidad en su conjunto, aquí tienen importancia las campañas de sensibilización y de cambios de actitud.

4.REFLEXIONES FINALES

Para finalizar quiero volver sobre el concepto de inclusión de la UNESCO que nos habla de una “serie permanente de procesos”. Desde el lado de las madres y padres de niños con discapacidad, el nacimiento de un hijo con discapacidad o la noticia de la discapacidad del hijo es vivida siempre con mucho dolor y es siempre una situación no esperada. Quienes trabajamos como profesionales podemos reconocer los logros o avances que se dan en una ciudad, en el país, en la legislación o en la educación, etc. en relación con el respeto a la diversidad, con el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, etc. Pero para los padres y madres la experiencia de la integración –familiar, escolar, social– es siempre un proceso nuevo, que no tiene una historia previa iniciada por otros pues ellos están iniciando esta historia familiar con su hijo o hija.

Entonces a todos se nos presenta la importante tarea de facilitar esos procesos, desde el lugar en que estemos, como profesionales y como seres humanos y, en este punto, es importante hablar de la investigación como una vía al conocimiento desde la realidad misma, y de la reflexión sobre nuestra práctica como una vía para evaluarnos y mejorar siempre nuestra acción.

Para mí fue un gran descubrimiento conocer la Escala Transcultural de los Indicadores de la Calidad de Vida de Miguel Ángel Verdugo de la Universidad de Salamanca y ver que para medir la calidad de vida se incluye una dimensión de bienestar emocional cuyo primer indicador dice “sentirse feliz

y contento". Yo nunca había encontrado palabras como esa para medir la calidad de vida.

Es muy esperanzador que ahora hablemos de la felicidad. La ciencia occidental ya se ha dado cuenta de que la felicidad es importante y por eso se hacen estudios sobre el nivel de felicidad de las personas. Según un estudio realizado recientemente en el país (y en varios países) entre los ecuatorianos, 7 de cada 10 somos felices, y en una escala del 1 al 5 (en que 5 corresponde a "muy feliz") el 77% de los ecuatorianos se ubica en el 4 y el 5. (Datos de Cimagroup en Revista Vistazo) No es que los ecuatorianos seamos inconcientes o conformistas. Es que tenemos la capacidad de enfrentar sanamente la vida con todas sus adversidades.

Volviendo a nuestro tema, el bienestar emocional, la alegría y la felicidad, hacen posible que aprendamos, que crezcamos, que nos integremos; seamos ricos o pobres, seamos inteligentes o no, tengamos discapacidad o no.

Y es importante que los investigadores y los participantes de la inclusión, como define el nombre de la Red que organiza este Encuentro, trabajemos pensando en todas las dimensiones de la calidad de vida de nuestros niños, niñas y jóvenes, que cuando evaluemos nuestros procesos, nuestros logros, pongamos el énfasis en los seres humanos inmersos en esa realidad. El enfoque cualitativo en la investigación nos permite esa aproximación y la práctica de sistematizar nuestras experiencias, como lo han hecho muchos de los participantes de este Encuentro, nos permite reflexionar sobre la práctica, sobre esos procesos que implican la inclusión.

Bibliografía

Bronfenbrenner, Urie. *Ecología del desarrollo humano.*

Meléndez, Lady. *La inclusión de las personas con discapacidad intelectual.* Bogotá: GLARP. 2002

Ministerio de Ecuación y Cultura. *Hacia una nueva concepción de la Educación Especial en Ecuador.* Quito. 2001.

Santos, Marcela. *Evaluación de la inclusión educativa desde la percepción de los actores de la comunidad educativa. Un estudio en seis provincias del Ecuador en el 2003.* Documento no publicado. Guayaquil: FASINARM. 2004

Puigdellívol, Ignasi. *La educación especial en la escuela integrada.* Barcelona: Editorial Graó, 2º edición, 1999. 404 pp.

Sandoval Casilimas, Carlos. *Investigación Cualitativa. Módulo 4.* Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. 2002. 312 pp.

Van Steenlandt, Danielle. *La integración de niños discapacitados a la educación común*, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile. 1991

Anexo
Cuadro de aplicación de técnicas y muestreo

CUADRO DE APLICACIÓN DE TÉCNICAS Y MUESTREO

Nº	FUENTE	PROCEDIMIENTOS	No.	G	P	A	CH	E	C
1	- Maestr@s er	- Cuestionario	100	30	25	15	10	10	10
2	- Maestr@s ee	- Cuestionario	100	30	25	15	10	10	10
3	- Maestr@s er	- Entrevista semiestructurada	15	4	3	2	2	2	2
4	- Maestr@s ee	- Entrevista semiestructurada	15	4	3	2	2	2	2
5	- Maestr@s er	- Grupo focal	2	1		1			
6	- Maestr@s ee	- Grupo focal	3	1	1	1			
7	- Padres y madres	- Cuestionario	35	10	8	6	4	4	3
8	- Padres y madres	- Cuestionario	35	10	8	6	4	4	3
9	- Padres y madres	- Entrevista semiestructurada	12	4	3	2	1	1	1
10	- Padres y madres	- Entrevista semiestructurada	12	4	3	2	1	1	1
11	- Director@s er	- Entrevista semiestructurada	6	1	1	1	1	1	1
12	- Director@s ee	- Entrevista semiestructurada	6	1	1	1	1	1	1
13	- Autoridades	- Entrevista semiestructurada	6	1	1	1	1	1	1
14	- Supervisor@s	- Entrevista semiestructurada	6	2	2	2			
15	- Jóvenes cd	- Entrevista semiestructurada	9	2	2	2	1	1	1
16	- Niñ@s sd	- Grupo focal	3	1	1	1			
17	- Registros	- Registro estadístico de datos	-						

Criterios ponderación provincias	
Guayas	30
Pichincha	25
Azuay	15
Chimborazo	10
Esmeraldas	10
Cañar	10

Santos, Marcela. “Evaluación de la inclusión educativa desde la percepción de los actores de la comunidad educativa. Un estudio en seis provincias del Ecuador en el 2003” en *Boletín Huellas Nº 13.* Guayaquil: FASINARM. 2004

CONFERENCIA MAGISTRAL
INTEGRACIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Miguel Ángel Verdugo Alonso[7]

EMPLEO Y DISCAPACIDAD

Mi intervención se va a centrar en aportar un análisis de los cambios conceptuales (Organización Mundial de la Salud, Asociación Americana sobre Retraso Mental, aplicación del concepto de Calidad de Vida…) que en los últimos años se han producido en el mundo de la discapacidad (Verdugo, 2006; Verdugo y Jordan de Urries, 2001, 2003, 2006) y su relación con el empleo de las personas con discapacidad, comentando también algunas de las dificultades que hemos tenido en España para acelerar el paso hacia la integración laboral de las personas con discapacidad en el mercado ordinario. Esas dificultades son muy similares a las que ocurren en los países occidentales en general, y pueden servir de ayuda para comprender las dificultades que se tienen o se van a tener próximamente en Ecuador y en otros países latinoamericanos.

Desde los años sesenta del siglo pasado la rehabilitación profesional basada en el trabajo se ha considerado el objetivo y el núcleo de las actividades de atención a personas con discapacidades en la vida adulta. El empleo ha desempeñado en las personas adultas el mismo papel que la educación en la edad de desarrollo del individuo. En los últimos años, el empleo ha adquirido una mayor importancia en la política social internacional, que ha dado prioridad a las medidas dirigidas a incrementar la formación y el empleo en los grupos de personas con situaciones discriminatorias y de desventaja social.

Uno de los problemas más importantes que tenían las personas con discapacidad intelectual y graves afectaciones del desarrollo, y que todavía tienen en gran medida, es la continua subestimación de su potencial laboral por la sociedad en general y por los profesionales que con ellos trabajan en particular. Es común identificar la discapacidad en general con discapacidad para la escuela, para el trabajo, y para la vida (Brolin, 1976). Sin embargo, el resultado más llamativo de los programas de rehabilitación profesional con estas poblaciones, ha sido la elevada frecuencia de éxito encontrada, que a menudo ha superado las expectativas preconcebidas (Cobb, 1972).

Una amplia gama de investigaciones en los años setenta y ochenta sustentó la opinión que la limitación en el trabajo de las personas con

[7] *Catedrático de Psicología de la Discapacidad INICO, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca*

discapacidad intelectual no se debe tanto a su limitación intelectual como a la carencia de oportunidades apropiadas (Brolin, 1976; Wolfensberger, 1967). Algunas de las conclusiones de la revisión de la investigación sobre el empleo de las personas con discapacidad intelectual expuestas por Verdugo (1989a, 1990), y que fundamentaron el desarrollo de los Programas Conductuales Alternativos (PCA; Verdugo, 1996, 1997, 2000), sirven de síntesis de la situación sobre el empleo:

1. Las personas con discapacidad intelectual no tienen por qué presentar también discapacidad en el trabajo y en la vida. Es la "carencia de oportunidades apropiadas" (la clase y calidad de ellas) la que limita la normalización de su vida adulta (Brolin, 1976; Katz, 1968; Lynch, Kiernan y Stark, 1982; Olshansky, 1969; Rusch y Schutz, 1981; Wolfensberger, 1967).

2. Se necesita desarrollar programas específicos con un elevado nivel de estructuración, intensidad y seguimiento para lograr una preparación profesional adecuada y una posterior integración sociocomunitaria satisfactoria. Estos programas deben encontrarse enmarcados en sistemas de atención multiopcionales bien coordinados a lo largo del proceso educativo (Flynn, 1982; Moss, 1979; Azrin y Philip, 1979; Halpern, 1978). M.A. Verdugo 4 INICO, Univ. de Salamanca.

3. Los programas profesionales deben ampliar el contenido curricular habitual, dando entrada a nuevas conductas que no son exclusivamente laborales. Especialmente relevantes son las conductas de autoayuda o independencia personal, y las de madurez social y relación interpersonal (Brolin, 1976; Cobb, 1972; Mithaug, 1981; Mithaug y Hagmeier, 1978; Rusch y Mithaug, 1980; Rusch y Schutz, 1981; Schalock, 1982).

4. Los programas de educación profesional convencional tienen una tenue base empírica que generalmente resulta inválida (Flynn, 1982). Respecto al contenido de los programas y procesos de entrenamiento, el rol de la educación profesional con adolescentes necesita una nueva orientación. Se necesita diseñar programas que se centren en habilidades genéricas relevantes para una amplia clase de trabajos, incluyendo habilidades profesionales de supervivencia, junto a las específicas habilidades profesionales (Moss, 1979; Rusch y Mithaug, 1980; Rusch y Schutz, 1981).

5. Las investigaciones derivadas del enfoque conductual son las que han demostrado más veces y con mayor autoridad, que proporcionando a las personas experiencias de aprendizaje apropiadas, éstos pueden ser profesionalmente competentes (Bellamy, 1976; Gold, 1976; Karan, Wehman, Renzaglia y Schutz, 1976; Matson y McCartney, 1981; Rusch y Schutz, 1981). La aplicación sistemática de los principios del aprendizaje y las intervenciones conductuales en el entrenamiento profesional de los individuos con discapacidades del desarrollo parece el camino metodológico más adecuado para desarrollar los programas de formación profesional y empleo.

6. Existe una clara necesidad de validar los programas desarrollados. Existen muy pocas evaluaciones experimentales de la gran cantidad de currícula existentes (Azrin y Philip, 1979; Datta, 1980; Masters y Maynard, 1980), por lo que corresponde desarrollar programas alternativos a los

convencionales, con nuevos contenidos y metodología más actual e intensiva, integrados en el proceso educativo, y con validez experimental y social demostrada.

En tiempos más actuales han sido los programas de **empleo con apoyo** los que han permitido a muchas personas con graves discapacidades acceder a trabajos en el medio laboral normalizado, cobrando un salario como otros trabajadores. No obstante, estas prácticas encuentran un desarrollo lento y no llegan a desbancar al empleo segregado que sigue siendo mayoritario en todos los países.

A pesar de los grandes esfuerzos que han realizado muchos profesionales en España, Europa y otros países (entre lo que destacan claramente por su activo papel los psicólogos) con el desarrollo de asociaciones profesionales impulsoras del empleo con apoyo, y a pesar de los estudios que han demostrado la rentabilidad costo eficacia de estos programas (Fernández, 2001), se encuentran muchas resistencias para el desarrollo del empleo inclusivo (Parmenter, 2001). Y esas resistencias provienen de diversas fuentes, entre las que cabe destacar a las propias organizaciones de defensa de las personas con discapacidad, que apuestan por modelos segregados de empleo, al considerarlos más beneficiosos, y quizás "seguros", y en todo casos están acomodados a ellos. Parece claro que los cambios provocan temor e inseguridad, y cuesta mucho transformar las prácticas segregadas a otras inclusivas o totalmente comunitarias. No obstante, el desarrollo histórico va en este sentido, y los cambios inexorablemente se van produciendo. Los tiempos actuales exigen alternativas mixtas de empleo integrado junto a las alternativas tradicionales de empleo especial o segregado.

LA RESPUESTA SOCIAL ACTUAL A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Las personas con discapacidad tienen hoy una importancia cuantitativa y relevancia social muy superior a cualquier época previa, y esto se constata en la sociedad occidental en general. Así lo atestigua el análisis histórico, las normas y directrices de política social, la acción de los organismos públicos y de las organizaciones no gubernamentales, y la propia prevalencia de discapacidad. Sin embargo, la realidad presenta ciertas contradicciones entre el discurso y los hechos. Una cosa es asumir los conceptos y manejar un lenguaje de apoyo explícito a las personas con discapacidad, y otra aportar recursos, desarrollar programas eficaces, transformar las prácticas rutinarias de trabajo o evaluar los resultados.

La comprensión de la discapacidad ha evolucionado desde la ignorancia e incomprensión de hace unas décadas hasta un entendimiento claro de las limitaciones y necesidades de apoyo diferenciadas de cada individuo. Los cambios en la comprensión de la discapacidad han ido paralelos a la evolución de los derechos humanos, llegando en el momento actual a plantearse la situación de las personas con discapacidad desde una perspectiva antidiscriminatoria.

El examen de la concepción de la discapacidad desde un punto de vista de las normas existentes refleja cierta confusión y ambigüedad en el uso de los términos y conceptos, que inicia un proceso de aclaración progresivo en los últimos años pero que todavía mantiene contradicciones. Un avance ha sido cambiar la concepción de la discapacidad de subnormalidad a marginación, lo que ha facilitado el desarrollo de políticas públicas más eficaces. La consideración de la discapacidad desde el punto de vista administrativo de la protección social ha traído consigo más que la división entre distintos tipos de discapacidad (física, sensorial, mental) la valoración del grado de dependencia. El grado de dependencia no es una mera cuestión de funcionalidad, sino de costes. De esta manera, el gran problema se ha planteado esencialmente con la discapacidad intelectual frente a las otras, dado su elevado coste económico. La tendencia de atención a la discapacidad en la sociedad española del último cuarto de siglo ha sido pasar de una situación de dependencia (objeto) a una situación de independencia (sujeto), gracias a la intervención de las administraciones públicas y de las asociaciones y fundaciones (Montero, 1998).

La sociedad ha avanzado sustancialmente en los últimos años y los programas, servicios, y organizaciones dedicadas a la discapacidad se han incrementado y extendido. Hoy se hacen mucho mejores prácticas que antes, se discute de la calidad en las organizaciones y en los servicios, y existe una total integración en la dinámica internacional con directrices de actuación, actividades, y problemas similares.

El afrontamiento y atención a la discapacidad hoy en cualquier sociedad puede atenderse desde distintas perspectivas, pero lo que las sociedades occidentales están desarrollando se puede reducir a dos estrategias: una centrada en subrayar el papel del individuo con discapacidad, y la otra centrada en la sociedad (García, 1999). La primera se refiere a las políticas antidiscriminatorias, y la segunda a las de equiparación de oportunidades. Aunque ambas no son contrapuestas si que implican enfoques y métodos diferentes. Las primeras se centran en actuar sobre los entornos que consideran hostiles, mientras que las otras prestan apoyos complementarios al individuo. La antidiscriminación (principio clave de la política social europea en estos años venideros) habla de 'adaptaciones razonables', siendo la sociedad su responsable, mientras que la equiparación de oportunidades destaca los 'apoyos comunitarios' que responden más a una acción pública. Es precisamente esta última la que ha sido predominante hasta ahora.

Parece claro que la vía de entendimiento de la discapacidad en el futuro inmediato viene por un discurso basado en los derechos de las personas. A eso obedecen el planteamiento del principio de antidiscriminación y la reorientación hecha de la política social. Pero, este giro tiene sus limitaciones. Parmenter (2001), reconocido investigador australiano, señala en relación con las personas con discapacidad intelectual que para lograr que disfruten de la aceptación de la comunidad no basta con la legislación sobre los derechos, pues es una condición necesaria pero no suficiente. Junto a ella, se hace preciso un planteamiento *ético*, que Reinders (2000) señala como las

características morales de las prácticas de cuidado, prácticas referidas al bienestar de aquellas personas que son dependientes del apoyo de los otros. La materialización de los derechos humanos sería pues cuestión no solo de leyes sino de cambios de prácticas con un fuerte componente de valores humanos. Y aquí Parmenter (2001) se atreve a proponer el principio de obligación mutua más que el de los derechos humanos para lograr una sociedad justa. Y esto tiene gran importancia para todas las personas con discapacidades significativas.

Los cambios en los valores morales han desempeñado un rol determinante en los cambios en la concepción de las personas con discapacidad, cambios que se han producido en la provisión del cuidado de la salud y de los servicios sociales (Reinders, 2002). El desarrollo de las perspectivas inclusivas es un reflejo de estos cambios, habiéndose modificado sustancialmente el objetivo desde las necesidades e incapacidad de la persona hacia su integración y pertenencia comunitaria y mejora de su calidad de vida. Junto a la defensa de los derechos de los individuos, otros valores importantes actuales son el concepto de autodeterminación y la elección individual, que significa que las personas son libres de vivir sus propias vidas de acuerdo con sus ideales.

Las prácticas cambian, los valores permanecen. Esa misma unión entre valores y ciencia fue abordada por Peck (1991) como criterio para la toma de decisiones en política social relativa a personas con discapacidad, y por Evans, Scotti y Hawkins (1999) en lo referente a la intervención comportamental y la investigación futura sobre personas con discapacidad intelectual y discapacidades del desarrollo. La respuesta no está solamente en los descubrimientos científicos ni en las leyes, sino que el papel esencial y determinante es el del individuo que ayuda o apoya. Y en ese caso es esencial que la sociedad, los individuos y los investigadores actúen desde presupuestos de un comportamiento ético y solidario.

EL EMPLEO Y LOS CAMBIOS CONCEPTUALES

El empleo desde una perspectiva holística de las necesidades del individuo debe entenderse como un medio para la integración social. El empleo para las personas con discapacidad es igual que para cualquier otro individuo, un lugar donde las capacidades y las habilidades son de importancia primordial. Frecuentemente, el trabajo es un punto de partida para la independencia y la habilidad para hacer elecciones (Russell, 1997). Por tanto, el sentimiento de pertenencia social y los patrones de identidad tampoco se obtienen solamente a través del empleo. La vida independiente, la participación en actividades de ocio, y hacer elecciones basadas en las propias aspiraciones son aspectos integrales de cualquier persona. El empleo es importante en la medida en que los deseos y expectativas del individuo se tienen en cuenta.

La discapacidad no está exclusivamente relacionada con la persona, como si fuera un rasgo de la misma, sino que hoy se entiende desde una *perspectiva interaccionista* en la cual el ambiente desempeña un papel

determinante del funcionamiento del individuo y, por tanto, de las características de la discapacidad. Esto se puede observar con claridad en la *Clasificación del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2001 (OMS, 2001), y también, en el ámbito de la discapacidad intelectual, con la *Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyos en el Retraso Mental* propuesto por la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002 (Luckasson et al., 2002/2003; Verdugo, 2003). Los aspectos principales de ambas propuestas serán expuestos en la conferencia impartida, junto a las importantes implicaciones del uso del concepto de **calidad de vida** y su relación con la **calidad de vida laboral** (Verdugo, 2006; Verdugo y Jordan de Urries, 2006; Schalock y Verdugo, 2003), y otros conceptos de importancia para el empleo como son el *empleo con apoyo*, los apoyos naturales y la tipicidad.

La aceptación y desenvolvimiento pleno de las personas con discapacidad física, auditiva, visual, intelectual, mental y de cualquier otro tipo en la sociedad solamente será posible cuando las actitudes y comportamientos de las personas con las que se relacionan respondan a una interacción natural normalizadora, no discriminadora, y comprensiva hacia los problemas o dificultades específicas generadas por la discapacidad. Para ello, es de particular importancia actuar sobre el entorno inmediato. El papel de ambiente que rodea a la persona con discapacidad es esencial para la construcción social del significado de la discapacidad. Por ello, una vida laboral plena, integrada, de una persona con discapacidad requerirá de actuaciones sobre los ambientes laborales normalizados.

Referencias

Brolin, D.E. (1976). *Vocational preparation of retarded citizens*. Ohio: Charles E. Merrill.

Cobb, H.V. (1972). *The forecast of fulfillment. A review of research on predictive assesment of the adult retarded for social and vocational adjustment*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Consejo Económico y Social (1995). *Informe 5/95 sobre la situación del empleo de las personas con discapacidad y propuestas para su reactivación*. Madrid: Autor.

Evans, I.M., Scotti, J.R. y Hawkins, R.P. (1999). Understanding where we are going by looking at where we have been. En J.R. Scotti y L. Meyer (Eds.), *Behavioral intervention. Principles, models and practices* (pp. 3-23). Baltimore: P.H. Brookes.

Fernández, S. (2001). Coste y efectividad de las acciones sociales de inserción laboral en las personas con discapacidad. *Alimara*, nº 48, 17-26.

García, J.M. (1999). Política social y discapacidad en España. En Á. Ruano, J.M. Muñoz y C. Cid (Eds), *Psicología de la rehabilitación* (pp. 1-12). Madrid: Fundación MAPFRE Medicina.

García, J.M. y García, N. (1998). *Empleo y discapacidad*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, Observatorio de la discapacidad.

Jiménez, A. y Huete, A. (2002). *La discapacidad en España: Datos epidemiológicos. Aproximación desde la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de salud de 1999*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad (Documentos 62/2002).

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. et al. (2002 / en prensa). *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyos. 10ª edición* (Traducción de M.A. Verdugo y C. Jenaro). Washington, DC / Madrid: American Association on Mental Retardation / Alianza Editorial.

Montero, J.M. (1998). *De la exclusión a la integración, un ensayo sobre la situación social de los minusválidos*. Madrid: Escuela Libre Editorial, Fundación ONCE.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.[
<http://www3.who.int/icf/icftemplate.cfm>http://www3.who.int/icf/icftemplate.cfm]

Parmenter, T. (2001). The contribution of science in facilitating the inclusion of people with intellectual disability into the community. *Journal of Intellectual Disability Research*, *45*, 183-193.

Peck, C.A. (1991). Linking values and science in social policy decisions affecting citizens with severe disabilities. En L.H. Meyer, C.A. Peck y L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* (pp. 1-15). Londres: Paul H. Brookes.

Reinders, J.S. (2000). *The future of disabled in liberal society: An ethical analysis*. Notre Dame, IN: The University of Notre Dame Press.

Reinders, J.S. (2002). The good life for citizens with intellectual disability. *Journal of Intellectual disability Research, 46*, 1-5.

Russell, C. (1997). *Employment of disabled people / European Realities*. Conferencia inaugural del IV Máster Universitario en Integración de Personas con Discapacidad, Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.

Verdugo, M.A. (1996). *Programas Conductuales Alternativos: I. Habilidades de Orientación al Trabajo*. Salamanca: Amarú.

Verdugo, M.A. (1997). *Programa de Habilidades Sociales (PHS). Programas Conductuales Alternativos*. Salamanca: Amarú.

Verdugo, M.A. (2000). *P.V.D. Programa de habilidades de la vida diaria. Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amarú.

Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, *34*(1), 5-19.

Verdugo, M.A. (2006). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú.

Verdugo, M.A. y Jordán de Urries, F.B. (2001). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.

Verdugo, M.A. y Jordán de Urries, F.B. (2003). *Investigación, innovación y cambio*. Salamanca: Amarú.

Verdugo, M.A. y Jordán de Urries, F.B. (2006). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. Salamanca: Amarú.

ENTRE METAS Y SIGNIFICADOS. EVALUACIÓN EXTERNA AL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA (PNFEEIE) EN MÉXICO

Zardel Jacobo Cúpich[8]

La riqueza formativa que permitió la experiencia de tres años consecutivos de realizar las Evaluaciones Externas del 2004 al 2006 del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) de la Subsecretaría de Educación Básica (Secretaría de Educación Pública)[9], en México; posibilitó no sólo evaluar los resultados del Programa, sino también: a) documentar las prácticas de integración educativa; b) analizarlas desde su heterogeneidad; c) reflexionar sobre los límites de las estrategias de capacitación, actualización y sensibilización a docentes, padres y comunidad; y f) dimensionar la subjetividad de los actores como el potencial de reconversión de las prácticas.

El trabajo que se presenta es un producto colectivo de dieciséis investigadores a nivel nacional de diferentes estados y amplia experiencia

---

[8] Profesora de la FES-IZTCALA-UNAM-MÉXICO. Coordinadora de la Evaluación Externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, México. El equipo de la Evaluación Externa se conformó con dieciséis investigadores a nivel nacional, todos miembros de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. Sobre los integrantes ver los informes de las tres Evaluaciones Externas en la pag. Web de la SEP en México. http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/presentacion.asp

[9]. En síntesis, el PNFEEIE tiene como objetivo general: Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial.

El PNFEEIE se propone dos grandes ejes de atención: **EJE I. El fortalecimiento de la educación especial.** Este eje requiere emprender acciones encaminadas a: 1). Definir la Misión de la educación especial y 2).Orientación y funcionamiento de los servicios de educación especial que consisten en: **a)**Servicios de Apoyo (USAER y CAPEP; los CAM que también pueden funcionar como servicio de apoyo), b) Servicios Escolarizados (CAM) y c)Servicios de Orientación, 3) Actualización del personal de educación especial, y 4)Ampliación de la cobertura de los Servicios de Educación Especial, con esto se pretende otorgar prioridad a quienes presentan discapacidad, extender los servicios de apoyo a un mayor número de zonas escolares de educación inicial y básica, con prioridad a las zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas"[9].

EJE 2. El fortalecimiento del proceso de integración educativa.

La integración educativa es el "proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación"[9] Para fortalecer la integración educativa se propone: a)Sensibilización e información a la comunidad educativa,.b)Actualización del personal de educación general, c)Respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos, a través de la Evaluación psicopedagógica, la Propuesta curricular adaptada y el Trabajo en conjunto, d)Apoyos técnicos y/o materiales para los alumnos con discapacidad"[9].

laboral[10]. A lo largo de estos tres años se confirmó la contradicción inherente entre la ***evaluación técnico-operativo*** y la ***evaluación proceso gestión*** postuladas por Ardoino[11].La evaluación técnica-operativa y la evaluación del proceso gestión implican dos lógicas contrastantes que ponen en juego dimensiones plurales y complejas que resultan imprescindibles para el análisis y ponderación a fondo de la misión que el PNFEEIE ha puesto en ejecución. La primera indicó en los tres años el 75% de alcance de los objetivos del Programa en la realización de las metas propuestas[12]; sin embargo, lo anterior no se reflejaba en el quehacer de las prácticas escolares evaluadas en el proceso-gestión[13]. En la vida escolar las prácticas se muestran contra-dictorias, complejas, complicadas y poco sistematizadas. Un acercamiento y focalización en el tejido de las relaciones entre los actores permitió, a partir de la mirada de la subjetividad, estudiar la riqueza insospechada, a veces "minas de oro", proposiciones inéditas y alcances inimaginables en el proceso denominado en México de "integración". Al mismo tiempo, las prácticas lanzan incógnitas, interrogantes y retos que plantean desafíos por explorar. La intención final de la Evaluación Externa es promover una reflexión a fondo en todos los actores involucrados en el proceso y promover las acciones que resulten necesarias para el acontecer de una cultura a favor de la diversidad.

SOBRE LA METODOLOGÍA[14]

a) Para la Evaluación técnico operativo se realizó una evaluación de gabinete a partir de todos los documentos que fueron entregados por parte del PNFEEIE, principalmente las fichas de avance de inicio y fin de ciclo escolar que todas las entidades entregan, y un sinnúmero de documentos más; b) Se implementaron cuestionarios cuantitativos y cualitativos que se enviaron a todas las entidades; y c) En la evaluación del proceso gestión se realizaron visitas, entrevistas y observaciones principalmente. A continuación se desglosa cada una de las partes que comprendió ésta última.

Muestra de las entidades

Se visitaron 19 de treinta y una entidades de la República Mexicana.

En la tabla de abajo se señala por evaluación de 2004 al 2006 el total de escuelas y servicios visitados:

[10] Emilia Adame, Magali Cisneros y Nora Ethel García (Quintana Roo); Tila Esperanza Arévalo, Leticia Jiménez y José de los Sántos López (Tabasco), Martha Huerta (Tlaxcala), Ermila Luna, Silvia Laura Vargas (Morelos), Marco Villa (Caja California), Mónica Campos (Queretaro), Julieta Alvarado, Mónica Moctezuma, Jorge Melgar, (México, D.F), Miguel Ehrenberg [+].

[11] Ardoino, J.; Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación, Cap. 1 elaborado por Rueda, M. a partir de varios artículos de Ardoino. En Rueda, B. M. y Díaz Barriga, A. F.; Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales; Paidós Educador, Barcelona España, 2000, p.23-37.

[12] Ver evaluaciones Externas, pag- web op cit.

[13] idem

[14] Se tomo como referencia la Evaluación Externa 2006, ver pag. Web citada.

Total de escuelas y servicios visitados:

TIPO DE ESCUELA O SERVICIO	2004	2005	2006	TOTALES
CENDI	1	2	0	**3**
Preescolar	12	3	0	**15**
Preescolar Indígena	0	1	1	**2**
Primarias	18	4	2	**24**
Primarias Indígenas	1	2	0	**3**
Secundarias	4	2	0	**6**
SUBTOTAL	**36**	**14**	**3**	**53**
CAM	6	4	0	**10**
CAPEP	4	0	0	**4**
USAER	32	10	2	**44**
UOP	1	0	0	**1**
CRIIE	1	0	0	**1**
SUBTOTAL	**44**	**14**	**2**	**60**
TOTAL	**80**	**28**	**5**	**113**

Participación de agentes

En la evaluación 2004 participaron un total de **2411** personas y en la evaluación 2005 se tuvo un promedio de colaboración de 40 personas por escuela y fueron 18, se tiene un total de **720 en este año**, mas **50** personas que participaron en el 2006. Así, el total de personas comprendidas en la evaluación total fue de **3181**.

Técnicas y registros. Las técnicas empleadas se presentan en la siguiente table:**Técnicas y registros:**

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	TIPO DE REGISTRO
Observación del contexto escolar	Diario de campo (registro anecdótico) Videograbaciones y fotografía
Entrevista individual a padres	Grabación y trascripción. Registro escrito
Entrevista al maestro de grupo individual	
Entrevista a maestro de especial	
Entrevista grupal maestros escuela regular y USAER	
Cuestionario general al personal docente de la escuela, incluyendo al personal de USAER implicada.	Llenado de cuestionario
Revisión de: expedientes del alumno, cuadernos, planeación del docente, (gabinete)	Llenado de formato de registro
Estrategias opcionales para valorar la integración con niños regulares y con	Completar historia, frases incompletas, collage, sombras,

discapacidad	dibujos de la diversidad, dibujos presente y futuro de la diversidad, dramatización, dinámica grupal, etc.

I. DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN TÉCNICA OPERATIVA.

Un primer y meritorio resultado es la coherencia y consistencia continuas a lo largo de los seis años en la consecución de las Líneas y Metas de Acción a través de las Reglas de Operación[15] 2002-2006 del PNFEEIE.

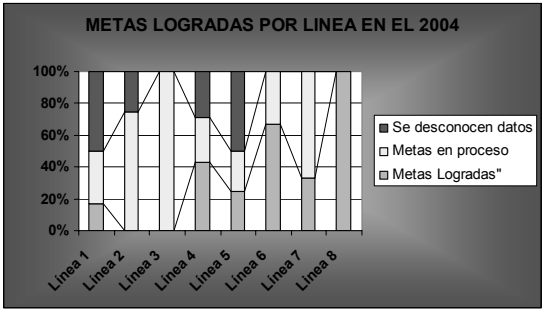
Los resultados más relevantes del Programa son:

- Ha **sentado las bases para el desarrollo de una cultura a favor de la integración** y ha sido una **directriz a nivel nacional** en cuanto a las acciones encaminadas al fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. Ha logrado, en cierta medida, llenar el hueco o vacío que dejó la desaparición de la Dirección General de Educación Especial en 1993[16].

- Ha implementado la revisión y actualización de las Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para escuelas (...) oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional.

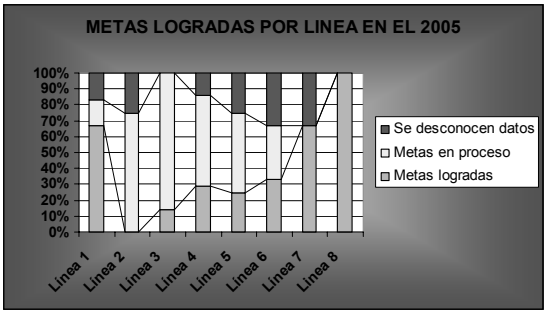
- Los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIIE) pueden ser un puntal importante para fomentar la cultura de integración.

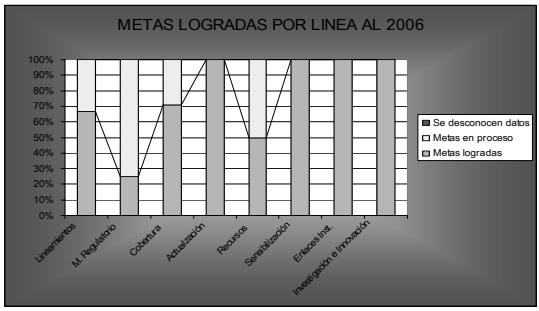
A continuación se muestra en tres gráficas los resultados del Programa según sus metas del 2004, 2005 y 2006.



[15] Las Reglas de Operación son los documentos que definen metas y líneas de cada Programa gubernamental, así como el presupuesto comprometido. El cumplimiento de las Reglas de Operación es vigilado y supervisado por las instancias gubernamentales de Hacienda y Crédito Público, así como las Cámaras de Senadores y de Diputados del Gobierno Federal. Para ello precisamente se requieren de Evaluaciones Externas al Programa que envían a estas instancias sus resultados y dependiendo de éstos se continúa o no con el financiamiento.

[16] Ver evaluación Externas 2006, op cit. en pag. Web de la SEP.





De las gráficas anteriores, en la del 2006, se puede percibir que se han logrado la mayoría de las metas. Se lograron cuatro líneas al 100 %, una al 71%, una al 66.7%, una al 50% y una más al 25%. Esto significa que se ha cubierto el 75% de la totalidad.

Las recomendaciones emitidas con relaciones a las líneas y metas fueron las siguientes:

- Priorizar y promover la atención a los Centros de Atención Múltiple (CAM)[17] a través del desarrollo e implementación de metodologías innovadoras así como para el CAM-Laboral.
- Concretar la elaboración de los Programas Estatales para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa de todas las entidades federativas.
- Diseñar y concretar estrategias innovadoras de actualización y formación del personal docente considerando el Diagnóstico Nacional sobre la Formación y Actualización del Personal de Educación Especial y de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), reflexionando sobre las necesidades más apremiantes de las entidades. Las

[17] Los CAM son las antaño escuelas especiales que con la reorientación de los servicios de Educación Especial en 1993 se estipuló la atención a la "discapacidad" múltiple, sordera, ceguera, trastornos generales del desarrollo, discapacidad intelectual y autismo y además se trabaja con el currículo de educación básico a través de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) según las NEE.

Evaluaciones Externas recomendaron una perspectiva desde aproximaciones de la subjetividad que alienten una *política ética de* ***concernimiento*****.**

- Promover proyectos de innovación e investigación encaminados a la detección de prácticas innovadoras ***in situ,*** analizarlas, estudiarlas, comprender y construir acercamientos y miradas teórico-conceptuales que promuevan experiencias enriquecedoras que devuelvan el potencial creativo, el sentido, entusiasmo y reconocimiento del ejercicio docente como una condición de existencia.
- Revisar de manera continua los marcos teórico-conceptuales en los cuales se fundamentan las propuestas educativas de la EE, para enriquecer y actualizar las propuestas de atención que hoy día se encuentran operando.
- Revisar el marco normativo desprendido de la Ley General para las Personas con Discapacidad para aterrizarlo en estrategias y tácticas que vayan tejiendo y anudando compromisos reales que den pie a un marco de competencia articulado en, entre, intra e inter-instancias, niveles y/o organismos.
- Deberá evaluarse de manera continua y permanente para **detectar las áreas de oportunidad** que permitan elevar la calidad y la pertinencia de los servicios educativos, considerando la naturaleza cambiante de las realidades y la sociedad, y además, teniendo siempre presente que en el ámbito educativo no podemos hablar de dispositivos concluidos o emplazamientos definitivos.

Retos al proceso de integración educativa

1.- Se requiere considerar un punto ***prioritario*** que se confirma por doquier en: la evaluación técnica-operativa, la evaluación del proceso gestión, los cuestionarios y la evaluación interna del Programa. En todos se constata la ***falta de una política real de integración a nivel nacional*****.** La ausencia de dicha estructura y política se refleja en diversos planos:

- La falta de articulación **formal y operativa** inter e intra niveles educativos e instituciones de carácter gubernamental y civil.
- Se cuenta únicamente con nueve de los treinta y un Programas Estatales de Fortalecimiento de la EE y de la IE. Lo anterior tiene que ver con una ausencia de corresponsabilidad de los diversos niveles educativos para su elaboración.
- Los diferentes niveles e instancias de la educación regular no asumen como de su competencia el proceso de integración; se considera un asunto propio de EE.
- Ausencia de 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.

- La baja participación de instituciones gubernamentales y civiles con la cultura de integración así como en la implementación de muy pocos proyectos de investigación.

2.- Asimismo, en estrecha relación con lo estructural y con la política gubernamental global de varios sexenios, se encuentra otro resultado generalizado e incuestionable: **la falta de recursos materiales y la falta de calidad en el servicio educativo**. Si esto es así para la educación básica, cuanto más cobra relevancia la falta de recursos materiales para la EE[18], entonces:

- Hay un incumplimiento de la cobertura de escuelas integradoras. Existe una infraestructura a todas luces inadecuada para cumplir con los propósitos de la integración. Los docentes señalan que la SEP provee de los recursos y servicios necesarios para llevar a cabo el proceso de integración en un 30% aproximadamente y un 20 % señalan a los Estados como los proveedores. En términos generales, las condiciones materiales de las escuelas se encuentran en correspondencia con las condiciones de vulnerabilidad de la población que se atiende, en proporción a la cercanía-lejanía con la zona urbana y su característica económica-productiva.
- Se tendrá que revisar el significado de "escuela integradora". En los CAM, un 50% de docentes aproximadamente reporta infraestructura adecuada. En educación regular[19], sólo el 30.2% y en el caso de USAER[20], un 25.7% ¿Se tendrá que promover dentro del marco de la integración escuelas integradoras según la discapacidad que presentan los alumnos en aras de potenciar los recursos? O ¿se tendrá que revisar el modelo de la IE y compararlo con el modelo de la Inclusión Educativa? ¿Se tendrán que repensar de nuevo ambos a la luz de otras dimensiones disciplinarias y éticas?
- Se mantiene una división entre lo técnico (académico) y lo administrativo la cual genera el desfase entre entrega de recursos, y planeación y ejecución técnica.
- Se requiere generar espacios de reflexión en todas las escalas y niveles que permitan que todos los actores comprometidos en las prácticas de integración, reconozcan la corresponsabilidad en la que están inmersos y

[18] A partir de 1993 con la política de federalización que implicaba fortalecer las políticas de los Estados, desapareció la Dirección General de Educación Especial y cada Estado asumía la responsabilidad de la educación en su entidad.
[19] Se refiere a educación básica, la cuál es obligatoria y gratuita para la población escolar de preescolar, educación primaria y educación secundaria. No contempla la atención a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con y sin discapacidad.
[20] Se refiere a las Unidades de Servicio y Atención a Educación Regular (USAER) las cuáles están compuestas por un equipo interdisciplinario de personal docente de Educación Especial (pedagogo, trabajador social, psicólogo y/o terapeuta de lenguaje o alguna otra especialidad) que asiste a las escuelas regulares a dar el apoyo a los a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con y sin discapacidad.

puedan gestar los cambios necesarios que permitirán que la educación recree su función y misión y se convierta en espacio vital para todos los actores.

- Se sugiere difundir el documental producido a nivel nacional, por el equipo de Evaluación Externa 2006 ***Encuentro de Miradas***, material que permite un espacio de debate, reflexión y sensibilización de las prácticas de integración educativa.

II. DE LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

Un ***puente entre la evaluación técnico operativo y la evaluación proceso-gestión***, corresponde a los cuestionarios cuantitativos y cualitativos realizados a docentes y padres *con un total de la muestra de* ***1526***[21].

Los docentes y padres suelen responder acorde al "buen decir", al "deber ser", a los ideales o valores en el orden de la moral y del bien, constituidos en la sociedad y en el discurso abstracto educativo. Algunas preguntas cruzadas permiten detectar la contradicción y la inconsistencia que permean las relaciones cotidianas. Los resultados de los cuestionarios cuantitativos y cualitativos se articularon con los resultados de la evaluación del proceso gestión. El "hacer-quehacer" de las prácticas se manifiesta en contradicciones, confusiones y complicaciones; esa es su naturaleza. El orden del "actuar" es sumamente espinoso y a veces parece ininteligible, en tanto el orden del "decir" se presenta muy cristalino desde el deber ser. Veamos los siguientes puntos:

Sobre integración

Se acepta por todos los actores la integración educativa en una aproximación del 90%; sin embargo, sólo un 52.81% de los docentes disponen de procedimientos claros y precisos para la detección y seguimiento de alumnos con NEE, a fin de implementar su proceso de integración.

Un promedio por demás bajo del 43.8% de los docentes del CAM y un 60.44% de los docentes de USAER responden que el PNFEEIE ha impactado en la construcción de una cultura de integración; sin embargo, para estos mismos docentes de USAER, sólo el 37.52%, considera que la capacitación proporcionada por el PNFEEIE responde a las necesidades para atender a los alumnos con NEE.

Sobre Formación docente: actualización y capacitación.

La falta de formación en docentes para la atención a las diversas discapacidades es relevante. Los docentes de CAM suelen reconocerse más capacitados para atender las diversas discapacidades. Así un 84.8% dice saber cómo atender las necesidades educativas especiales derivadas de las diversas discapacidades que presentan los alumnos y un 81.49% señala que

[21] La muestra de estos cuestionarios fue:*DOCENTES: CAM 382*; *USAER 282; REGULAR 300 con un TOTAL de 964* *PADRES Con hijos sin Discapacidad 283; Con hijos con discapacidad 279* y un *TOTAL 562*

en su escuela existen especialistas que dirigen el proceso de integración de alumnos con NEE.

En tanto los docentes de USAER, que en su mayoría tienen una formación profesional para atender problemas de aprendizaje, sólo en un 33.44% reconocen que pueden atender las diversas discapacidades. Situación que se agudiza fuertemente en el caso del docente de educación regular, donde el porcentaje de docentes que consideran que pueden atender las diversas discapacidades es en realidad muy bajo.

Paradójicamente, los docentes de USAER reconocen que los alumnos con NEE, asociada a alguna discapacidad, deben ser apoyados por especialistas en las discapacidades.

Lo anterior se puede interpretar como si los alumnos con "discapacidad" tuvieran que estar bajo la atención de especialistas, así tanto los docentes de USAER como de CAM corroboran mantener su identidad como especialistas, y los docentes de escuela regular en reconocer que ellos no están identificados con la tarea de atender la diversidad de discapacidades.

Lo anterior se corresponde con los siguientes puntos del trabajo de campo de la ***evaluación del proceso gestión,*** con respecto a actualización:

- En lo que atañe a EE no se encontraron líneas normativas a nivel estatal sobre actualización en términos de contenidos, propósitos, periodicidad, metodología, seguimiento y evaluación.
- La práctica más común son los cursos, y las reuniones en consejo técnico. Los contenidos se van definiendo en función de las peticiones de las escuelas primarias o del personal de USAER.
- No se advierten líneas de continuidad o seguimiento a la actualización. La estrategia de operar la información en cascada propicia la falta de unificación y coherencia en las acciones que se realizan para los diferentes servicios de EE.
- Ninguno de los entrevistados comentó que se tengan programados cursos o acciones específicas de capacitación para cada ciclo escolar.
- En la generalidad de los estados, la capacitación casi se ha circunscrito a la revisión de los materiales y contenidos propios de los seminarios intensivos. Las demandas de actualización son múltiples y urgentes.
- La información, sensibilización y actualización de los docentes y comunidad educativa en general no se ha logrado. A pesar de los esfuerzos en estas líneas de acción no ha habido un impacto significativo en las prácticas. En estas líneas de acción centrales en el PNFEEIE, prevalece la desinformación, las dudas, las inquietudes, las quejas por el abandono en todos los aspectos, en el que se siente el profesorado con respecto a las autoridades educativas a todos niveles.

Evaluación Psicopedagógica, Propuesta Curricular Adaptada y Sensibilización

Tanto la ***Evaluación Psicopedagógica***, con un porcentaje de 86.8% en CAM, en Educación Regular de 81.03% y USAER de 91.05%; como la ***Propuesta Curricular Adaptada*** en un 70.2% en los CAM, en Regular con un 78.91% y en USAER un 89.48% son altamente apreciadas por todos los docentes. Sin embargo, sólo el 60% de docentes regular participan conjuntamente en la evaluación y los de USAER en un 70%.

- Los testimonios de los docentes y la información que se revisó en el análisis de expedientes de los alumnos observados, patentizó los problemas para realizar las evaluaciones psicopedagógicas y las adecuaciones curriculares. Los docentes parecen tener ideas y hay intentos de realización de las mismas; sin embargo en pocos casos se concretan.
- La intervención de los maestros de USAER en la educación de alumnos con *discapacidad severa* parece no estar plenamente definida y ésto ocasiona dudas entre los maestros y solicitan una atención especializada adicional, más allá del apoyo en aula regular. A doce años de haber sustituido a los grupos integrados y centros psicopedagógicos, las USAER demandan en forma apremiante una profunda revisión y reflexión.
- La integración educativa en educación secundaria se encuentra en una fase inicial. Cabe hacerse el cuestionamiento siguiente: si las cosas están complicadas para el nivel de primaria y lo tomamos como referente ¿podemos imaginar el futuro de la integración en las secundarias?
- Por otro lado, no obstante la insuficiente atención del PNFEEIE a los CAM, éstos han ampliado sus acciones brindando apoyo complementario en turno alterno a alumnos integrados a la escuela regular, impulsando diversas experiencias encaminadas a la integración y han reportado logros importantes.

De la sensibilización para el trabajo colaborativo

Los docentes de escuela regular y USAER reconocen en un 89.98% y en un 93.72% respectivamente, que el uso adecuado de las estrategias de ***sensibilización*** favorecen el reconocimiento de las NEE y de la integración. Para un 93.5% de los docentes del CAM, la integración de un niño con NEE a la escuela regular es muy difícil sin la participación de toda la comunidad educativa. Sin embargo, las preguntas relacionadas con los enlaces inter e intra niveles, con la comunidad así como, con distintas instituciones gubernamentales y civiles son bajos. Así, los docentes en general, aceptan en un 40% que existe coordinación entre los centros educativos y las distintas instituciones y organismos que agrupan alumnos con NEE en pro de la

integración de éstos. Para los docentes de USAER un 62.95% señalan que en su escuela existe una adecuada coordinación entre el cuerpo directivo, docente, equipo de educación especial y padres de familia que favorecería a la integración de los alumnos con NEE.

A nivel nacional sólo el 20% de los docentes señalan que existe una adecuada red de comunicación e información que permite llevar a cabo coordinadamente el proceso de integración con los centros educativos de las entidades.

De lo anterior se desprende una reflexión, si la integración requiere del trabajo colaborativo de todos los agentes, parecería que la apuesta en la evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada centra el proceso de integración en lo pedagógico, por tanto, el énfasis recae en la acción directa con el niño y no en la articulación de acciones de una comunidad escolar.

Desde otro ángulo, una muestra de esta falta de articulación entre los servicios de Educación Especial y Educación Regular se muestra en lo siguiente: El personal docente del CAM y de USAER (es decir personal docente de EE) conocen los propósitos y contenidos de la educación inicial, preescolar, primaria y secundaría sólo en un 40% aproximadamente. En tanto que un 46.43% del personal docente de escuelaregular conoce el artículo 41 de la Ley General de Educación que estipula la integración educativa, a diferencia de los de USAER que lo conocen en un 86.19%. Aproximadamente un 30% de los docentes, expresa que las leyes de integración propuestas por el gobierno son lo suficientemente claras para poder ser llevadas a la práctica.

Estos resultados dan cuenta del desencuentro entre docentes, entre niveles educativos, entre programas, y los diferentes agentes del proceso educativo.

Pasaremos a los resultados de la evaluación del proceso-gestión para mirar desde otro ángulo el proceso de Integración Educativa.

III. DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO-GESTIÓN

Espacio y tiempo como dimensiones simbólicas de las prácticas

El análisis del **tiempo** y el **espacio** en el contexto de las escuelas y las aulas resultan dimensiones muy importantes a considerar en el proceso de la integración. Se esbozan algunos puntos que ameritarán estudios en esa dirección.

- El espacio pareciera connotar un significado de territorio del maestro de primaria, sus aulas son parte de él. Así la primera tarea de los docentes de USAER se convirtió en la conquista de un espacio, antes que la prioridad por la integración. Ganado el lugar se gana una seguridad, una ubicación, un sentido de pertenencia a un espacio propio.
- Se percibe una lucha entre la demanda del lado de educación especial y el deseo del profesorado de no ceder, no permitir la entrada a su territorio. La lucha cotidiana por el espacio, por el territorio ha sido

históricamente un motivo de desencuentro entre docentes de regular y USAER. De esta manera, el lugar manifiesta una polifonía de sentidos: desde un espacio pequeño para trabajar con el niño, que se ha denominado aula de apoyo, hasta un lugar de identidad en la escuela regular con participación total en las actividades de la misma. Una vez más se encuentran dos operatividades en constante proceso de negociación: la de educación básica que rige al docente regular y la de EE que rige al docente de USAER, con desventaja para éste último.

- Los maestros de EE y ER no logran ponerse de acuerdo para lograr un espacio y tiempo comunes donde se comparta información y se establezcan acuerdos en materia de integración y apoyo a los alumnos con NEE.
- Las dificultades que expresan los maestros de aula regular ante la integración, no podrían interpretarse rápidamente como resistencias, sino que amerita estudiarlas a profundidad, construir y comprender los significados múltiples. Resulta interesante investigar a profundidad la simbolización del tiempo, su organización, priorización y uso que hacen los docentes y demás agentes como padres, directores, funcionarios, etc.
- La organización del tiempo como dimensión real, puede ser utilizada a favor de la integración de alumnos, entendida como la promoción de logros en todos los aspectos de la vida del niño. Sin embargo, no hay una clara conciencia de la importancia del tiempo y de su irrecuperabilidad en la vida de los niños.
- Desde el imaginario docente, el tiempo siempre falta, tiempo para el diagnóstico y evaluación, tiempo para la atención de los niños, para la actualización, para el trabajo colegiado, para los seminarios etc., el tiempo nunca sobra, siempre falta. Sin embargo, el tiempo real está allí, igual para todos, el mismo tiempo.
- Escamoteo del tiempo. Llama la atención la organización y utilización del tiempo según la cultura y política de los estados. Lo primero que salta a la vista es que, con relación al Programa, algunos estados se ubican en etapas iniciales de aplicación, apenas empezando las acciones, como si el tiempo no hubiese transcurrido desde la publicación y distribución del Programa en el año 2002.
- El uso del tiempo en los servicios educativos en general, se organiza también de acuerdo con la política sindical, pues en voz de los actores es un logro sindical el hecho de que cada quince días se retire al alumnado una hora antes para que los docentes vayan a cobrar. Ello muestra la valoración particular de la dimensión tiempo, y cómo en función de eso se prioriza y organiza su uso. Muestra muy claramente que se puede disponer de tiempo para el día de cobro, para la virgen de Guadalupe, para “X” o “Y”, pero para el trabajo técnico, la actualización, el trabajo colegiado, incluso la atención a niños… siempre falta tiempo, ¡no hay tiempo!

◦ Esta manera de escamotear el tiempo, constituye una táctica que usan los actores, -táctica en el sentido que De Certeau[22] da al término- *la táctica, como arte del débil, aprovecha las ocasiones y depende de ellas.* Así, los azares, el devenir del tiempo, van marcando las ocasiones para desplazar, priorizar y hacer las cosas. Cabe la pregunta ¿de qué naturaleza es la tarea de educar, de enseñar, que se vuelve tan difícil, compleja, a tal grado que pareciera insoportable, como si sólo se soportara escamoteándola?

Significados sobre discapacidad

Lo que parece estar en el centro de la problemática es la dimensión del desencuentro con el otro, lo Otro como lo extraño, la imposibilidad del encuentro con la palabra del otro, su sentido; su mundo representacional aparece como inaccesible. Se encuentran cerrados los canales y códigos comunicativos; el temor, el miedo, la incógnita predominan. La dificultad de comprender y encontrar un significado. El bloqueo de la relación, de intercambio, del convivir y de entrar en códigos de comportamiento establecidos, normativos que se consideran equilibrados en la medida que las demandas y las respuestas encuentran más o menos una mesura, armonía, sensatez.

Lo fundamental en la relación humana es que se dé un encuentro, es decir, que se produzca una aceptación entre los sentidos, significaciones, representaciones, valores, emociones, entre los involucrados y en sentido contrario, el desencuentro se traduce en rechazo, indiferencia, enojo, amenidad, violencia, turbación, desmesura. La aceptación, negación o diferencia se vuelve un asunto crucial en la relación. De ello depende que se establezcan o no los canales de comunicación. Se encontraron más desencuentros que encuentros entre educación especial y educación regular.

◦ Se puede vislumbrar un significado de la discapacidad como: lo otro, lo extraño, ajeno o bien lo tolerado como semejante, como un prójimo. Así, se juegan algunos imaginarios de las “discapacidades” como la “línea Down” muy aceptada y la “línea autismo” muy temida. El rechazo se justifica por la petición de una valoración, de un buen diagnóstico para valorar si se puede o no la integración.

◦ Ante los esfuerzos, retos, incomodidades, incógnitas que representa la integración, surge de manera recurrente no saber, no estar capacitado, no tener las herramientas, como parapeto del miedo, la angustia y temor que se acallan y revisten con la petición de metodología e instrumentos. Aunque también puede ser justamente una táctica, el hecho de escamotear la implicación con la discapacidad rodeándola por el lado de la intelectualización, lo técnico, lo académico, para no entrar en las emociones, en los

[22] De Certeau, M:; La invención de lo cotidiano. 1. Artes de Hacer. Edit. Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos; México, 1996.

sentimientos, en la angustia que puede provocar enfrentarse con la "discapacidad".

◦ La atención a niños con discapacidad se percibe como algo que rebasa los límites de lo que se esté dispuesto a dar, "*la entrega exclusiva"*, ¿qué quiere decir *ver el otro lado, de los niños?*, ¿implica lo otro, lo extraño, el lado oscuro? El costo de atender a niños con discapacidad parece ser muy alto, aunque se exprese minimizado, *"me está costando un poquito"* pero que al mismo tiempo, se requiere de un sostén para soportar ***eso***, *el otro lado*, lo ***extimo*** (extraño y al mismo tiempo tan próximo) para lo cual, es preciso estar *centrados, enraizados*, pues se corre el riesgo de caer. Así lejos de una demanda de capacitación, el ***acompañamiento y función de sostén*** requiere ser considerado como soporte al proceso de integración. Hacer función de soporte no atraviesa por el eje pedagógico sino por las coordenadas de la existencia. No resulta sencilla dicha tarea.

◦ Cuando la discapacidad no es visible, evidente en el cuerpo, puede representar un mayor temor ante lo invisible que puede llevar al límite de la desesperación y sentirse al borde de un riesgo inminente, inesperado, fatal: ***¡se me puede morir!***

◦ Si bien existen necesidades muy puntuales de orden técnico que permite a los docentes enfrentar la discapacidad con los elementos necesarios y se aminore en alguna medida la angustia; nos parece inminente y fundamental introducir la dimensión del orden de la subjetividad y de la existencia en todo el entramado de relaciones en las que se circunscribe la discapacidad.

◦ La discapacidad no puede ser vista únicamente desde los conocimientos de las disciplinas involucradas en este campo. Algo en lo real del cuerpo puede estar comprometido, pero lo importante es cómo se asume y significa en el entramado cultural y como repercute en lo familiar y en lo particular.

◦ La mayor parte de las disciplinas retoman el sujeto desde el tener, que involucra concebir un sujeto "con" capacidades, habilidades, potencialidades, etc., aspiral ascendente de desarrollo, y por lo tanto se privilegia el ir sumando y acumulando funciones o posibilidades en diversas dimensiones: motriz, simbólica, lingüística, afectiva, etc.

◦ En lo pedagógico y educativo se privilegia este eje y se trata de elaborar las estrategias más viables para que el sujeto pueda acceder a las habilidades, potencialidades, capacidades que se pondera dentro de una normatividad social predominantemente productiva y se deja de lado la subjetividad comprometida en las relaciones cotidianas, en el día a día de la existencia humana.[23]

[23] Retomar la subjetividad es puntualizar aquellas disciplinas sociales, filosóficas, antropológicas que resaltan la subjetividad como constituyente de lo humano, y derivado del proceso humanizante de la cultura. Así autores desde diversas disciplinas pueden aproximarse desde diferentes perspectivas teóricas a la subjetividad: Freud, Lacan, Levinas, Foucault, Derrida, Baudrillard, Vattimo, Geertz, Castel, etc.

Y sin embargo se mueve

El proceso gestión subraya el diario vivir y convivir en la cotidianidad, el intercambio real de los sujetos en un vaivén de relaciones en permanente dialéctica y en tensión relativa dentro del las representaciones y significaciones culturales simbólicas. El convivir pone en el centro de la mirada, no a los sujetos individualizados, sujetos de la pedagogía o de la educación, sino al tejido de las relaciones de la pluralidad humana, a la comunidad o comunidades "donde los muchos que viven juntos sostienen relaciones, por medio de las palabras y las acciones, reguladas por un gran número de *rapports*-leyes, costumbres, hábitos y cosas similares-...ningún hombre puede actuar solo"[24].

Por ello la perspectiva del proceso gestión, retoma fundamentalmente como meollo las dimensiones múltiples que se establecen en el encuentro y desencuentro de las relaciones humanas. Desde este enfoque, resultó tan relevante y sustancial la reflexión del proceso de integración educativa.

En este día a día, de vivir y convivir, es evidente que hay algo en proceso de cambio. Hay un esfuerzo real, concreto de algunos participantes en y fuera del PNFEEIE de todas las entidades y niveles involucrados que ha sido muy valioso documentar. Las experiencias de integración logradas, muestran siempre una relación de compromiso, responsabilidad e implicación, una manera de estar inmerso, afectado y ser alcanzado en lo personal como para compulsarse a un acto, una acción, un tener que hacer algo por y con el otro.

Desde la convivencia se va produciendo un saber de uno por el otro. Este saber se va gestando de manera imperceptible, un saber poco reconocido por el saber de la *academia o científico* y engendra ***efectos***. Hay un mundo de conocimientos que se vivencian, que no son de un contenido particular, sino de un ir sabiendo del otro y de uno mismo a través del otro. Este saber tiene una temporalidad y especialidad sui generis, no puede preverse con ningún método, cálculo, estrategia o técnica, es una resultante del convivir que conmueve. Es enfrentar el rechazo y marginación, es la creación de la propia experiencia. El tesoro que brinda la experiencia.

Este sentimiento de sentirse copartícipe, responsable por el otro, en donde se vislumbra que el problema no es del otro, sino que le corresponde a uno mismo, que es partícipe de la situación. Implica una relación ética en la que se asumen los riesgos, las carencias, las dificultades y la impotencia y por ello se compulsa a un tener que hacer algo, sin saber bien a bien qué y porqué se hace. Un aproximarse por tanteos, ensayos; es sentir que yerra uno, una y otra vez, se recomienza, se vuelve a intentar y se es capaz de soportar la frustración, asumir un esfuerzo. Es aceptar la desesperación, la angustia y tener que hacer algo con ella. Actuar apostando que el otro responda al llamado, a una invocación, a un pedido de respuesta, a un intento

[24] Arendt, H.; *La vida del espíritu*, edit. Paidós Básica, Barcelona, 2002, p. 434.

por entrar al mundo del otro, saber del otro, y esperar una respuesta por leve que sea.

El ***concernimiento*** es sustancial al proceso, no de "integrar" al otro, sino de entrar en relación con el otro, en un intercambio de miradas, de sentidos, de acciones que posibiliten un encuentro. Todo actuar que se intenta convoca y provoca acciones, sentimientos, afectos. Un docente, director, padre, madre, alumno, compañero de clase, secretaria; es decir cualquier ser humano que se concierne por el otro, inicia una concatenación de acciones cuyos efectos no tiene la posibilidad de prever ni controlar sus consecuencias. A manera de un haz de concatenaciones irán produciendo y provocando a su vez, una serie de acciones entre otros agentes que a su vez, inician otras series de cadenas entre los sujetos en intercambio, que pueden promover el ***concernimiento*** y con ello la apertura de posibilidades. En todas las experiencias de "integración" logradas está de por medio la puesta en juego de subjetividades que genera un movimiento, un cambio, una transformación de doble vía, no sólo del niño "integrado" sino de quien inició el concernimiento. Permitirse la experiencia es abrir la vía de la transformación, del asombro. Se va aprendiendo, se va sorprendiendo del otro y de uno mismo.

Desde esta perspectiva, pierde sentido hablar de integración y se introduce como prioritario el encuentro, la relación y con ello, permitir la entrada a la subjetividad, la diferencia, la alteridad, el concernimiento, la convivencia, la hospitalidad y con ello será prioridad hacer con cada ser humano un acontecer, un acontecimiento.

PARTE I:

El estado actual de las prácticas y tendencias en Integración e Inclusión Educativa y Social

EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN DE UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD AUDITIVA: UNA HISTORIA DE VIDA

Psic. Julieta A. Alvarado Affantranger[1]
Sra. Maria Del Carmen Martínez De Cuetara[2]

RESUMEN

Una madre escribe la experiencia de integración de su hijo con discapacidad auditiva desde que se percatan ella y su esposo del problema, pasando por la culminación de la carrera profesional, hasta la situación laboral actual de su hijo.

A lo largo de la narración de la experiencia vivida por esta familia, se hacen reflexiones que permitirán analizar las situaciones por las que pasa una familia que tiene que sortear toda clase de vicisitudes, haciendo uso de su sentido común, de su interés en sacar adelante a su hijo, y sobre todo cómo asume su rol con responsabilidad, a pesar de los consejos o comentarios que le hagan *"los expertos"*.

Por otro lado, se reflexiona en los aspectos que fueron determinantes para llegar a donde está la persona de quien se describe el proceso de vida, así como algunos aspectos que desde la función que el lector desempeñe, pueda permitirle, en su práctica educativa, considerar esta experiencia para asumir una posición más humana en el rol que desempeña.

INTRODUCCIÓN

La detección temprana, debiera ser un aspecto primordial para favorecer toda índole de competencias en el desarrollo de los niños que tienen una discapacidad auditiva. Lamentablemente en nuestro país, parece ser algo que se sabe desde hace mucho, pero a la vez se ignora. Desde hace 30 años, se habla de la importancia que tienen lsa prevención, la detección temprana y la atención a niños menores de tres años para aprovechar la plasticidad cerebral de esa etapa de la vida, sin embargo, 30 años después, seguimos escuchando historias como la historia de vida que se narra en este artículo:

> *"A. es mi primer hijo, primer nieto en casa de mis papás, mi papá era maestro de piano, y en casa de mis papás había una niña de la misma edad de A.*
>
> *Un día mi papá me llamó y me dijo que observara a A. y a Lolita la niña de la edad de A.; mi papa les tocaba el piano y la niña al oír las notas graves tenia una expresión en su carita y con las notas agudas tenia otra expresión y A.*

---

[1] Reflexiones. Psicóloga. Miembro Fundador RIIE. Fundadora de APIH
[2] Testimonio de madre
MÉXICO

mi hijo no presentaba ninguna expresión. A. tenía como 9 o 10 meses de edad.

Esto nos inquieto mucho a mi marido y a mí y empezamos a hacer ruidos fuertes y notábamos que el niño no respondía a ningún ruido. Después lo llevé con su pediatra y el empezó a hacerle pruebas de ruidos, y me dijo que ***"estaba muy chiquito pero que el pensaba que si oía"****.*

Además de que entre pediatras y médicos generales, no se ha dimensionado la importancia que tiene que integren en su consulta una mirada preventiva, una mirada conciente de la excelente posición que tienen para garantizar mejores posibilidades de desarrollo para los niños que llegan a sus consultorios, muchas veces aún diagnosticados no se da una orientación integral a los padres, sólo se refieren a la parte médica.

Así, los padres van construyendo la vida de sus hijos, de acuerdo a las opciones que les ponen enfrente; desconociendo las que realmente tienen.

No existe, desde una instancia pública, un organismo dedicado a la orientación y guía a los padres de familia. La Asociación Pro Integración del Hipoacúsico, A.C. ha hecho esfuerzos por realizar esta labor, sin embargo, incide en un número muy reducido de familias.

Por otro lado, aún los médicos especialistas en el campo, no dan una orientación adecuada a los padres de los niños que diagnostican; en muchas ocasiones, los padres creen que su hijo está siendo atendido ya, porque le hicieron una audiometría y los médicos les dicen que regresen en un año para una nueva valoración; con frecuencia como carecen de los recursos económicos para conseguir el auxiliar auditivo, se van con la consigna de buscar los recursos para adquirir el auxiliar auditivo, sin ni siquiera haberse enterado de las opciones que tiene para iniciar un proceso en el ámbito educativo, aún desde los 45 días de nacido

Cuando recibí a A. como alumno en mi práctica particular, ante lo que la madre me contaba que le habían dicho médicos y maestras de niños sordos muy experimentadas, yo dudé en aceptarlo como alumno, pero lo que si tuve fue actuar con sinceridad, diciéndole a la madre que sin comprometerme a nada, iba a trabajar con su hijo, pero que era indispensable que ella trabajara con él todo lo que yo hiciera en la clase.

Sigamos con nuestra historia:

"Debo contarles que A. era un niño súper inquieto. Cuando empezó a caminar, era tremendo, no paraba en todo el día, teníamos que andar detrás de el pues no medía el peligro.

¿Que hice?..... Entonces yo le seguí insistiendo al doctor, me mando al Centro Médico, le empezaron hacer estudios audiológicos y si, le diagnosticaron que era sordo.

Le adaptaron su primer aparato de caja, recuerdo muy bien, que mi marido lo llevó a que se lo entregaran y le dieron indicaciones de cómo usarlo, llegó a la casa el niño no llevaba puesto el aparato, ya en casa se lo puso mi esposo, y A. al oír ruido, que se lo quita y lo aventó, lo rechazaba, nos recomendaron que teníamos que buscar que le dieran terapia de lenguaje, nosotros pensamos ***ya tiene el aparato y con su terapia, ya va a oír y pensábamos que iba a ser muy fácil, pero no fue así…***

Aquí empezó nuestro peregrinar, primero teníamos un amigo de la familia, el Dr. H. (psiquiatra) que le comentamos y le hizo algunas pruebas y nos dijo que era un niño autista, le creímos y nos mandó a su primer Terapeuta, al cual A. nunca aceptó. Después nos mandó a otra terapeuta de Lenguaje, y nada, a ella A. si la aceptaba y ella nos dijo que A. si tenía problemas de audición, ella nos mandó a Comunicación Humana y ahí le hicieron estudios nuevamente y le diagnosticaron Hipacusia Bilateral Profunda en ambos oídos. Nos mandaron a terapia, pero no había lugar hasta después de varios meses, alguien nos recomendó una institución particular: O.I.R.A. y fuimos, ahí estuvo en terapia, como por dos años, tenían todos los servicios médicos, hasta que un día, el neurólogo de ahí el Dr. Sarabia, junto con las maestras que tenia A. y la directora de la Clínica, nos dijeron que por A. no se podía hacer nada, que el nunca iba a lograr oralizar ni hacer nada, que era como un animalito salvaje, y que la única opción que nos quedaba era ir a Comunicación Humana.

Como padres nos sentíamos muy mal. Yo como madre me sentía desesperada, renegaba de todo, decía ¿yo porque?, ¿porque a mi me toco un hijo así?, era muy duro.

Nos fuimos a Comunicación Humana nuevamente, y llegué a pedir terapia para mi hijo, entonces conocí a unas señoras que me dijeron que si conocía el Programa de Grupos Integrados Específicos par Hipoacúsicos (GIEH), les dije que no, y me contaron como funcionaban, entonces yo pedí que le dieran a mi hijo un lugar ahí. Se lo dieron en primer año de primaria, pero A. no sabia nada, de nada, y los niños de primer año ya llevaban mucho tiempo en terapia y tenían conocimientos, mi hijo nunca había asistido a ninguna escuela. La maestra me hizo ver que era necesario que le dieran terapia para poder entrar al siguiente año escolar. Así lo hicimos, pero no fue en un año, sino como tres años mas tarde que A. pudo entrar a esos grupos."*

En lo anterior, además de ilustrar la falta de guía en el proceso como ya lo habíamos mencionado, da pie para analizar otra situación también muy común. Para autoridades y médicos, es muy fácil comentarle a los padres, "tome este papel, que se lo inscriban en tal lugar" como resolviendo el asunto, pero sin reflexionar si es realmente la mejor opción. La educación debe brindarse en función de las competencias con las que cuenta el niño, conociendo su estilo de aprendizaje, su capacidad de adaptación social, etc. para que, partiendo de ello, se elabore una planeación estratégica integral, tomando en cuenta además las opciones con las que se cuenta en la localidad y las posibilidades de la familia para comprometerse en el proceso.

"A. tenía muchos problemas: problemas motores, de coordinación gruesa y fina, en fin muchos problemas, se le estuvo preparando mucho para entrar a la Primaria, fueron tiempos muy difíciles para el, pues era un niño diferente que no tenia tiempo de jugar como los otros, para eso me dijeron

*Filosofía de Integración Grupal Específica para Hipoacúsicos (FIGEH antes GIEH), que con un enfoque filosófico humanista, corrientes pedagógicas, estrategias metodológicas, trabajo colaborativo con la participación de los padres y madres de familia, de maestros especialistas, psicólogos, médicos y colaboración de los tres sectores (Gobierno, Empresas y ONG´s) han logrado impulsar la inclusión de alumnos con discapacidad auditiva severa, en ámbitos educativos superiores al nivel secundaria, espacios laborales y sociales de una manera muy amplia, formando seres autosuficientes.

que A. tenia que asistir a una escuela de niños normales para que se socializara, asistió primero a un Kinder Oficial, donde fue rechazado por los padres de familia decían que A. estaba loco, ahí terminó porque tanto la maestra como la directora lo apoyaron y ayudaron mucho, de ahí se fue a otra escuelita particular, Kinder también, ahí era tremendo, terminaba muy rápido su trabajo y ayudaba a los demás, pero seguía muy inquieto, de ahí salio también por tremendo, y se fue a una primaria chiquita cerca de la casa, ahí su maestra era una señora ya grande de edad y lo ayudaba mucho.

Yo lo llevaba en la mañana a la escuela, de ahí lo sacaba y me lo llevaba a Comunicación Humana a terapia dos veces por semana, pero diario lo llevaba a Terapia con otra maestra, por eso digo que mi hijo no tenia hora para jugar como los otros niños."

Es necesario considerar, bajo un enfoque integral, las mejores opciones para las personas que por una u otra razón están frente a nosotros, esperando que le demos cauce a su futuro… porque así es, muchas veces el futuro de ellos está en nuestras manos, desde el momento en que llegan buscando orientación, diagnóstico, un lugar en la escuela… o cualquier otro asunto. Al llegar con nosotros, debemos ser concientes de que la vida ha puesto en nuestras manos a estas personas para que los conduzcamos bajo el mejor camino que se les pueda ofrecer.

"Por fin A. entró a Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos, a la primaria, el se sentía feliz, (debo decirles que A. tenia control neurológico), A. no era un niño de dieces, pero A. estaba feliz de asistir a una escuela normal. Bueno en su grupo eran diez niños sordos, pero todos eran felices, convivían con niños oyentes. En esa escuela fueron siempre bien recibidos.

Cuando estaba en tercer año de primaria, la coordinadora de Primaria de GIEH me dijo que A. nunca iba a terminar la primaria y que ni soñara con la secundaria, pues era un niño muy bajo, que no iba a poder. Yo me sentí muy mal, quiero decir que yo siempre apoye mucho a A., lo ayudaba, lo llevaba a sus terapias y aparte le daba más terapia. Lo ponía a hacer sus tareas, le explicaba lo que no entendía, lo que las maestras pedían que trabajara en casa con él, lo hacía."

Pues terminó su Primaria, y el estaba feliz, entró a la secundaria y ahí tuvo un cambio tremendo, le costaba muchísimo trabajo, el sufría porque quería ser el mejor, y lo logró, bueno su grupo era un grupo de muchachos bajos, pero se esforzaba por ser el mejor, y terminó su secundaria."

Los padres tienen un papel muy importante en el proceso educativo de sus hijos, éste no se circunscribe nada más en el ámbito familiar, sino a todos los ámbitos, incluso el escolar.

Con frecuencia los maestros de niños con algún tipo de discapacidad, se quejan de que los padres no apoyan en casa a sus hijos, que si no fuera por ellos, el niño o niña estaría mejor, que no saben qué hacer para atraer a los padres, etc. sin embargo, tampoco se les toma en cuenta ni se reconoce el papel tan importante que juegan, y en ocasiones, se rechaza a los padres que siempre están al pendiente de todo lo relacionado con sus hijos.

El caso de A, es un ejemplo claro del papel que desempeñaron los padres, pero sobre todo la madre, ella fortalecía en casa el trabajo que se le pedía en la escuela. Siempre estuvo al pendiente de todo, siempre manifestó la importancia que tiene para ella su hijo.

Esta actitud de la madre, además de apoyar a su hijo en cuestiones escolares y en todo lo que tenía oportunidad de hacerlo, incidiendo en su aprendizaje; fortalecía su autoestima, le inyectaba una filosofía de vida, le mostraba la importancia de la tenacidad, de lo importante que era luchar, de conseguir lo que se proponía. Esto, más que cualquier discurso, se integró a su estilo de vida, una manera de ser, de salir adelante. Así A, se sentía tan bien consigo mismo, que, como lo describe la madre. Llegó a pensar que podía ser el mejor de su clase a pesar de todo pronóstico de médico o de maestro, se trazó una meta y se empeñó en lograrlo, y lo logró…

> *"Nosotros le preguntamos que ya que ya había terminado su secundaria, que quería seguir estudiando y nos dijo que quería tener una fábrica de pantalones Levis, que quería estudiar como cocer y cortar un pantalón. Y se fue a estudiar corte a nivel industria en la escuela Corregidora de Querétaro. Como en la Secundaria de GIEH estuvo integrado en una escuela secundaria técnica, en donde tenían como taller la industria del vestido, se juntaron varios compañeros sordos eran seis o siete compañeras de A. y el como único hombre, no los querían admitir por ser sordos, y que no les entendían los maestros. Entonces me metí yo con ellos dizque para ser su intérprete, pero no fue así. Con los elementos que les dieron en GIEH, ellos entendían todo perfectamente, y todos terminaron su carrera en dos años y medio. Nunca hubo problemas con los maestros para comunicarse con ellos.*

La filosofía de trabajo de GIEH[3] ha sido muy criticada a partir de que el movimiento de integración educativa llega a nuestro país, en 1995. Sin embargo en GIEH desde 1975, iniciamos un proceso de integración, cuando ni siquiera se hablaba de ello, diseñamos este modelo educativo, para darle la oportunidad a nuestros alumnos, de acceder a niveles educativos posteriores a la Primaria, aún iniciando su escolaridad o atención a los 7 u 8 años.

Argumentando que al tener a los alumnos en un grupo dentro de la misma escuela es una forma de marginación, es una *"pseudo integración"* dicen algunas personas. Sin embargo para nosotros la integración es un proceso, es un caminar a través del cual se le van dando elementos a los niños y jóvenes, siempre con la mira de que después de la secundaria puedan integrarse ya sea a una preparatoria o una carrera técnica como fue en el caso del A. y sus compañeros, valiéndose de sí mismos, para salir adelante.

Bajo esta filosofía, se trabaja para que los alumnos tengan diferentes vías de acceso a la información y comunicación, se trabaja la lectura labio facial, se fortalecen las habilidades de lecto escritura, la comprensión lectora, la escritura, expresión escrita y oral, así como el uso de la lengua de señas. El trabajo que se realiza considera el currículo básico, con las adecuaciones necesarias integrando aspectos metodológicos que permiten que los alumnos

[3] Serie: Caminos Especiales en la Integración. Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos. SEP. Dirección General de Operación de servicios Educativos en el D. F. Dirección de Educación especial. México, Marzo de 2000.

accedan a la información y sobre todo que su aprendizaje sea significativo de tal forma que sus competencias curriculares correspondan realmente al nivel académico que cursan.

Todo esto con la idea de que ellos serán finalmente quienes tengan que abrirse camino, quienes tengan que enfrentarse a la vida y por consiguiente tienen que estar preparados para vivir en este mundo tan competitivo. Aunque no es como quisiéramos que funcionara el mundo es una realidad, y para vivir en él, ahora, tenemos que preparar a nuestros alumnos.

En el caso de A. la mamá agrega elementos importantes, su ejemplo, su esfuerzo, su convicción de sacar adelante a su hijo, siempre fue mas allá, incluso estudió la carrera junto con el, pero siempre supo mantener su papel de madre, exigiendo que el trabajara, que hiciera tareas, independientemente del trabajo que ella tenía que hacer como alumna.

> *Al terminar pusimos un tallercito de ropa, y empezamos a trabajar, cortábamos conjuntos, el trazaba los moldes, tendíamos la tela. El cortaba y mandábamos a maquilar, y yo me salía a vender… así empezamos a Trabajar.*
>
> *Trabajamos como dos años juntos, pero el empezó a tener un carácter muy feo, pedí ayuda y consejo a Grupos Integrados y me recomendaron que se saliera a trabajar a otro lado, se fue a trabajar a una fábrica de ropa intima de dama, ahí el se enojaba porque decía que el sabia hacer muchas cosas, entró como ayudante de cortador) y lo ponían a barrer los patios, a cargar los camiones con mercancía, solo lo dejaban cortar los viernes, y un rato nada más.*

Cuando pareciera que todo se había resuelto viene un desequilibrio, la edad, la lucha por independizarse, provocan que la familia se tambaleé, que piense que todo lo hecho se viene abajo. Pero cuando se tiene cerca de una institución que le ha acompañado en su caminar, que ha sido su aliada en la lucha por sacar adelante a su hijo, se hace posible pedir un consejo y actuar con firmeza.

Muchas veces los padres quieren evitar el sufrimiento a sus hijos y en el momento en que es importante que sean firmes, que les den la oportunidad de conocer la realidad del mundo, ceden para evitar el sufrimiento. Solo teniendo claridad en los propósitos y siguiendo los consejos recibidos, se puede actuar como debe hacerse, con firmeza pero a la vez, con amor, evitando la sobreprotección, la cual finalmente es una manera de encubrir el rechazo.

> *Debo contarles que A. desde niño veía las revistas y el decía que cuando fuera grande se iba a ir a los Estados Unidos, el fue de paseo con su hermano y sus primos a Orlando, estuvo allá feliz, porque decía que él se comunicaba con la gente y lo entendían. Paso el tiempo y se fue nuevamente a Denver de paseo y al regreso me dijo que venia muy feliz, porque había visto unas escuelas y que quería estudiar allá. Y por azhares del destino, un día me llamaron de Denver que A. había sido aceptado en una escuela. Que lo llevara y le diera la oportunidad de ir, le ofrecían casa y comida.*

A. me pedía, me rogaba que lo dejara ir, y lo llevé al Community College of Denver, le hicieron exámenes y a mi me interrogaron de todo acerca de A., desde que nació hasta ese día, para mi sorpresa me felicitaron, por la preparación y el nivel de estudios que llevaba A., lo aceptaron, A. estaba feliz, yo tenia que decidir en ese momento si se quedaba o no, A. aceptó, y me dijo que yo me regresara a México, yo no sabia ni que decir, yo le decía A. tenemos que decírselo a papá y el me decía yo me quedo. Y se quedó…

Al día siguiente empezaron sus clases A. no sabía inglés mas que lo de la secundaria, pero de señas en ingles nada.

Ahora le toca el turno a él, la familia ya lo puso todo, lo que viene estará en sus manos…

Y aquí va no el final de la historia de vida de A. sino el principio de una nueva vida.

A. ya tiene doce años en estados unidos, empezó a estudiar el Inglés, el Inglés a señas, después curso la carrera de diseño grafico y termino.

Debo contarles que A. siempre obtuvo las mejores calificaciones durante su carrera, siempre excelencias, catalogado como el mejor estudiante.

Nosotros siempre lo apoyamos pagándole la escuela. Cuando el tenia como seis u ocho meses se vino la devaluación en México, y ya no podíamos pagar su escuela. Se lo dijimos, y que tenia que regresarse, a mi en lo personal me dolía mucho que el se regresara, entonces hable con una persona que siempre lo ha apoyado mucho y le dije telefónicamente, que le dijera que ya no era un niño, que pensara lo que quería, y que luchara por su ideal. Se lo dijo y como a los tres días me habló esta persona y me dijo, dice A. que ya es un hombre y que se queda, ya fue a pedir trabajo y ya tiene trabajo por parte de la escuela. Me sentí feliz, entro a trabajar a una librería, en el almacén pero empezó desde abajo y llego a ser jefe, ahí dan trabajo a puros estudiantes, el seleccionaba el personal y despedía al que no diera el ancho. Lo querían mucho en su trabajo.

Terminó la escuela y terminó el trabajo. Pues era trabajo de estudiante.

Ahora a A. se le ha dificultado encontrar trabajo sobre su carrera, pero el trabaja por su cuenta, y trabaja en una compañía americana, donde me han dicho que es muy buen empleado, trabaja tiempo completo le dan muchas horas extras, tiene muchas prestaciones.

El está feliz, y orgulloso de sus logros, debo contarles que el dinero que gana es para comprarse sus aparatos para los trabajos que hace, sus computadoras (4) son de lo mejor, ya se compró su coche, y se siente orgulloso.

En semana santa tuvo unos días de descanso y se fue a Chicago, de paseo, el año pasado fue a Seattle, y viaje a todos lados como cualquier persona.

También debo decirles que a A. no le avergüenza trabajar de jardinero, de pintor, arregla todo lo que le pidan, el en sus tiempos libres lo buscan hasta para clavar un clavo , A. trabaja en lo que le pidan.

A. siempre dijo que el iba a buscar una novia güera y de ojos azules, sin embargo se que tiene ahora una relación con una muchacha de color, el dice que es muy buena, muy bonita y es maestra de la universidad, lo veo

muy entusiasmado con ella, solo yo le pido a Dios que si es para el que se la deje y sino que lo deje.

Y finalmente se termina esta entrevista con estas dos últimas preguntas:

¿Cómo asimiló el problema y que hizo para salir adelante?

"Para poder sacar a mi hijo adelante tuve que aceptar que tenia un hijo con problemas de audición, para mi fue muy duro, y hasta que lo acepté, pude empezar ayudar a A."

¿Que consejos daría a los padres de niños sordos?

"Primero que nada, aceptar que tenemos un niño con problema auditivo, darles todo nuestro amor, pedirle a Dios que nos de fe, paciencia, fuerza y amor para sacarlos adelante. Ayudarlos, guiarlos, van a tener momentos muy difíciles, pero se sale de esos momentos, y si ustedes los ayudan algún día se van a sentir muy orgullosos de ellos. Échenle ganas y van a sacar a sus hijos adelante."

Estos consejos dados por la madre dan cuenta de la importancia que tiene que los maestros, psicólogos y personas que trabajamos en educación especial, le demos un lugar preponderante al trabajo con los padres, integrarlos, apoyarlos, escucharlos, aprender de ellos y junto con ellos sobre sus hijos; los padres deben ser parte de ese equipo colaborativo de trabajo, porque si los tomamos en cuenta, aprenderemos como maestros hacia donde tenemos que caminar con sus hijos ya que no todos los casos son iguales y por otro lado, saberse útiles y necesarios para sacar adelante a sus hijos, pero sintiéndose acompañados, sabiendo que tienen una guía, un apoyo, alguien que les demuestra interés por su hijo y por ellos mismos, aceptarán mas pronto su realidad.

Bibliografía

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.

Zardel Jacobo Cúpich / Marco A. Villa Vargas, compiladores. Sujeto Educación Especial e Integración. Alvarado A. Julieta A. *Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos GIEH*. Vol. II Universidad Nacional Autónoma de México. México 1999.

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.

Serie: Caminos Especiales en la Integración. Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos. SEP. Dirección General de Operación de servicios Educativos en el D. F. Dirección de Educación especial. México, Marzo de 2000.

LA INVISIBILIDAD DE LA IMAGEN

Gustavo Emmanuel Álvarez Lugo

Cuando pensamos en la posibilidad de fotografiar desde la oscuridad nos pareciera un acto no muy lógico, incluso contradictorio, sobre todo cuando la materia prima para que se realice una imagen fotográfica, es la luz; entonces ahora se da una inversión al trabajar desde la ausencia de ella misma.

Para nosotros existe la duda de que la imagen visual (fotográfica, pictórica, escultórica, teatral, performativa, cinematográfica, representativa, cinética) corresponda a un aspecto estrictamente vidente, ya que en el proceso de creación de esta no solo interviene el sentido de la vista, sino que se da una especie de entramado con los otros, dando como resultado una percepción multisensorial y no dependiente de uno solo.

Por otro lado queremos dejar cada vez más en claro que estas actividades propuestas y aplicadas por normo visuales en el espacio de las artes, no es propio de ellos sino que puede ser extensivo a todo aquel que desee utilizar a la fotografía como intención expresiva de plasmar lo que ella desee, eliminando limitantes que en ocasiones se han impuesto para los ciegos o débiles visuales, que pareciera que por decreto no pueden probar estas técnicas, así optamos por crear una experiencia donde se den los basamentos teóricos de lo que implica hacer una toma fotográfica desde el plano invidente, pero sobre todo que ellos prueben y se inmiscuyan con el acto fotográfico.

Resulta importante plantear que cuando se trata de elaborar un estudio de la imagen, por lo regular se liga inmediatamente con un hecho vidente y por lo tanto se recurren a categorías estrictamente visuales; en el afán de encontrar nuevos enfoques acudimos a esa otredad que es el ciego, aunque aquí resulta pertinente aclarar por que acudimos a él.

En un primer momento esto podría parecer paradójico, ya que la mayoría se pode preguntar por que acudir a ellos si esta en juego un tema como lo es la imagen, cuestión que para nosotros no resulta así puesto que si bien carecen del sentido de la vista, esto no quiere decir que no tengan imágenes o incluso que no puedan generarlas a través de un proceso creativo. Por lo tanto su presencia tiene para nosotros una importancia especial ya que al trabajar en conjunto con ellos pretendimos dilucidar, con nuestras respectivas limitantes de vidente, esas otras características que también componen a la imagen y que sin embargo se ignoran o rara vez se toman en cuenta, como puede ser el aspecto sensitivo.

Ellos nos ofrecen una mejor vía para acceder; a la forma en como la experiencia, memoria, percepción, imaginación; actúan sobre el proceso de significación de la imagen. Observamos en todo esto una oportunidad, que pueda permitir encontrar esa parte ignorada, aunque utilizada por los videntes, tal vez con la simple necesidad de que nos compartan como sienten sus

imágenes. Ahora bien, el acudir a ellos implica una complementariedad, no se olvide esto, puesto que no se pretende una contraposición de concepción de la imagen vidente contra la concepción de la imagen invidente; sino de profundizar en la postura del ciego, tratándola de entender, para dar pie a la suma de experiencias, de ambos lados.

Consideramos que existe una lucha entre el mundo de los videntes e invidentes, pero ¿qué es ser vidente, que es ser invidente?; las respuestas parecen ser más claras en apariencia por parte de los llamados videntes, ellos afirman desde una forma banal que es aquel que ve, es decir que posee el sentido de la vista, y desde ese lado también nos dice que el invidente es aquel que no ve, que carece por lo tanto del sentido de la vista es decir el ciego, tal vez no se le de el significado profundo, todo corresponde a una forma superflua de considerar lo que significa ver por la comodidad de tenerlo, por lo mismo tal vez no resulta práctico preguntárselo. Todo toma un sentido diferente cuando se les pregunta a los ciegos, quienes tienen respuestas más complejas e interesantes a la vez; llenan de una carga mucho más amplia conceptos como lo son: ver, vista, visión , mirada; para ellos todo esto es revestido de algo que va más allá del acto del ver; pues para ellos el ser invidentes no implica la imposibilidad de hacerlo, de modo que afirman que existen otras formas de hacerlo; la de ellos solo es una forma más, tal como lo dice el fotógrafo ciego Eugene Bavcar, “ver debe de entenderse como aquello que pasa por la cabeza, por lo que se imagina, eso es lo que yo llamó la mirada del tercer ojo”, y como lo pudimos constatar mediante nuestra experiencia con ciegos, no solo se trata de la mente, sino que se hace extensivo para utilizar la multi-sensorialidad, de modo que su manera de ver depende de la forma en como utilicen esos aspectos no visuales, así ellos se afirman como videntes, incluso con ese toque de desazón en el que anteponen su condición como la verdadera forma de ver, aunque esto suele ser una alegoría. En ocasiones nos llaman ciegos, nos dicen que a pesar de la salvedad de poder ver no lo hacemos, nos conformamos simplemente con utilizarlo, implicando eso una dependencia del ojo, afirman que eso nos hace depositar en él una carga lo suficientemente grande como para ensombrecer a todos los demás sentidos, dejándolos de lado, no considerando que a ellos debemos en gran parte ese acto que nos llena de imágenes, que nos llena de ambiente, viviéndolo parte de él.

“Ver no es un privilegio –es arbitrario, causal y, a fin de cuentas, no significa sino lo que cada quien inventa. Hasta los ciegos. Vean esa arbitrariedad por que ustedes que ven, no ven nada que no fuera lo que han visto siempre; ven lo que pueden ver y no pueden ver lo que no ven” afirma Silvia Pappe.

En pocas palabras los ciegos afirman lo que dice Ernest Bloch “Para ver solo falta saber ver”, y para ellos nosotros no lo sabemos, tenemos que revelarlo bajo el constante ejercicio, tenemos que aprender a ver dirían ellos, así es como invidente y vidente comparten la ceguera.

Los ciegos se preguntan sobre aquello que implica tener visión, Mauricio Ortiz (ciego) afirma que la visión es la función más alta del intelecto y el que la

llega a dominar es un visionario, así nuevamente, reclaman que este acto al igual que el ver no se contemple como de uso exclusivo de los videntes, es una propiedad que se puede poseer indistintamente por cualquiera de los dos grupo, pues depende de ese acto más allá de lo aparente adentrándose más allá; entonces bajo esta perspectiva tal vez podamos afirmar que la vista no es la visión, como lo dice el mismo Mario "La vista es el cincel, la herramienta, la visión es el busto terminado"; aquí de nuevo demandan al mundo vidente, pues tener la herramienta no significa que podamos llevar al termino la obra; hay que saber como utilizarla, o bien si no se tiene crear los medios adecuados como para sustituirla.

Para seguir en esta misma tónica los invidentes nos hacen una acotación similar en lo que respecta a la mirada, ya que también afirman que en la mirada la vista no es primordial pues se puede prescindir de ella, siendo una prueba que el ciego le puede dar un sentido, luego entonces se trata de ese acto en que los dos colocan parte de sí determinando las propiedades de su mirada, de esta manera podemos observar que el mundo vidente se ha adjudicado esas cualidades y que se han empecinado en hacerlas exclusivas del mundo vidente, entonces como respuesta a esto los invidentes han contestado, argumentando que nos son exclusivas de ellas, que hay formas de ver, de visión, de mirar, que son propiedades extensivas y no exclusivas, que son diferentes claro, y que por ello hay que tomarlas en cuenta, lanzan su grito en contra del oculocentrismo; en estos momentos esa es su lucha, encontrar una permanencia dentro de un espacio que los excluye constantemente.

Creemos que a esta serie de particularidades que el vidente ostenta como propias, podemos sumar una más, en la cual también se equivoca; nos referimos a esa declaración de autonomía de la vista, de lo visible, nosotros consideramos que esto es un error, en que el vidente cae nuevamente, y lo creemos fundamental por que este es el que le impide concebir al acto de ver desde otros polos que no sean este mismo. Y muy por el contrario de lo que ha querido pensar, podemos decir que la visión y lo visible, se sustentan en un acto táctil, y es debido a que antes de ser vidente soy un ser visible.

Como ser con estas características convivo con otros igualmente visibles sean objetos o sujetos como yo, de manera que ser visible implica ser tangible, así mi cuerpo es el contenedor de mi visibilidad, por medio de él me aproximo a lo demás, a los demás, pero no solo eso sino que desde esta perspectiva es como lo otro de manera inversa me ve me aprecia, así el ser vidente implica tener masa, ser carne, tal vez sea por esto que el ciego representa una amenaza para el vidente, tal vez por eso sus intentos por excluirlo, y es que al final no somos vista sino tacto.

"Toda experiencia de lo visible se me ha dado siempre en el contexto de los movimientos de la mirada, el espectáculo visible pertenece al tacto ni más ni menos que las cualidades táctiles" comenta Merleau-Ponty.

Tal vez nos hemos tardado mucho en comprender esto, y pueda que haciendo un intento por quitar esta carga, podamos acercarnos de una forma más confiable a eso que consideramos propio de lo vidente, tal es el caso de la imagen. Así mismo podemos eliminar esa constante lucha entre el vidente y el

invidente, por demás benéfico, no solo para nuestro estudio, sino para una comprensión más amplia de lo que implica ser ciego o ser vidente sin esos juicios de valor que han hecho más lento el entendimiento.

A la luz de la oscuridad y los elementos no visuales para pensar la imagen.

Cuando nace la intención de encontrar un medio para que los invidentes crearan imágenes visuales, nos enfrentamos en primera instancia a que medio utilizaríamos para ello, después de una selección llegamos a obtener en la fotografía ese campo donde ellos de una manera mecánica en apariencia pudiera captar el exterior de una manera práctica.

Cuando hablamos sobre la posibilidad de fotografiar desde la ceguera estamos planteando que las partes que validan y conforman una imagen no solo son un reducto de visibilidad, sino que incluso intentamos afirmar que la misma se sustenta en aspectos no visuales (Percepción, experiencia, memoria), es decir en "la invisibilidad de la imagen", nosotros afirmamos que a través de estos elementos se conforma la imagen, o en otras palabras absorbemos la imagen; incluso en el caso de los normo visuales, el ojo es una condición complementaria la cual no se puede librar de estos aspectos. Es por eso que nos parece determinante el desarrollar como cada uno de estos deja su huella sobre la imagen, ayudando a hacerla nuestra, son los medios por los cuales llegamos a ella. De manera que en el taller el primer paso es poner énfasis en esos elementos que nos comprometen con la posibilidad de crear imágenes y que nos dan un primer indicio de que el ojo es prescindible para hacerlo.

El primer factor no visual con el cual trabajamos es la experiencia, y no es una mera coincidencia que ocupe este sitio, pues consideramos que los demás factores que iremos mencionando paulatinamente, nacen de ella; esto se debe a que resulta ser el escenario vivencial, en el cual toman forma las imágenes, y es que esto obedece a afirmar que la experiencia se encuentra ligada al mundo, pues haciendo una ligazón entre lo antes mencionado, diremos que experimentamos en el mundo mediante nuestro cuerpo, aunque experimentar no es producto solamente del acto dinámico de la acción sobre el mundo, pero sí podríamos decir que este tipo, sin ser el único, es del cual extraemos mayores indicios; en la mayoría de las ocasiones nos movemos hacia él, estamos marcados por esa necesidad de empaparnos de nuevas vivencias constantemente, nos agrada la zozobra del saber que se siente, estamos en la búsqueda de sensaciones frescas pero también buscamos reconfirmar lo experimentado.

Así los primeros ejercicios se orientan en ubicar a la imagen fotográfica como un producto de nuestras experiencias sean pasadas o presentes, y sobre la posibilidad de contar aquellos hechos, no solo de manera oral sino poder llevar el momento al acto fotográfico, sustentándose esta acción como producto de lo que se vive, teniendo la posibilidad de almacenar el momento de crear un documento que trascienda temporalidad, hecho que produce ánimo entre quienes desean fotografiar a la luz de la oscuridad, pues en sus palabras el

hecho que no puedan ver el resultado, no le resta importancia , pues en primera confían en él como un acto subversivo en contra del mundo cada vez más dominado por la visualidad y por otro la posibilidad de trascendencia del documento, del gusto que les da saber que se vera por aquellos que aman, y que tendrá ahí la posibilidad de pasar de generación en generación, transmitiendo su experiencia, su manera de ver al mundo circundante.

Debemos decir que la experiencia también se encuentra en lo estático, considerando como estático la falta de movilidad mía como cuerpo, para poder ir a lugar donde se origina; esto lo podemos comprobar en el trabajo de Condillac Tratado de las sensaciones, en el que supone a una estatua viva, quien a partir de su estaticidad crea su experiencia, al hacerlo extensivo a nosotros ocurre lo mismo, podemos decir que el permanecer en calma sin moverme, no implica que no este en una experiencia; y es que para tenerla solo necesito de un cuerpo y de poder utilizar mis sentidos o algunos de ellos, esto es suficiente, de ahí surge lo demás.

Este ejemplo tiene gran importancia en el mundo del ciego ya que se hace hincapié sobre la forma en que ellos encontraran los datos perceptivos para realizar la toma, de manera que ya no será el ojo sino que irán hacia esos lugares que normalmente les provee la información determinante para contemplar, así los sentidos punzantes que posen se convierten en esos medios por los cuales voy a conformar lo que deseo fotografiar dando forma a la experiencia táctil captándola en mi cuerpo y por mi cuerpo, explotando las supuestas limitantes.

Pero la experiencia también tiene una segunda faceta y es que después de estar sumergidos en ella, podemos preguntar ¿de que nos provee?; lo que inmediatamente nos dice es que toda lo que puedo tener, y de lo que después puedo servirme, es producto de haberlo experimentado, sin la experiencia no lo habríamos tenido, por eso necesitamos de ella, nada emerge por sí solo, necesita de mi presencia para que juntos lo hagamos. En este momento podemos hablar de la experiencia ya no como el acto vivencial, sino como un archivo de acontecimientos pasados.

La experiencia se nos revela como un acto que nace en el presente, pero también como un dato del pasado que es revivido constantemente, y por si fuera poco también nos permite proyectarla hacia el futuro, entonces puede resultar valido decir que experimentar obtiene la categoría de permanente, puesto que no podemos desprendernos de dicha acción.

Cuando hacemos este tipo de reflexiones en el taller nos lleva a trabajar en aquello que paso es decir se extiende la posibilidad de fotografiar a la experiencia, es decir ya no solo puedo fotografiar lo que estoy viviendo sino que incluso puedo fotografiar un hecho pasado, que quise fotografiar, así los participantes del taller realizan ejercicios fotografiando el pasado remitiéndose a experiencias sensitivas, fotografiando lo que sintieron, construyendo su imagen visual sobre la experiencia dejando la posibilidad de apreciar aquellos que esta en el pasado, acto vívido en pretérito pero constituida sobre la base que les permite asirse de una experiencia aun más profunda que la de recurrir a la imagen fotográfica para recordar, aquí es llevar lo recordado a un acto

inverso que nos llena de posibilidad y le da motivos para seguir usando la cámara para hacerlo patente.

Con lo que respecta a la imagen, podemos decir que estas cualidades de la experiencia también se aplican a ella, y en primer lugar debemos afirmar que sin ella no hay imagen, a partir de los acontecimientos vividos en cualquiera de sus formas, vayamos a buscarla o no (dinámico ó estático), pues esto nos lleva a afirmar que el tamaño de nuestro banco de imágenes, es directamente proporcional al número de experiencias que hayamos tenido; así la imagen nacida a través de la experiencia no se presenta de una manera rígida, esto es producto de que como ya acotamos no hay experiencias idénticas y por ende tampoco imágenes, de esta manera cuentan con la posibilidad de ser reelaboradas a manera que se presenten actos de vivencia similares, se encuentran en constante movimiento producto de su adaptación, hacia lo nuevo; de cierta manera sabemos que imagen esperar de cada experiencia; en cualquiera de sus acepciones la imagen se encuentra impregnada de esta.

El segundo elemento no visual que consideramos de suma importancia, es la percepción, fue escogido por que consideramos que es relevante para la conformación de la imagen, creemos que se involucra directamente en este mecanismo. A la par de esta descripción iremos apuntando las partes en que el fenómeno perceptivo se desgaja, pondremos énfasis en la sensación y la atención.

Todo sujeto se llena de sensaciones, no se puede librar de ellas, por lo que cada situación implica estar sumergidos en estas, no podemos hacer nada debido a nuestra condición de seres sintientes, de modo que cuando estamos en el proceso de absorción del mundo y por ende de la imagen, nos situamos como entes de este tipo, quienes se encuentran expuestos al suceso, de manera que lo primero que se nos presenta es la sensación, misma que según Merleau-Ponty, es la manera en como algo me afecta y la vivencia de un choque, indiferenciado, instantáneo, puntual , de un estado de mi mismo; bajo esta influencia me lleno de lo de afuera; en ese instante me convierto en la sensación misma, no me pudo mantener ajeno a ella, de manera que me tengo que involucrar, quedándome con parte de ella, misma que guardo para mí, pero también para ser utilizada posteriormente según la circunstancia que me acontezca, en mayor o menor proporción, así mi imagen contiene pedazos de sensación.

Cuando comenzamos a realizar fotografías desde la ceguera, es de suma importancia que nos demos cuenta del amplio valor que como sintientes tenemos y no solo esto sino que utilizando estos elementos podemos ayudarnos a la realización de la toma fotográfica, originándose aquí uno de los cuestionamientos de la ceguera a la fotografía, a la imagen y al vidente; ya que el ciego practica sobre la proximidad de lo vivido, eliminando distancias entre el objeto a fotografiar y el sujeto que fotografía; así cuando se decide trabajar sobre un referente para colocarlo al centro de la exposición, se comienza acercándose, tocándolo, apropiándose de él de una manera más entera, y si la distancia aún fuera marcada por el hecho de fotografiar la inmensidad del horizonte, incluso ahí se da la oportunidad de aprehenderlo, de olerlo, de sentir

la pesadez de lo que nos construye en el afuera; en ese medida es como se anula el trayecto interpuesto por lo que vemos a la distancia y a pesar de que pueda estar muy cerca, el solo hecho de verlo nos elimina la intención de la proximidad, así afirmamos que sentimos lo fotografiado desde la importante reserva que significa no verlo, eso ya no importa mucho menos cuando se fotografía al cielo sintiendo la magnitud de él sobre mi.

Para poder mantener cualquier sensación en el antes, después y durante; necesito un cuerpo que la albergue, que la mantenga en ese estado de latencia permanente lista para ser retomada o incluso modificada, enseguida esa sensación se convierte en sentir para nuestro cuerpo, podemos hablar de una relación de sintiente y sentido.

Cuando tenemos en frente un paisaje lleno de montañas, árboles, fauna, y el sol apenas se ve entre las nubes; nosotros podemos tener una percepción de todo esto, pero difícilmente podemos poner atención al entorno como totalidad, necesitamos seccionarlo a través de la atención, y el orden en que lo hagamos obedece a mí voluntad. Ahora bien sí consideramos que el proceso perceptivo se elabora a partir del cuerpo como totalidad, la atención no solo puede ser ejercida por ese órgano dictador llamado ojo, este solo es un medio de los demás sentidos, así lo observado tiene referencia en lo vivido, es decir no me llama por el simple hecho de que se vea, eso resulta una mentira, me llama por que ya lo traigo y obedece a un acto de identificación con lo que ya he experimentado y por lo tanto soy.

"Cuando los objetos atraen nuestra atención, las percepciones que ocasionan en nosotros se ligan con el sentimiento de nuestro ser, y con todo lo que puede tener con él alguna relación" comenta Condillac.

La sensación, percepción, y atención; se encuentran en la imagen misma, cuando yo conformo una imagen, hago uso de ellos, y es que como conformarla sino tomando los espasmos mínimos que lanza el ser sobre nosotros, bajo nuestra facultad de vivientes entonces sentimos, nos damos cuenta de esa generalidad que se encuentra fuera para después desgajarla y tomar solo un trozo. Entonces el resultado que tengo como imagen no solo depende de las características del material evocador sino también de la manera en que utilice mis sentidos para extraer información durante el proceso perceptivo, añadiendo mi atención producto de cuestiones afectivas; al final la imagen estará marcada por la forma de percibir que tengo.

Para nosotros tiene un peso especial este elemento, creemos que a partir de el se sustenta mucho de eso que hemos dado por nombrar imagen, así como el proceso de absorción/construcción de las mismas, a estas alturas debemos haber dejado claro que cuando se habla de imagen no solo nos referimos al aspecto visual, así que todos estos elementos hasta ahora mencionados son parte de esas categorías que le hemos dado a la imagen, como mencionamos al principio las disgregamos, así nos referimos hacia ellas como; táctil, olfativa, visual, auditiva, gustativa. Es por eso que es nuestro deseo dejar claro que estos elementos hasta ahora mencionados son útiles para abordar a la imagen en cualquiera de sus supuestas categorías; creemos

pertinente volver a hacer esta aclaración ya que si bien existe la memoria también estamos expuestos al olvido.

Dentro del taller es importante para nosotros estar concientes que el reto de las fotografías a obtener radica en la posibilidad de manejar como eje de captación el hecho perceptivo sumando las características mías y del entorno, pero hacerlo desde un aspecto multisensorial en donde de igual manera que como sucede en la instancia visual puedo elegir que fotografiar y como hacerlo; desde mis otros sentidos remitiéndome al hecho de consolidar la imagen como aquellos producto de mi experiencia perceptiva, tomando en cuenta que acudimos a la exploración de todos los sentidos para determinar cual es aquel que me provoca a fotografiar, de esta manera existen ocasiones en que el reto se prolonga a fotografiar lo invisible; determinar como un hecho que deseamos fotografiar no solo lo que en primera apariencia esta ahí en el objeto, sino que se ahonda en el deseo de provocar una imagen de lo que escuchamos, de lo que olemos, acudimos a esos factores invisibles que también los conforman como objetos y nos conforman, nos hacen presa de lo que deseamos obtener aquello que es propio de la invisibilidad, tema que para nosotros resulta importante retomar sobre todo al margen de un taller que acude hacia aquello que no se ve pero que esta ahí.

En este momento entonces tendremos que hacer notar a que nos referimos con invisibilidad, contraponiendo esto a la visibilidad misma; entonces comencemos con lo visible, para nosotros este factor es aquello que nos da un hecho material, como para decir que se encuentra presente, es decir por el simple hecho de verlo lo consideramos como imagen, y esto es cierto, pero no lo suficiente como para decir que se crea una dependencia de ello, y es que a menudo validamos esto afirmándolo a diario, y es que sin lugar a dudas el acto de ver nos llena hasta el extremo como para desconocer lo demás, debemos tomar en cuenta que esto solo es una pantalla, lo suficientemente brillante como para no dejarnos asumir lo demás, eso que es producto de mi acto vivencial como carne, eso que se desprende de mi choque directo, es en este momento cuando ya no podemos sustentar todo a partir de lo visto, sino que debemos de introducirnos en ese entramado que ya no depende de él como tal sino ahora pasa a ser de nosotros, y ahí entonces conformamos imágenes de manera independiente, cada quien se ocupa de su proceso, tenemos recuerdos diferentes, experiencias diferentes, percepciones diferentes, autónomos en el proceso más no en el resultado, eso es lo mágico de la imagen, que a pesar de esto podemos encontrar cosas en común, cosas que son entraña misma de eso a partir de lo cual la absorbemos, de eso llamado mundo.

Ahora bien cuando hablamos de visibilidad como productora de imágenes queremos hacerlo extensivo para todos los tipos de imágenes que nacen de los otros sentidos, es decir a pesar de que podamos hablar de imágenes táctiles, sonoras, gustativas, olfativas; no debemos de olvidar que estas de igual forma que las visuales, de manera independiente no tienen la suficiente fuerza como para confirmarse como constructoras de imágenes, de modo que sea cual sea el sentido preponderante a través del cual las construimos, esto no quiere decir

que se puede hacer de manera independiente a los factores no visuales ya mencionados, todas las imágenes, no importando el sentido, encuentra su origen en ellos.

Nos referimos a invisibilidad como esos factores llenos de una dualidad, que se debate entre el aquí y la virtualidad, lo aprensible y lo etéreo, estas son las cualidades que a nuestra consideración cruzan a los elementos llenos de invisibilidad; y es que esto lo podemos notar cuando cualquiera de ellos se ejerce, entonces describamos esa dualidad a la cual nos referimos; cuando nos encontramos en un concierto estas cualidades se encuentran ahí, escuchamos la música, movemos nuestro cuerpo, probamos la cerveza y por si fuera poco besamos a nuestra pareja; ahí en ese momento podemos hablar de una presencia virtual de los aspectos invisibles, pues ahí están; la percepción, experiencia, memoria, imaginación, y tal vez más, todos ellos con la prestancia para ser utilizados, y es entonces cuando valiéndonos de todos ellos, los utilizamos según nos convenga, entramos en ese proceso independiente para conformar nuestra imagen.

"Las comparaciones entre lo visible y lo invisible (el campo, la dirección del pensamiento...) no son comparaciones (Heidegger), significa que lo invisible está pregnante en lo visible, que para comprender plenamente las relaciones visibles (casa) hay que llegar a la relación de lo visible con lo invisible. Lo visible de los demás es lo invisible mío; lo visible mío es lo invisible del otro; está fórmula (la de Satre), no hay que conservarla. Hay que decir: el Ser es ese extraño amasijo que hace que lo invisible mío, a pesar de no ser superpuesto a lo invisible de los demás, se abre a ello, y ambos están abiertos al mismo mundo sensible" afirma Merleau-Ponty.

Cuando comenzamos a fotografiar nos enfrentamos a el momento en que el ciego se permitiera comparar su fotografía con lo visible, en el comienzo se apreciaba una lucha por lograr el retrato de lo real, de lo que se les había impuesto como tal, de lo visible; de manera que esto se traducía en un impedimento ya que llenaba de miedo y de expectación al ejercicio, es decir permanecía el lastre del mundo visual; conforme se van realizando ejercicios se va perdiendo este miedo a la exposición a lo que van a decir el normovisual, a la preocupación de ser apegados a la realidad, esto se sobrepasa para llegar a esa experiencia lúdica entre ellos como fotógrafos y lo fotografiado, donde se convierte en un acto intimista, en donde ya no hay un afán por complacer al otro que posee la visibilidad; se da el paso hacia la creación de sus fotografías, de ellos, para ellos, para los suyos, dándole ese otro sentido a lo fotografiado acudiendo justo a los aspectos invisibles de la visibilidad misma, además desde la propuesta de ver su realidad a oscuras, no por ello despreciable y sin sentido, al contrario se suma a esa visión constante del afuera con luz.

El último elemento por abordar es la memoria y cuando hablamos de ella podemos hablar del referente y lo evocado, mientras que el referente se encuentra más del lado de la experiencia y la percepción; lo evocado también no se puede librar de ello y lo acepta, pero es en el área de la memoria donde encuentra su ejecución, en este apartado es cuando toma sentido.

Cuando hablamos de evocar, hablamos de su homólogo el recordar, en nuestro caso lo denominaremos como proceso evocativo o recordativo indistintamente; lo podemos describir como ese acto el cual permite dar coherencia al presente mismo, siempre necesitamos indicios de que lo acontecido se refiera a algo existente, lo cual no nos permita sumergirnos en un estado alucinatorio de la constante vivencia primigenia; necesitamos evitar la zozobra, tener evidencia de que eso que nos envuelve ya ha pertenecido a nosotros por lo menos en alguna de sus manifestaciones, y para esto debemos de tener la posibilidad de recordar, entonces este toma importancia atando el pasado y el futuro al mismo presente, y de ahí partir hacia la diferenciación de tiempo en tiempo, ya que estamos en él, así marcamos lo que hice, lo que hago y lo que haré, aunque estos estados se correspondan y necesiten uno de otro, podemos decir que vivimos una vez y lo demás son deconstrucciones de esta, tal vez de ahí la importancia de recordar

"La facultad de recordar se funda, en cuanto sensible, en la asociación de las representaciones del estado pasado y futuro del sujeto con el presente, y si bien no son en sí percepciones, sirven al enlace de las percepciones en el tiempo, esto es, para enlazar lo que ya no es con lo que todavía no es, por medio de lo que es presente, en una experiencia coherente" afirma Kant Immanuel.

Podemos decir que el objetivo de la memoria es rastrear recuerdos, los mismos que han sucedido y por lo tanto son parte del pasado, así el recuerdo es la materia prima de la memoria, aquello que almacena, de modo que el proceso evocativo y el recuerdo se encuentran contenidos en la memoria.

Consideramos a los recuerdos como un conjunto de signos mismos que se anidan en la memoria, ahora bien esta se ha encargado de almacenar cada uno de ellos, estableciendo diferentes bloques de vínculos, pues no existen los mismos entre todos, lo que nos permite reconocerlos y traerlos al presente, nunca como un acto vívido, es por eso que algunos dicen que los recuerdos son una visión borrosa de los originales, faltos de intensidad, al parecer esto es cierto, pues se encargan de dejarnos bien en claro que son por y para el pasado, mantienen su distancia con el acto presente.

Este vínculo sígnico, corresponde a una serie de estrategias desarrolladas por el sujeto para introducir la experiencia y hacerla recordable, aunque esto corresponde al uso que se le quiera dar, dependiendo de esto variara la manera de establecer los vínculos; el recuerdo obedece a reconocer en el presenta esas características que permitieron introducirlo en nuestra memoria, como cúmulo de cualidades que depositamos sobre los referentes, de manera que el recuerdo contiene sentimientos, situaciones, aprendizaje, conocimiento, esto nos permite siempre partir de algo, de la misma manera en que se yuxtaponen las experiencias, del mismo modo lo hacen los recuerdos.

Durante el taller se trabaja constantemente con el concepto de memoria, en primera por que el padecer la ceguera determina una dependencia en mayor grado para una ubicación espacial, así como para lidiar con los obstáculos de la vía diaria es decir se presenta pertinente memorizar cuantos escalones, cuantas cuadras, que texturas caracterizan el entorno, donde están

colocados sus pertenencias y bajo que orden; si bien es esencial desde este punto de vista, toma mayor relevancia para nuestro trabajo cuando se le toma como materia prima para realizar fotografías, acudimos a los recuerdos como ejes temáticos para conformar discursos fotográficos; que nos permitan anudar experiencia, percepción y memoria, haciendo del acto fotográfico un crisol de emociones, sentimientos, experiencias, tratando de acortar la distancia, imposible de reducir en apariencia, entre la fotografía y la ceguera.

El estructurar e impartir el taller de fotografía para invidentes "A la luz de la oscuridad", genera un gran cúmulo de experiencias obtenidas, en primera enfrentarse a la cuasi nula disposición por parte de algunas instituciones por apostar a proyectos que involucren el arte, viéndolo como una perdida de tiempo y un sinsentido, con la pregunta ¿De que les va a servir?, además de la estigmatización de los ciegos, como individuos que no pueden realizar acciones propias de videntes, así en algunas ocasiones cuando he presentado el proyecto se ha catalogado como una mofa hacia los que no ven, detonando múltiples afirmaciones; desde, no les va a interesar, pasando por fotografía para ciegos imposible, lo van a tomar como una burla, hasta llegar al no pueden hacerlo, es de llamar la atención que estas voces no pertenecen a los invidentes. Sin embargo hay que resaltar que también hay instituciones que se interesan en este tipo de proyectos y que lo toman de manera animosa y con la intención de que se realice y se obtengan buenos resultados.

En cuanto a las experiencias y resultados propios del taller, hay algunas que me interesa mencionar:

He observado que este taller en primera instancia despierta una gran curiosidad en los invidentes por aprender las cuestiones técnicas para manipular una cámara fotográfica y por supuesto obtener las herramientas necesarias para realizar tomas y llegar al papel.

Aunque me parece que en lo profundo los mueve una especie de acto subversivo en contra del oculocentrismo, ya que en el momento de fotografiar es un acto de protesta en contra del mundo vidente, y que mejor forma de hacerlo que tomando el riesgo de fotografiar desde su ceguera, con la intención de crear antecedentes en los cuales ellos utilizaron aquello que les han hecho creer como inaccesible, clausurando para ellos la oportunidad de concebir el arte como propio del ser humano, y no solo para algunos. Es una forma de decir aquí estoy, puedo hacerlo a pesar de que tú el otro vidente se ha empecinado en hacerme creer que no podía hacerlo, así cuando vas y observas lo que yo ciego fotografié entonces te muestro mi mundo, nuestro mundo, la complementariedad de lo que tu normovisual te has adjudicado como exclusivo.

En las exposiciones se cohabitan visiones, donde el invidente también quiere que ellos observen su obra, marcan como importante el hecho de esto que han logrado, sea mostrado, se vea, tome validez el acto fotográfico, mediante el momento captado y apresado ahí en el papel.

Otro aspecto importante que manifiestan los ciegos es la oportunidad de utilizar a la fotografía como un documento inapelable, por el solo hecho de serlo, así toma menor relevancia el hecho de que no puedan ver el producto terminado,

la foto, y es que la validación de este trabajo demuestra que no esta en la fotografía perse, sino el proceso creativo para realzarlo, le dan más importancia a la forma en como construyeron esa imagen que no van ver , les parece suficiente por un lado lo ganado en la conformación de su imagen y por otro a que será un documento con trascendencia, de manera que la misma foto será vista por generaciones, les ofrece la oportunidad de encontrar permanencia en un mundo visual que se ha encargado de excluirlos.

Bibliografía

VILCHES, Lorenzo, La lectura de la imagen, Paidós, Barcelona.
AUMONT, Jacques, La imagen, Paidós, Barcelona.
GOMBRICH, E.H. Arte, percepción y realidad, Paidós, Buenos Aires.
MOLES, Abraham. La imagen, Trillas, México.
FLUSSER, Vilém. Hacia una filosofía de la fotografía, Trillas, México.
ARNHEIM, Rudolf. El pensamiento visual, Paidós, Barcelona.
MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenología de la percepción, Planeta, Barcelona.
HEIDEGGER, Martín. Caminos del bosque, Alianza, Madrid.
BONNOT DE CONDILLAC, Etienne. Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos, Tecnos, Madrid
MERLEAU PONTY, Maurice. Lo visible y lo invisible, Seix Barral, Barcelona.
SARTRE, Jean Paul La imaginación, Planeta, Barcelona.
Revista Luna Córnea. Número 17, Enero-Abril.
Revista Fractal. Número 15, Año IV, Volumen IV.
Revista Equis. 2000, Número 29, Septiembre.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS

Damasceno, Allan Rocha[1]
Costa, Valdelúcia Alves da[2]
Pagan, Janaína Vaz Candela[3]

RESUMO

Neste trabalho apresentamos um estudo de uma experiência docente formativa com um estudante deficiente, numa escola brasileira onde inexistia uma proposta de atendimento as necessidades educacionais desse estudante. Apresentamos as questões legais que amparam a inclusão de deficientes na rede regular de ensino, a opinião de estudiosos a respeito da educação inclusiva, as possibilidades de implementação e manutenção de escolas inclusivas. Constituindo-se como parte fundamental deste trabalho estudamos a experiência de convivência com um estudante com necessidades educacionais especiais, advinda da Síndrome de Shprintzen, e apresentamos algumas considerações que possibilitam entender um pouco a relação do ensinar e aprender com educandos com necessidades educacionais especiais. Esperamos contribuir, com a socialização da experiência vivida, para a prática pedagógica dos professores que tiverem acesso a este trabalho.

Palavras-chave: Experiências docentes; inclusão escolar; necessidades educacionais especiais; Síndrome de Shprintzen.

Considerações iniciais

A idéia para a elaboração deste texto surgiu após reflexões acerca das inúmeras questões que poderiam ser apontadas em um estudo que tivesse como enfoque à narrativa, os diálogos sobre os diálogos, e que se relacionasse com a educação na perspectiva inclusiva.

Entendia que não poderia deixar de possibilitar uma interlocução entre meus pensares e a questão da inclusão de PNEEs[4] (portadores de necessidades educacionais especiais), uma vez que tal questão se apresenta emergente e necessária.

Assim, apresento este texto que é a síntese do trabalho final de curso apresentado ao Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Educação

---

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal Fluminense, Brasil. E-mail: allan_damasceno@hotmail.com

[2] Professora Doutora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil. E-mail: valdelucia2001@uol.com.br

[3] Promotora de Justiça do Estado do Rio de Janeiro e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil. E-mail: janavaz03@terra.com.br

[4] Aditaremos neste trabalho algumas nomenclaturas que se referem ao mesmo grupo de indivíduos, citamos: portadores de necessidades educacionais especiais ou educandos com necessidades educacionais especiais.

Especial da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, situada na cidade de Niterói, no Brasil.

Faço-me narrador, paciente e sujeito das ações que estão em estudo. Uma questão esteve presente durante muito tempo em minha mente: Por que não narrar a minha trajetória e o meu encontro com as questões presentes na educação especial?

Penso, hoje, que necessário se faz que nossas experiências (me refiro às dos docentes em geral), formativas, possam estar orientando e auxiliando o fazer pedagógico de outros companheiros de trabalho da educação inclusiva. Velar tal experiência configura uma omissão como produtores de conhecimento. Entendo que refletir sobre a nossa prática pedagógica significa refletir na ação, ou seja, desenvolver estratégias (prática) e conhecimentos (teoria), entendendo que não podem existir dicotomias entre essas duas esferas.

Então, o que o leitor encontrará neste estudo? O que me proponho aqui a também fazer é descrever a experiência, como professor de física, em uma escola regular de Ensino Médio da rede particular do Rio de Janeiro, e de ter interagido com um jovem estudante de brilho singular e desejoso em aprender, apesar das limitações físicas e sociais postas. Esse estudante de nome Yago[5], apresentou-me um novo mundo, e me fez despertar para questões que estavam além daquelas que visivelmente podem ser percebidas e facilmente compreendidas.

Esse encontro deixou marcas profundas em mim, marcas essas que acabaram por se tornar determinantes na minha caminhada acadêmica e profissional. Desejo contribuir, com esta narrativa de experiência docente, para o conhecimento de todos àqueles que desejarem atuar na Educação Escolar e Inclusiva.

Experenciando o mundo pelas narrativas

Não desejaria que este trabalho fosse entendido *somente* como um relato de experiência vivida, mas precisamente de convivência de experiência.

Gostaria que este trabalho fosse entendido como construído com base em idéias que foram se estruturando, assumindo dimensões que hoje me permitem entender, na perspectiva pedagógica, a relação sócio-afetiva estabelecida com um estudante muito especial e que me apontou caminhos que considero viáveis na tentativa de compreender a complexidade do ensinar e aprender.

E, nesse sentido, quanto às narrativas, nos esclarece Alarcão (2003, p.54):

> As narrativas estão na base dos casos, mas os casos implicam uma teorização. Os seres humanos são por natureza contadores de histórias e parte do conhecimento tem passado de geração em geração através de histórias,

[5] Os sujeitos desse estudo estão sendo identificados por pseudônimos para preservação de sua identidade.

> porque as histórias encerram toda uma série de conceitos e de valores. Os casos não são meras narrativas; eles encerram em si conhecimento sobra a vida.

Como podemos perceber em Alarcão, essa experiência a que me proponho narrar encerra em si conhecimentos sobre a vida. Portanto, o que me proponho é por meio dessa narrativa apresentar idéias que fomentem o debate a respeito da educação inclusiva e sua significância no atual contexto da educação brasileira.

Pensando a educação – um processo em elaboração

Pensar em educação especial já afirma a crise educacional do nosso sistema, uma vez que a educação deveria atender a todos e não se fragmentar para dar conta dessa demanda.

O nosso atual texto constitucional (considerando a constituição promulgada em 1988) igualmente consagra, no Art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família.

No Art. 206, podemos destacar princípios eminentemente democráticos, cujo sentido é nortear a educação, tais como: o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; a igualdade de condições não só para o acesso, mas, também para a permanência na escola; a coexistência de instituições públicas e privadas; a existência de ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público.

Digno de se destacar é que as linhas mestras estabelecidas pela Constituição foram regulamentadas em seus mínimos detalhes pela nova Lei nº 9.394/96, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Assim, precisamos entender que democratizar a educação significa proporcionar a todos o acesso e a permanência na escola. Dessa forma, nosso sistema educacional precisa saber não só lidar com as desigualdades sociais, como também com as diferenças humanas. Precisamos saber, então, associar o acesso à permanência com qualidade e eqüidade.

A visão dos estudiosos da educação inclusiva

A inclusão perpassa por questões sócio-culturais, contextuais diríamos, portanto não pode ser analisada isoladamente do meio que a produziu. A visão dos estudiosos nos apóia no entendimento desses processos que acabaram por derivar nessa necessidade de se efetiva-la, uma vez que a importância de incluir afirma a existência de excluídos.

Segundo Mader, *in* Goffredo (2001, p.5):

> Um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais a diversidade está sendo vista como algo natural.

Ou seja, o estar junto no cotidiano vai ensinando a todos o respeito às diferenças e a aceitação das limitações.

Preconceito, cultura, escola e indivíduo

Essa é uma discussão que se afigura como demasiadamente necessária para aqueles que manifestam o desejo de constituírem resistência ao movimento de exclusão, uma vez que o preconceito segrega, classifica os indivíduos.

Quanto ao preconceito, Crochík (1997, p.11) destaca que:

> Escrever sobre preconceito não é uma tarefa fácil, não só porque o tema é complexo, mas, principalmente porque o tema é complexo e nos obriga a refletir sobre nós mesmos, sobre nossos sentimentos, pensamentos e atos cotidianos, uma vez que (...) não somos imunes a ele.

E, é exatamente essa constatação que nos instiga a refletir sobre o preconceito. Temos realizado esforços no combate ao preconceito. Devemos pela sensibilização promover a conscientização necessária ao combate do preconceito.

Entretanto, o que estamos admitindo como conceituação do preconceito? Amaral (1998, p.17) afirma tratar-se de:

> (...) um conceito que formamos aprioristicamente, anterior portanto à nossa experiência. Dois são seus componentes básicos: uma atitude (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém – no caso aqui discutido, desfavorável por excelência) e o desconhecimento concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles.

É importante destacar que a questão do objeto do preconceito está carregada de idéias que surgem da cultura. Como somos sujeitos que vivemos em sociedade, a cultura construída nas interações sociais pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento do preconceito. O indivíduo é produto da cultura, mas pela sua singularidade pode se diferenciar dela. Quando o indivíduo não se diferencia por haver intensa identificação, torna-se um mero reprodutor, sem a crítica necessária.

Costa (2003, p.30) apresenta elementos para entendermos o preconceito como construção social, estabelecendo o elo de ligação entre o preconceito, o indivíduo e a cultura:

> Mas, ao acontecido em relação ao deficiente não é diferente. Para o sujeito deficiente a sociedade lhe atribuiu um empobrecimento generalizado, um impedimento ao esclarecimento que tende a reduzi-lo a uma alteridade, ao outro opaco, pois, no limite, na conduta preconceituosa, não há sujeitos verdadeiros, porque não há reflexão a permitir ao sujeito, segundo Horkheimer & Adorno (1985, p.176) ´(...) devolver ao objeto aquilo que dele recebeu.' Ao refletir sobre a condição de ser deficiente, os atributos do sujeito como discernimento, escolha e decisão parecem estar fora de foco. Pois, se o sujeito é deficiente, torna-se reduzido a essa

> deficiência, isso é, impedido, segundo a percepção gélida da sociedade burguesa, de tornar-se e de exercer seu papel de indivíduo, tornando-se um sujeito ofuscado. Porém, essa ofuscação não é a resultante da deficiência e, sim, da gelidez do olhar atento do preconceituoso, fixo em um só ponto, no caso, a deficiência.

Ou seja, no caso do preconceito ante o deficiente, o preconceituoso tende a reduzir a condição humana, que é comum tanto a ele quanto ao objeto alvo do preconceito, e a generalizar a deficiência.

Crochík (1997, p.13) afirma ainda mais em relação ao preconceito que:

> *Como a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo, em sua relação com a cultura, sua ausência caracteriza o preconceito (...) O agir sem reflexão, de forma aparentemente imediata perante alguém, marca o preconceito, que sendo, a priori, uma reação congelada, assemelha-se à reação de paralisia momentânea que temos frente a um perigo real ou imaginário.*

Ou seja, o preconceito é produto do automatismo e da ausência de reflexão. Sem a reflexão crítica e a análise nos tornamos mero reprodutores do ideário da sociedade burguesa de classes, nos tornando parte de uma massa amorfa como destacado por Adorno (1995), ou seja, agindo conforme o pensamento dominante.

Yago: um encontro especial

Necessário se faz que seja aqui recontada a trajetória desse encontro. Nos últimos períodos do curso de licenciatura em física, naturalmente todos os licenciandos devem cursar o estágio supervisionado para a obtenção do título de professor. Pois bem, resolvi realizar minha prática de ensino na mesma escola onde havia realizado meu curso de Ensino Médio, escola esta que se volta para a profissionalização de educandos.

Concluído o estágio supervisionado nessa instituição, às 300 horas como se definia então à época, a direção me convidou para continuar atuando como professor. Vale destacar que seria minha primeira experiência como docente, tutor, em uma sala de aula.

Ainda me recordo do primeiro encontro com Yago. Ocorreu quando entrei na sala de aula do segundo ano do Ensino Médio, com habilitação profissional em informática industrial.

Sua turma, um grupo extremamente coeso. Um grupo acolhedor, diria. O diferencial, Yago. Lá estava ele! Com aquele jeitinho simples e silencioso de ser. Estava claro para o grupo que Yago possuía um déficit cognitivo em relação ao grupo. Entretanto, essa experiência para mim se configurava em um grande desafio. Seria uma das primeiras turmas que estaria lecionando e encontrava uma situação que me causava um certo estranhamento.

Durante minha formação acadêmica, em nenhum momento, foi privilegiada alguma discussão que abordasse a questão da dificuldade de aprendizagem, que remete às questões do campo da educação especial. Foi

uma grande lacuna. E só quem convive factualmente com a questão é que pode perceber as conseqüências dessa lacuna na formação do professor.

Assim, foi na convivência, empiricamente, que fui elaborando minha concepção do educando Yago. Embora sua turma fosse extremamente unida, como mencionado anteriormente, haviam aqueles que são mais susceptíveis ao desenvolvimento de preconceitos. Dessa forma, Yago foi alvo de rótulos, que acabaram por estereotipá-lo como o "menino maluquinho" da turma. E, foi justamente essa rotulação que me chamou a atenção e que fez com que me aproximasse dele e investigasse as causas desse "déficit cognitivo", como chamei no primeiro momento.

Embora não possuísse conhecimento suficiente para entender as causas daquele problema observado, meu primeiro movimento foi de me aproximar de outros professores e por meio dos diálogos com os companheiros de jornada tentar encontrar elementos para a compreensão do caso de Yago.

Essa aproximação dialógica com os outros docentes foi decepcionante. Faço tal afirmação uma vez que percebi que estava sozinho como investigador das causas que dificultavam a minha interação com Yago. O que pude perceber claramente, na fala dos professores, era que Yago seria promovido de série automaticamente porque estaria estudando em escola regular privada e, portanto, esse sistema de promoção seria automático uma vez que com as dificuldades apresentadas, sequer conseguiria freqüentar a escola pública.

A situação apresentada inicialmente mostrava o quanto à instituição escolar, não estava preparada para efetivar a inclusão educacional. O caso de Yago poderia ser caracterizado como um caso de integração, onde ele teria que se adaptar à escola. Yago estava presente na sala de aula fisicamente, entretanto nenhuma estratégia pedagógica era constituída para facilitar sua aprendizagem, contornando os obstáculos impostos.

Entendendo... Dialogando... sobre e com Yago

Com o intuito de resgatar elementos fundamentais para compreender como se deu a escolarização de Yago, entendemos que era necessário alguns encontros com ele e com sua mãe, o que possibilitou uma melhor compreensão a respeito de seu caso.

A primeira questão debatida foi sobre a deficiência que Yago apresentava. Segundo laudo médico apresentado Yago seria portador da síndrome de Shprintzen ou síndrome velo-cardio-facial

Buscando maiores informações sobre as características da referida síndrome pudemos elencar as seguintes informações dentre as quais destacamos: A *função cognitiva do portador da síndrome de shprintzen varia do normal ao atraso mental moderado*, necessitando de uma abordagem terapêutica caso a caso.

Na criança mais velha e adolescente, as dificuldades na aprendizagem e problemas escolares devem ser abordados pelos diversos especialistas. O rastreio dos problemas da linguagem e audição deve ser mantido.

Buscando uma aproximação nos diálogos, objetivei investigar questões mais próximas da disciplina que lecionava para posteriormente poder generalizar o discurso. Inicialmente todo o diálogo se voltou para Yago. Quando inquirido sobre como se considerava como estudante, destacou que se considerava um aluno regular. Relatou ainda que tinha um grupo de estudos que o auxiliava e que algumas soluções para problemas apresentados pelas disciplinas que estudava com esses amigos ele encontrava solução e os demais do grupo não, o que demonstra que apesar das dificuldades de aprendizagem que possuía, mediante esforço, essas mesmas dificuldades podiam ser contornadas.

Sobre a dificuldade apresentada na fala, o que dificultava sua comunicação, Yago destacou que o diálogo era realmente difícil. Entretanto, alguns colegas não conseguiam entender o que ele dizia. A seu ver, a maioria das pessoas com que interagia conseguia entendê-lo, não configurando assim um obstáculo intransponível. Sobre seu processo inclusivo destaca que só conseguira chegar até onde chegou graças ao apoio de sua mãe no enfrentamento dos obstáculos postos pelas escolas a sua inclusão e por continuamente tê-lo apoiado no enfrentamento das barreiras atitudinais e físicas: preconceitos, estereótipos, limitações da fala, entre outras.

A família e a inclusão escolar

A família se constitui num dos principais agentes na busca de soluções no trato com educandos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, faremos uma fundamentação selando o compromisso que deve existir dessa esfera na formação do indivíduo.

De acordo com Santos (2001, p.48):

> (...) O campo da educação, em especial, vem sofrendo grandes reflexos de toda essa mudança. E o papel da família tem sido cada vez mais ressaltado, no sentido de ser parceira vital no processo de integração (social, escolar) do portador de deficiência. É bem verdade que no Brasil essa aliança ainda não recebeu o reconhecimento que merece. Ainda vivemos um tempo em que a importância desse agente social chamado família está apenas começando a ser reconhecida. Exemplo disso são as práticas comuns que ainda se verificam, tanto no campo da saúde quanto no da educação, quando os profissionais "chamam a família" para discutir a respeito dos portadores de deficiência, mas não com o intuito de, juntos, decidirem estratégias de ação.

O que a autora afirma é relevante uma vez que a família, muitas vezes, não é considerada também como constitutiva, na perspectiva pedagógica, na vida do educando com necessidades educacionais especiais. Vale destacar que estratégias de interação são desenvolvidas pela família e que poderiam se constituir em canais de comunicação com seus filhos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A falta de conhecimento técnico da família não a torna incapaz de agir em busca de soluções, uma vez que ninguém melhor que os familiares de um educando com necessidades educacionais especiais para reconhecer suas dificuldades e possibilidades, e que isso não depende de conhecimento técnico. Os familiares deixaram a posição de co-partícipes e partícipes para tornarem-se executores de tarefas designadas por médicos, professores e especialistas, descaracterizando assim seu papel.

A Declaração de Salamanca (1994), documento mor, inspirador de políticas educacionais da maioria dos países, é propositiva no que se refere à família e ao movimento pela inclusão. Há quatro artigos (59 a 62) relativos à "interação com os pais" e vários outros que indiretamente implicam na parceria com a instituição familiar no processo de integração/inclusão dos indivíduos com deficiência.

Podemos relacionar os referidos artigos às idéias de Santos (2001, p. 49), ao afirmar que:

> *Portanto, não resta dúvida de que hoje em dia, mais do que nunca, a família deve ser vista e tratada como um parceiro a mais no processo de quebra das barreiras que impedem a participação e a inclusão social de seus integrantes, por quaisquer motivos que sejam.*

Isso posto, fundamentamos o papel da família de Yago que foi imprescindível para sua escolarização e para que se tornasse um sujeito autônomo e participativo como nos dias atuais. Vale o destaque para o papel ativo desempenhado por sua mãe, pedagoga, que não mediu esforços para efetivação da inclusão de seu filho nas escolas regulares em que estudou, sendo considerada, neste estudo, a principal agente na inclusão escolar de Yago.

A escola e a inclusão educacional

O caso de Yago nos revela o quanto é prejudicial para o educando estudar em uma escola que admita uma proposta pseudo-inclusiva. Nesse sentido, reafirmamos o compromisso ético de profissionais da educação que atuam na escola e seu compromisso social que, deve junto à família, se responsabilizar pela inserção desses indivíduos na sociedade.

Segundo Goffredo (2001, p.27-28):

> O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais. A proposição dessas políticas deve centrar seu foco de discussão na função social da escola. É no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de

> interações sociais, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas. De conformidade com o Artigo 13 da LDB, em seus incisos I e II, ressalta-se o necessário protagonismo dos professores no processo de construção coletiva do projeto pedagógico.

Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação inclusiva é concebida para possibilitar que o educando com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral.

Assim, de acordo com a referida autora, podemos ratificar que a escola deve atender à demanda humana, e não o indivíduo à escola, como discutido anteriormente. O projeto político-pedagógico da escola deve ser um outro objeto de estudo que também contemple a perspectiva inclusiva, uma vez que não devemos educar para a homogeneização dos educandos, uma vez que a diversidade humana deve ser considerada e respeitada na escola.

A escola precisa se constituir em um espaço de democratização, onde o diverso seja essência e não apenas particularidade de um processo. Uma escola com uma proposta democrática se contrapõe a todo e qualquer tipo de segregação, atitudes preconceituosas. A escola é o lócus das ações sociais do micro para o macro. Se entendermos que é necessário mudar a mentalidade de uma sociedade, primeiramente precisamos rever nossos referenciais dos espaços formadores, uma vez que se constituem em espaços elaboradores dessas individualidades constituintes da sociedade.

Professores formadores... alunos formados

Trazemos novamente à reflexão a vida de Yago. Como apresentado em diálogos com sua mãe, Yago foi muito feliz em duas escolas, nas quais teve oportunidade de estudar. Para a questão ora em estudo destacamos a importância do encontro com os professores que Yago teve. Esse encontro ao qual nos referimos é um encontro com a autoridade, que não impõe, mas aponta para a autonomia do indivíduo.

É possível afirmar que o professor exerce papel fundamental no processo de construção da autonomia de seus alunos, com ênfase neste estudo para os educandos com necessidades educacionais especiais, por se constituir no agente para a transição para a educação inclusiva.

O professor tem que se constituir como agente crítico, participativo, com sensibilidade para assumir a responsabilidade que lhe cabe. O que entendemos e apresentamos como sendo importante para a construção de escolas inclusivas é não impor aos professores da escola regular, seja pública ou privada, que trabalhem com educandos com necessidades educacionais especiais. Antes, o trabalho a ser realizado com os professores é de sensibilização para que se derive na conscientização para atuarem de maneira acolhedora. Impor por resoluções e pareceres que os educandos com necessidades educacionais especiais freqüentem a escola regular e que

se fechem as escolas especiais, é tão autoritário quanto obrigar os docentes a atuar com esse alunado sem conhecimento acerca da diversidade humana.

Nessa concepção, o professor deve se constituir no principal fomentador de sua aprendizagem. Ele deve libertar-se da sua menoridade auto-inculpável, como destacado por Adorno (1995) para que, de posse dessa liberdade de pensar, de elaborar, de se constituir indivíduo, independente das amarras ideológicas sociais impostas por um sistema burguês classista, consiga ir além, ser um desbravador, um elaborador de sua prática docente.

Enquanto o professor se mantiver preso às determinações do sistema educacional, às limitações sociais, se imobilizará, e engessando-se acabará por se constituir em mais um indivíduo que certamente não poderá se constituir com base em elementos para a autonomia de seus educandos, ou seja, não apontará aos educandos com necessidades educacionais especiais a possibilidade de ir além, de superar o que antes se imaginava insuperável.

Ou seja, é reforçada a idéia de que a formação do professor aparece como categoria central para a democratização da escola, por conseguinte, na organização de escolas mais acolhedoras, e por que não, uma sociedade também mais acolhedora.

Considerações finais

O trabalho apresentado procurou fomentar a discussão, com base em uma experiência que apresenta elementos para análise do processo inclusivista, que se faz necessário e urgente.

Nesse sentido, não haveria como não utilizar as narrativas, tão importantes porque se constituem em método que se elabora com a prática.

Vale destacar que a educação inclusiva apresenta-se promissoramente no atual cenário educacional brasileiro. Entender, como anteriormente destacado, que estamos vivendo um processo e por isso é compreensível que existam lacunas, dúvidas, nos revela a dimensão de que estamos no caminho da democratização da escola.

Na visão dos estudiosos da área de educação inclusiva, não há idéia tão promissora e esperançosa do que a inclusão escolar. Para tanto, reafirmam que os sistemas de ensino devem se organizar para que as condições objetivas necessárias na escola sejam oferecidas aos educandos com necessidades educacionais especiais.

Sobre a questão do preconceito, ante ao debate atual, podemos concluir que o preconceito revela mais do preconceituoso do que do alvo do preconceito. Estudos como os de Crochík, Costa e Adorno, dentre outros autores, nos apóiam no entendimento da gênese desse fenômeno e apontam a necessidade de não negá-lo, porque ninguém é imune a desenvolver preconceito, mas entendê-lo, na busca, tomara, de sua superação.

Quanto ao encontro com Yago, depois dos relatos, depois dos encontros, admirá-lo resume o sentimento que sinto. Um jovem que enfrentou os desafios postos à sua inclusão escolar, um jovem que não se deixou ser vencido pelas limitações físicas, pelas atitudes discriminatórias, enfim por toda e qualquer situação social e escolar desfavorável. Destacamos a importância

do contexto escolar e da família de Yago, ao qual segundo sua narrativa, atribui parte dessa superação, como também a formação recebida.

Sua mãe, Dona Dora, uma guerreira! Uma mulher de brilho singular. Uma pedagoga, professora e, acima de tudo, um ser humano que mostrou que ser mãe é ter amor genuíno por seu filho, é oferecer o melhor, é aprender e desaprender continuamente a fim de tornar-se um facilitadora da aprendizagem, é estar próxima a fim de vencer juntos, é ir além, mesmo quando as perspectivas não apontam para um horizonte, mas pensar que ele existe e ir à busca, mesmo sem ter a certeza de sua existência. Dona Dora, certamente se constituiu no fator chave para a efetiva inclusão social e escolar de seu filho Yago e assim comprovou a importância da família no processo de inclusão escolar.

Quanto ao papel da escola e dos professores percebemos, com base na literatura estudada e da experiência narrada, que a primeira ainda está sendo produzida, e portanto, ainda estamos distante do ideal de escola inclusiva. Quanto aos professores, destacamos que só através da reflexão crítica poderão se constituir em verdadeiros agentes promotores da inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Penso que apresentamos elementos importantes para a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais, e que são resultantes de minhas experiências e que podem contribuir no entendimento acerca da educação inclusiva e da democratização da escola.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação.* São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* São Paulo: Cortez, 2003. 2 ed.

AMARAL, Lígia Assumpção. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. Org.: AQUINO, Júlio Groppa. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial.* Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. 2001. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 11 de setembro.

BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei n. 9394, de 20 de dezembro, Brasília, DF.

BRASIL, 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Lei n. 8069, de 13 de julho, Brasília, DF, Senado.

BRASIL, 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF, Senado.

COSTA, Valdelúcia Alves da. *Educação escolar inclusiva: demanda por uma sociedade democrática. In*: Revista Cadernos de Educação Especial, Universidade Federal de santa Maria. n. 22, 2003.

_____. *Produção do conhecimento na educação dos indivíduos com deficiência. In*: Movimento: Revista da Faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: EdUFF, 2002. n.6. p. 93-103.

CROCHÍK, José Leon. *Atitudes a respeito da educação inclusiva. In*: Movimento: Revista da Faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: EdUFF, 2003. n.1 p. 19-35.

_____. *Preconceito, indivíduo e cultura.* São Paulo: ROBE, 1997. 2 ed.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénechal de. *Educação: Direito de todos os brasileiros*. Rio de Janeiro, Faculdades Integradas de Jacarepaguá, 2001.(Mimeo)

_____. *Como formar professores para uma escola inclusiva?* Rio de Janeiro, Faculdades Integradas de Jacarepaguá, 2001. (Mimeo)

SANTOS, Mônica Pereira dos. *A família e a inclusão.* Rio de Janeiro, Faculdades Integradas de Jacarepaguá, 2001, p. 48 - 50. (Mimeo)

_____. *O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. In*: Movimento: Revista da Faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: EdUFF, 2003. n.1 p. 78-91.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

ESTUDIO DE VALORES PARA LA INTEGRACION SOCIAL DEL DISCAPACITADO EN ESCUELAS QUE DESARROLLAN UN PROYETO DE INTEGRACION ESCOLAR EN LA CIUDAD DE ANTOFAGASTA (II REGION, CHILE)

Marianella Fontana Valdes[1]

INTRODUCCION

Ante la Integración y/o inclusión del Discapacitado en igualdad de oportunidades en lo social, laboral, educacional, y según evidencia recopilada por el Comité Regional para la Discapacidad II Región (Chile), la población nacional y en especial la de la ciudad de Antofagasta no estaría preparada para enfrentar este desafío, en particular en lo educacional, no obstante que existe un cuerpo legal con varios años desde su promulgación junto con un Plan de Acción Nacional producto de estudios previos realizados por las Mesas Regionales y además con un Proyecto de Integración Escolar en curso. (Ley Nº 19.284 enero 1994).

Este Proyecto de Integración se enmarca dentro de las bases conceptuales de la **Política para la Integración Social de las Personas con Discapacidad,** que deja explícito que se van a intensificar acciones tendientes a modernizar la institucionalidad social, con el propósito de lograr mejores y más oportunas soluciones a los problemas de los sectores afectados por condiciones de pobreza y **exclusión,** dentro de los que se encuentra la Discapacidad. De acuerdo a como esta ley define el concepto de discapacidad, debe entenderse éste como un hecho social real, que afecta a un número importante de personas, siendo la mejor forma de abordarlo un modelo integral y multidisciplinario, que comprenda acciones tanto del sector público como privado.

El objetivo general planteado en esta política, es incorporar iniciativas que se orienten fundamentalmente a un cambio cultural que permita eliminar el estigma social asociado a la discapacidad, con la finalidad de abrir espacios para la incorporación y efectiva participación social de este grupo de la población.

Esta propuesta tiene alrededor de 10 años y supone que debe y/o debió dirigirse preferentemente a producir cambios en los diversos sectores de la sociedad para permitirse la **Integración**

En caso de que se haya producido esta **Integración social**, esta fue sólo por el imperativo legal o como resultado de campañas de sensibilización y difusión y/o por la connotación moral propia de cada persona.

El conocimiento objetivo del número real de discapacitados en el país y su caracterización, hace necesario conocer la motivación del resto de la

[1] MAGISTER EN BIOETICA Facultad de Ciencias de la Salud, UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA, ***CHILE***

sociedad para realizar actividades comunes con las personas discapacitadas y así obtener la mirada de los no discapacitados donde la **Educación** es una de las áreas de intervención consideradas dentro de la equiparación de oportunidades. En este ámbito, el Estado a través de sus organismos competentes, promoverá acciones orientadas a asegurar el acceso a la educación regular de las personas con discapacidad en todos sus niveles.

Esta iniciativa se aplica en el país a través del **Proyecto de Integración Escolar,** al cual se han incorporado algunas unidades educativas de la ciudad de Antofagasta.

El Colegio de Profesores de Chile ha emitido observaciones críticas frente a esta modalidad de Integración señalando, en general, que este proyecto tiene muchas dificultades en su aplicación práctica y cuestiona su manutención en curso y señala que puede ser una opción educativa favorable para las personas con discapacidad siempre y cuando se cumplan dos condiciones básicas:

- Que el establecimiento educacional reúna las condiciones de calidad educativa (proyecto educativo afianzado, resultados académicos sobre estándares mínimos, disposición humana y profesional para atender las necesidades educativas especiales) que le permitan la atención eficiente de los alumnos integrados.
- Que las personas con discapacidad que se integren, tengan niveles de desarrollo adecuado en autonomía y dominio de herramientas para el aprendizaje, que le permitan desempeñarse con éxito en su vida escolar.

Los profesores de las unidades educativas involucradas deben incorporarse obligadamente a este Proyecto independiente si se encuentran o no capacitados profesionalmente, también cada uno aporta sus propias vivencias, experiencias y percepción respecto a los niños discapacitados, además de los valores que ha aplicado a lo largo de su vida.

Otros actores importantes en este Proceso de Integración son los paradocentes, padres y apoderados; así como los niños no discapacitados que comparten y compartirán con los escolares discapacitados, los cuales tienen sus propias creencias, principios y valores que favorecerán, complicarán o serán indiferentes a este proceso.

Los niños son los que propiciarán un cambio cultural en la sociedad del mañana, por lo que identificar cuáles son los valores que los llevan a ser como son, con los niños discapacitados, es un aporte al logro del objetivo del Estado en cuanto a abrir espacios para la incorporación y efectiva participación social de este grupo de la población, además conocer cual es el origen de valor de las actitudes de los integrantes de la comunidad educativa podría ser de significancia para la integración real de los niños discapacitados en la educación regular.

La incorporación de una metodología cualitativa en un estudio social que involucre una situación que preocupa al Estado chileno hace prever que este estudio podría tener significancia social, ya que se estaría cumpliendo lo planteado por FONADIS en su Plan Nacional de Acción, que señala que no

existe evidencia científica regional (cuanti - cualitativa) sobre el diagnostico de la discapacidad en la II Región. (www.FONADIS.cl)

FUNDAMENTACIÓN

La integración social del discapacitado es una realidad cada vez mas urgente en nuestro país, lo que ha llevado a los diferentes gobernantes a preocuparse de esta población cuyo número total, de acuerdo al Primer Estudio Nacional de la Discapacidad arrojó que un 12.9% de la población poseía a lo menos un tipo de discapacidad, es decir 2.068.072 personas. (Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile, Gobierno de Chile FONADIS, 2004, pag. 42)

No existía consenso en cual era la cifra exacta o aproximada de discapacitados de Chile. El censo del 2002 registró un 2.2% habitantes que declaró tener una discapacidad total equivalente a 334.377 (Instituto Nacional de Estadísticas INE).La encuesta Casen 2000 señaló un 5.3% de personas que declararon al menos tener una discapacidad (788.509) y la CASEN 2003 de MIDEPLAN señalaba un 3,6% (Informe Ejecutivo de Resultados, ENDISC-CHILE 2004) y la Encuesta de Calidad de Vida y Salud del Ministerio de Salud de Chile señalaba que un 27.7%, es decir 3.292.296 personas declaran a lo menos un tipo de discapacidad ,lo que constituía un dilema estadístico para el país. Dichas estadísticas dispares llevaron a FONADIS (Fondo Nacional de la Discapacidad) a realizar el Primer Estudio Nacional antes citado.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de la Organización Mundial de la Salud (OMS), relevó el enfoque intersectorial y multidisciplinario hacia la integración social de las personas con discapacidad enfatizando la necesidad de incorporarlos al desarrollo económico y social de los países.

La OMS proporciona un lenguaje unificado y estandarizado que sirve como punto de referencia para la descripción de la salud y los estados relacionados con ella, a través de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud CIDDM -2. Esta clasificación ha pasado de ser una de “consecuencias de enfermedades” (versión de 1980) a una clasificación de componentes de salud. “Los componentes de salud” identifican lo que constituye la salud, mientras que las “consecuencias” se centran en el impacto resultante de las enfermedades y otras condiciones de salud (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, Barquero-Vázquez Jose Luis 2001)

La incorporación de los discapacitados a la sociedad conlleva necesariamente la inclusión **de valores éticos** en todas las acciones que se emprendan y que permitan su involucramiento en igualdad de condiciones a las de los no discapacitados y así se evita la discriminación en cualquiera de sus formas: positiva o negativa.

Esta integración se sustenta en las normas indicadas por la Ley Nº 19894 de la República de Chile, que considera aspectos educacionales, laborales, acceso a espacios y servicios públicos entre otros.

También se señala en el Plan de Acción para la Integración Social de las Personas con Discapacidad 2004-2010 que existe escasa investigación científica y tecnológica sobre el tema y baja incorporación de la variable discapacidad en estudios sociales. En consecuencia esta investigación, constituye un aporte significativo al conocimiento de la discapacidad de uno de los actores importantes de la sociedad como es el sector universitario, y donde la Universidad Antofagasta es un integrante permanente de la Mesa Regional de la Discapacidad de la Segunda Región.

OBJETIVO GENERAL

Estudiar los valores de la población no discapacitada en relación a la integración social de discapacitados en escuelas que desarrollan un Proyecto de Integración Escolar en la ciudad de Antofagasta.

Objetivos específicos

1.- Identificar los valores de las personas que participan en el Proyecto de Integración Escolar en su relación del diario vivir con los estudiantes discapacitados.

2.- Profundizar en la temática valórica de la integración o no integración del discapacitado a través de un enfoque cualitativo desde la perspectiva del no discapacitado.

DELIMITACIÓN DEL TEMA

Se trata de observar y describir los valores de directores, profesores, paradocentes, monitores, apoderados y alumnos no discapacitados, en 4 escuelas municipalizadas que participan en el Proyecto de Integración Escolar en Antofagasta en el período agosto - noviembre de 2005.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son los valores que representan los directores, profesores, paradocentes, monitores, apoderados y alumnos no discapacitados que comparten el diario vivir en la escuela con los alumnos discapacitados?

DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 Tipo de estudio

- Carácter: Incorpora el enfoque cualitativo en el cual se usaron técnicas e instrumentos cualitativos.
- Profundidad: el estudio es de tipo descriptivo-interpretativo, pretendiendo describir e interpretar los valores de los sujetos que participan en un Proyecto de Integración educativa.
- Tiempo: se considera un estudio transversal, porque abarca un periodo de tiempo determinado. Agosto-noviembre 2005

1.2 Universo

- Directores de 4 escuelas con Proyecto de Integración Escolar.
- Profesores de cursos con niños discapacitados de 4 escuelas.
- Paradocentes, auxiliares y monitores de 4 escuelas.

- Alumnos no discapacitados que estén en cursos donde asistan niños discapacitados de 4 escuelas.
- Apoderados de niños no discapacitados en cuyo curso haya un niño discapacitado de 4 escuelas.
- Todos ellos de escuelas de la ciudad de Antofagasta que están desarrollando el Programa de Integración Escolar en el año 2005.

1.3 Unidad de estudio y muestra

Escuelas seleccionadas:

- Escuela Humberto González Echegoyen
- Escuela Japón
- Escuela Ecuador
- Escuela Juan Pablo II

- La unidad de estudio comprende:
  - Director de escuela con Proyecto de Integración Escolar en curso.
  - Profesores de cursos con niños discapacitados.
  - Paradocentes, auxiliares y monitores.
  - Alumnos no discapacitados inscritos en cursos donde asistan niños discapacitados.
  - Apoderados de alumnos no discapacitados en cuyo curso haya un niño discapacitado.

La muestra es intencionada o no probabilística.

1.4 Técnica de recolección de datos

Las técnicas cualitativas utilizadas en la investigación son:

- **Entrevistas en profundidad:** se basa en el encuentro entre el investigador y el informante, dirigido hacia la identificación de los valores de las personas no discapacitados en el contexto de la integración escolar de los discapacitados. La entrevista con pauta semiestructurada se aplicó a directores, profesores, paradocentes, monitores, auxiliares y apoderados.
- **Observación directa simple:** Se realizó para observar *in situ* o en contexto, el comportamiento de los niños no discapacitados en lo cotidiano con el discapacitado, en lugares como sala de clases, en el patio del colegio y otras dependencias.

1.5 Técnicas de análisis e interpretación de la información

El análisis de contenido de los discursos relevados en las entrevistas a directores, profesores, paradocentes, auxiliares, monitores y apoderados se realiza en las siguientes etapas:

- Preanálisis
- Explotación del material
- Tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación

Análisis sintético por estamentos de los cuatro establecimientos de integración escolar.

Directores:

Los valores que más sobresalieron en los directores de las 4 escuelas que integran el Proyecto de Integración Escolar, fueron aceptación y responsabilidad. De estos valores cuando se habla de aceptación, se puede tomar desde dos acepciones, ya sea como recibir voluntariamente algo o alguien o admitir conformarse con lo que se le da.

El otro valor es la responsabilidad, ya que los directores están a cargo de la unidad educativa y en el desempeño de sus funciones deben y tienen la obligación moral, de lograr el correcto y óptimo funcionamiento de la escuela, mas aún, cuando están participando en el proyecto de integración educativa de importancia nacional y que va en beneficio de la comunidad.

Con respeto a los anti-valores, se encontró cierto grado de discriminación, entendiéndose como el hecho de establecer diferencias en los derechos o en el trato que se da a determinados grupos humanos por diversos motivos.

Profesores:

De los profesores entrevistados es posible rescatar que la gran mayoría no cuenta con capacitación o perfeccionamiento en temas de discapacidad, por lo que se les hace complicado el trabajo con ND. Creen que la integración de un ND a la escuela beneficia a la comunidad educativa, sin embargo también piensan que los ND deberían ser mejor seleccionados para su ingreso a la escuela integral, ya que además de la limitación física algunos poseen asociada una discapacidad mental.

Este hecho demanda por parte de los docentes un esfuerzo adicional para la atención adecuada de los niños discapacitados, y a su vez para los aproximadamente 40 niños que asisten por curso, por lo que dedicar más tiempo al alumno discapacitado resulta casi imposible. Solo es factible alcanzar ciertos logros y avances en los ND mediante adecuaciones curriculares que en muchos casos son exitosos gracias a la ayuda de la monitora.

Además la mayoría de los profesores declaró que es imprescindible un apoyo clínico y social externo para abordar los problemas que presentan algunos niños discapacitados. Se requiere la presencia de kinesiólogos, fonoaudiólogos y otros profesionales de la salud y de la asistencia social. Lamentablemente, esta ayuda no se encuentra disponible en las escuelas, ya que las autoridades correspondientes no se han hecho cargo de los compromisos adquiridos ante el programa de educación integral. Un ejemplo de ello es lo que ocurre en la clase de educación física, donde se observó la inexistencia de pautas que indiquen las actividades específicas que debería realizar el ND. El desconocimiento de los profesores de cómo abordar este problema y el temor a que el niño discapacitado sufra un accidente o agravamiento de su estado de salud por realizar un ejercicio indebido, hace

más necesario aún la orientación y el apoyo de especialistas como kinesiólogos.

Asimismo la mayoría de los docentes considera que es importante que estos niños sean evaluados de forma diferente de acuerdo a sus capacidades motoras e intelectuales.

Respecto a la diferencia que hay entre los ND, todos consideran que aquellos niños con necesidades educativas especiales (NEE) deben ser derivados a la escuela que corresponda. Asimismo, los que presentan discapacidad motora deberían ingresar a escuelas regulares, mientras que a una escuela especial los niños con discapacidad motora asociada a mental. De alguna u otra forman los docentes está expresando un grado de "discriminación positiva" y de descartar la posibilidad que exista una oportunidad para integración social de los niños.

También fue posible rescatar que algunos docentes no se encuentran conformes con el trabajo realizado con ND, por lo que generalmente deciden no incluirlo o no asumir con ellos las tareas con la responsabilidad que corresponde. Esto es sumamente grave ya que se pudo constatar la presencia de antivalores como indiferencia y discriminación pues de hecho no les interesa que los ND efectivamente aprendan o se integren. Esta situación es más notoria con los docentes mayores de 50 años de edad, lo que podría ser originada por su formación profesional, la falta de capacitación y probablemente a la falta de sensibilización social hacia los niños discapacitados.

Valores directores y profesores:

- Aceptación.
- Flexibilidad.
- Responsabilidad.
- Igualdad.

Anti-valores directores y profesores:

- Discriminación
- Indiferencia

Monitores:

De acuerdo a los resultados de las entrevistas y pautas de observación aplicadas a las monitoras, destaca la capacidad de confianza en las posibilidades y habilidades del ND, siendo el optimismo el valor que más resalta en todas ellas. La actitud optimista ayuda a incentivar al niño a participar en las actividades dentro de la escuela, siempre considerando las necesidades e intereses del ND. Se da simultáneamente, una relación de respeto mutuo. Las monitoras resaltan en valor de la justicia en el sentido que los ND merecen respeto e igualdad de oportunidades como los demás niños que concurren a la escuela.

La tarea realizada por ellas es importante en la formación del niño, puesto que se encuentran en todo momento a su lado, manifestando haber

aceptado con mucho agrado el trabajo y las funciones que se les asignó, por lo que la aceptación es un valor priorizado.

En el análisis de los anti valores, no destaca ninguno con mayor preponderancia sobre otro, sin embargo las monitoras entrevistadas se caracterizan por presentar compasión y lástima hacia el ND. Esto es por el grado de rechazo que han visto hacia él, sin valorar, en ocasiones, el esfuerzo que el niño está haciendo para participar bajo igualdad de condiciones con sus pares. En general, en los distintos establecimientos, señalan que los niños con discapacidad son tratados de forma diferente, y que en algunos casos es de forma injusta, relacionando esta actitud con la discriminación que manifiestan observar en relativas oportunidades.

Valores:

- Optimismo
- Justicia
- Aceptación

Anti-valores.

- Compasión
- Lástima

Paradocentes:

Los distintos paradocentes que se entrevistaron incluyen desde inspectores a secretarias. En ellos fue posible detectar la presencia de valores de optimismo y justicia. Se entiende por optimismo como la propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable; debido a que ellos creen que este proyecto, traerá beneficios tanto para la escuela como en especial para los alumnos logrando con esto formar mejores personas.

El otro valor de la justicia significa dar a cada cual lo suyo. Los discapacitados son tan normales como los demás niños pero que tienen una limitación motora. Esta limitación no les quita al ND el derecho de recibir una educación regular en igualdad de condiciones a como acceden los demás niños de la escuela.

El único antivalor registrado entre los paradocentes, fue la compasión que se expresa como un sentimiento de pena o dolor hacia el mal de quien lo padece. La mayoría de ellos no encontró negativa la discapacidad, pero si reconocieron que sentían cierto grado de compasión, por el hecho de que los ND poseen un defecto en su cuerpo que les impide desarrollarse en forma normal.

Valores:

- Optimismo
- Justicia
- Igualdad

Anti-valores:

- Compasión

Auxiliares:

Del conjunto de entrevistas realizadas a los auxiliares en las cuatro escuelas, es posible rescatar que ellos se encuentran dispuestos a aceptar los cambios que implica tener ND en los establecimientos educativos. Tienen plena certeza que esta medida beneficia no solo al alumnado, sino que también a toda la comunidad educativa, por lo que tienen buena disposición a trabajar hacia ese objetivo solidario.

Sin embargo el hecho de que la mayoría de estos trabajadores no cuentan con capacitación o no sabe lo que es la discapacidad, tienden más a aceptarlo no "como uno más", sino "como uno más pero diferente". Esto hace que sus actitudes sean mucho más flexibles hacia los niños discapacitados cuando requieren de ayuda, pero esto es en forma excepcional ya que no tienen una relación directa con ellos, solo los ven en recreo. El valor que se destaca es la aceptación.

Valores:

- Aceptación
- Solidaridad
- Igualdad.

Anti-valores

- Compasión.

Apoderados:

Los apoderados de las escuelas insertas en el proyecto de integración escolar del ND, han expresado en su mayoría el valor de igualdad, debido a que sienten que sus hijos comparten y de forma indirecta con los niños discapacitados. Expresan que es deber de ellos como apoderados no hacer diferencias en el trato respecto al resto de los niños.

Aceptación es otro valor que destaca, ya que los apoderados están dispuestos a aceptar desafíos, creen beneficiosa la participación del ND en escuelas regulares, tanto para el desarrollo intelectual de los ND, como en la maduración de sus propios hijos. Manifiestan aceptar la relación de sus hijos con niños con discapacidad, además creen que entre ellos no existe diferenciación.

La indiferencia es el anti-valor más prevalente, de acuerdo a lo obtenido en las entrevistas, puesto que al momento de preguntar por la conversación del tema con su familia y si este es relativamente frecuente, expresan que sólo frente a un fenómeno mediático, es decir cuando toma relevancia social, por medio de la televisión y en campañas sobre discapacidad.

Temor y lástima son los otros dos valores que se rescatan desde las entrevistas, presentándose sin diferencia en su magnitud, pero de menor intensidad que el anterior.

El temor se manifiesta en el momento de tratar al niño discapacitado directamente, pudiendo herirlo o lastimarlo, por falta de conocimiento. Además

refieren no tratar el tema con los profesores, ni con el director, reservando la opinión para ellos mismos.

La lástima se expresa por el hecho de la invalidez que presentan y que les impide realizar las mismas actividades que los demás niños, además dicen sensibilizarse bastante frente al ND, por lo que sienten pena al observar que se retrasan y requieren más tiempo y esfuerzo para comenzar o finalizar una actividad.

Valores:

- Igualdad
- Aceptación

Anti-valores:

- Indiferencia
- Temor
- Lástima

Alumnos:

Se pudo observar en los alumnos el valor de la integración en toda su dimensión, manifestándose a través de la aceptación del otro con sus diferencias y limitaciones, del compañerismo, de la tolerancia, de la comprensión y de la aceptación , entre otros valores, por lo que la experiencia que obtienen los niños no discapacitados, permitirá que cuando sean adultos no desarrollen el valor de la discriminación y este Proyecto se convierta en una actividad beneficiosa para la comunidad o sociedad en general.

CONCLUSIONES

El primer objetivo fue identificar los valores de las personas que participan en el Proyecto de Integración Escolar en su relación del diario vivir con los estudiantes discapacitados.

Dentro del conjunto de valores consignados en la investigación, el valor que más sobresale entre la mayoría de los sujetos entrevistados es la **aceptación** al niño discapacitado, ya que tanto en lo observado en el trabajo en terreno como los resultados del análisis de la información recogida, se percibió un recibimiento voluntario y de buena forma al discapacitado, mostrando actitudes o gestos hacia a él que confirman esta apreciación.

Otro valor que se rescata, pero en menor magnitud que el anterior, es la **responsabilidad**, el cual se percibe a través de la toma o aceptación de decisiones asumidas por autoridades comunales y el asumir el resultado de estas tal como lo es la incorporación del ND a una escuela regular

El **optimismo** es un valor presente en gran parte de los entrevistados, definiéndose como la predisposición que tienen las personas a ver los hechos o acontecimientos de manera positiva. De esto se deduce que la implementación del Proyecto de Integración Escolar, es valorado por los usuarios como útil y beneficioso, tanto para los niños discapacitados como para la unidad educativa, ya que permite a los alumnos integrar y comprender

una sociedad donde es posible encontrar personas con condiciones limitantes o distintas al resto de las personas, por lo tanto, este proyecto ayuda a crear en un futuro a personas que sean capaces de vivir y compartir de mejor forma con el niño discapacitado.

La **igualdad** es otro valor que se destacó después de haber desarrollado el análisis de los resultados, debido a que muchos piensan que los ND deben ser tratados en igualdad de condiciones con los otros niños, sin hacer diferencia alguna, independiente de su situación física y/o mental, teniendo la convicción que el ND tiene derecho de acceder y participar en el proceso educativo como el resto de sus pares.

A través de la observación realizada en la sala de clases como en las actividades de educación física, se pudo constatar actitudes de compañerismo entre los alumnos no discapacitados hacia los ND. Estos vínculos son espontáneos, se expresan en igualdad de condiciones y son permanentes, sostenidos fundamentalmente por el valor de la **solidaridad.** La solidaridad entre los niños genera un ambiente de extraordinarias posibilidades para el éxito del Programa de Integración Educativa.

Del conjunto de los anti – valores, no hay ninguno que se destaque con más prevalencia sobre otro, es así que se encontró que la **discriminación**, está tan presente como la **compasión, lastima o indiferencia**.

La **discriminación** se refleja al dar un trato o condición especial al ND, cuyo efecto es negativo para desarrollo de su personalidad, en su proceso de enseñanza - aprendizaje, e impide su integración social. No obstante, que esta expresión de rechazo hacia el ND se manifiesta en distintos grados de intensidad entre el conjunto de sujetos entrevistados, es preocupante constatar que existe discriminación implícita en algunos docentes a cargo de niños discapacitados.

El sentir compasión y lastima por el niño, está presente en las personas entrevistadas dentro de este estudio, debido a que es el sentimiento que les convoca el ND al verlo más desvalido que el resto y en inferioridad de condiciones.

La indiferencia es otro anti- valor presente en algunas personas de la comunidad educativa, pese a aceptar al ND, les es indiferente informarse, capacitarse o especializarse sobre el tema, tampoco llevarlo a una discusión, donde tendrían la opción de dar a conocer su punto de vista a fin de mejorar las condiciones del ND en el establecimiento.

El segundo objetivo fue profundizar en la temática valórica de la integración o no integración del discapacitado a través de un enfoque cualitativo desde la perspectiva del no discapacitado.

Según las características de los valores y anti-valores encontrados en ésta investigación cualitativa, se puede deducir que la integración del niño discapacitado a las escuelas regulares, no es negativo, ya que socialmente los niños no discapacitados y discapacitados se ven beneficiados, lo que se refleja en la dominancia de valores positivos tales como la aceptación, igualdad, solidaridad, responsabilidad, etc. Sin embargo, resulta incierto el beneficio del niño discapacitado, en relación, a la educación como tal.

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

A mediano Plazo:

En la Unidad Educativa:

Asumir mayor responsabilidad por parte del personal de las escuelas con el Proyecto de Integración de niños discapacitados. Realizar Capacitación y/o perfeccionamiento permanente a los miembros de la unidad educativa, siendo obligatoria para los docentes, en temas relacionados con la discapacidad, y en especial mayor conocimiento e información sobre los objetivos y contenidos del Proyecto de Integración Escolar.

Iniciar gestiones y acciones para dar cumplimiento de los objetivos planteados en el Proyecto de Integración, en cuanto a: apoyo externo, infraestructura, capacitación, etc.

Fomentar mayor compromiso y participación por parte de todos los miembros de la unidad educativa hacia el Proyecto de Integración.

En la Comunidad:

Se sugiere de acuerdo a la interpretación de las entrevistas realizadas a los apoderados, de la entrega de mayor información, acerca del tema de la discapacidad y del Proyecto Integración en el cual participan sus hijos no discapacitados.

Cambiar la percepción de los apoderados sobre la discapacidad, haciendo que los anti-valores como lástima y compasión, no interfieran o distorsione su interacción con un niño discapacitado.

En el niño discapacitado y su familia:

Se recomienda informar y enseñar a la familia del niño discapacitado lo relacionado con el Proyecto de Integración educativo, para que así sean participes de éste y se comprometan a tener un rol protagónico en el mismo.

Se sugiere incentivar y motivar la autoestima al niño discapacitado para que adquiera mayor responsabilidad y esfuerzo, por asistir a las clases, para así poder interactuar con los miembros de la unidad educativa, ya que esto le permitirá enfrentar y desarrollarse de mejor manera en la sociedad.

A mediano plazo

Proponer y difundir los resultados de la presente investigación en las instancias pertinentes para que sirvan de pauta para la elaboración de nuevos estudios dirigidos a apoyar el Proyecto de Integración Escolar, así como también a profundizar en el amplio tema de la discapacidad.

Algunos elementos a considerar son:

- El Proyecto de Integración sin duda es un aporte importante para la comunidad, sin embargo resulta preocupante no saber el destino de estos niños una vez terminado su enseñanza básica y media, ya que los propósitos de este proyecto no resuelve completamente cómo los ND acceden a la educación superior, ni tampoco cómo se desarrollan en su futura vida laboral.

- Debiera hacerse un seguimiento en el tiempo del ND desde su ingreso a la educación preescolar hasta su egreso de la educación media para realizar una comparación con sus pares.

Considerar en futuros trabajos los siguientes aspectos:

- Grado de conocimiento acerca de la discapacidad por parte de los no discapacitados en toda la comunidad educativa.
- Analizar la infraestructura general y particular en el que se desenvuelven los niños discapacitados en la escuela.
- Saber como perciben los ND a los no discapacitados.

BIBLIOGRAFIA

ALFARO JULIO, Valores éticos vinculados a la sexualidad en alumnos de la Universidad, Antofagasta, Chile. Tesis para optar al Grado de Magíster en Bioética. Instituto Tecnológico, Santo Domingo, Republica Dominicana

BARQUERO-VÁZQUEZ JOSE LUIS; Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. España, Grafo S.A., 2001.

BRAVO, NINA, Valores humanos, por la senda de una ética cotidiana. Editorial Red Internacional del libro, Ltda., Tercera edición 1997

CARRERAS LLORENC Y COLS, Cómo educar en valores. Narcea, S.A de Ediciones, quinta edición. Madrid

CORTINA , ADELA. El mundo de los valores "Ética mínima" y educación. Editorial el Búho, Ltda. Segunda edición, segunda reimpresión 2000

CUELLAR, H. Fundamentación de instalación de una pedagogía de los valores, en http://www.unice.cl/fundamen.htm

De la Peña, Alicia. Apuntes para el Curso «Una escuela para todos: Actualización e Integración Escolar, México, UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 2001.

Escamez, Juan y Gil, Ramón. La educación en la responsabilidad. Barcelona. Paidos. 2001.

FERNANDEZ JENNY – URRUTIA FABIOLA, Representaciones sociales de los estudiantes discapacitados de lasUniversidades de Antofagasta y Católica del Norte, respecto a como vivencian su rol universitario. Seminario para optar al Titulo da Asistente Social Antofagasta, Universidad de Antofagasta, 2004

FRONDIZI, RISIERI ¿Que son los valores? Fondo de cultura económica CHILE SA. Primera reimpresión en Chile, 1993

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., Puga, I.¿Qué entendemos por Currículo? en Materiales de trabajo del Seminario de actualizacion para profesores de educación especial y regular. México, Sep , 2000

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, LUIS JOSÉ Ética Latinoamericana. Universidad Santo Tomás. Santa Fe Bogotá, 1994

GRACIA G, DIEGO Fundamentos de Bioética. Eudema S.A. Madrid España, 1987

GRACIA DIEGO. Fundamentación y enseñanza de la Bioética Editorial El Buho, 1998

HERNANDEZ FLOR. Un acercamiento a la Educación Integral, en www.unidad094.upn.mx

HERNANDEZ ROBERTO Metodología de la Investigación Ed. Mc Graw Hill, 2003

KOTTOW MIGUEL. Introducción a la Bioética. Centro Interdisciplinario de Bioética de la Universidad de Chile, con el Auspicio del Programa Regional de Bioética de la OPS Editorial Universitaria, 1995

Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad N19.284, Santiago de Chile Ministerio de Planificación y Cooperación Gobierno de Chile.

LOLAS FERNANDO. Bioética Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1998

MALIANDI R. Notas para una rehabilitación de la ética material de valores Escritos de Filosofía, Buenos Aires, 1992

MELLA ORLANDO. Naturaleza y Orientaciones Teórico-Metodológicas de la Investigación Cualitativa. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación Documentos Nº 10 1998

Normas Uniformes sobre la igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad www.FONADIS.cl

Plan Nacional de Acción para la Integración Social de las Personas con Discapacidad, 2004-2010 Informe País Ministerio de Planificación y Cooperación Fondo Nacional de la Discapacidad Gobierno de Chile

Proyecto de Integración Educacional. 2003 Ministerio de Educación Gobierno de Chile

Resumen de resultados "Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile FONADIS 2005, Santiago de Chile Gobierno de Chile

SAVATER FERNANDO El valor de Educar, México Instituto de Estudios Educativos de América, 1997 www.unidad094.upn.mx

SAVATER FERNANDO. Ética para Amador Barcelona, Ariel, 1961

SCHELLER MAX Principios de una ética personalista Barcelona, segunda edición,1986

SUAZO MIGUEL. Bioética para nuevos. Centro INTEC de Bioética. Santo Domingo, 2002

TOURAINE ALAINE Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia. Buenos Aires FCE. 1998

EL DOCENTE FRENTE AL DÉFICIT DE ATENCIÓN

MTRA. MARTHA HUERTA CRUZ[1]

RESUMEN

Es valiosa la capacidad que deben tener los maestros para comunicarse con los escolares y de interpretar las reacciones de los niños y niñas para elaborar un diagnóstico escolar, que permita al docente construir estrategias didácticas para generar un proceso de enseñanza, Cuando los docentes carecen de conocimientos o de habilidades para conocer a sus alumnos, se corre el riesgo de que los niños y niñas no sean tratados adecuadamente, situación que puede provocar una comorbilidad de trastornos que afectan el rendimiento escolar, como la presencia de trastornos de aprendizaje más el trastorno del déficit de atención (TDAH). El cual puede definirse como una alteración más frecuente en la infancia y la adolescencia, se caracteriza por la presencia de conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad, Amador (2006).

En México estudios recientes sobre TDAH de Barrios Omar (2004), señala un 8.9% de la población infantil. El doctor M, García, especialista en TDAH, manifiesta que por ignorancia hay confusión entre los padres y los profesores, provocando una atención inadecuada. Les castigan por desatención en clase y por retrasarse en su aprovechamiento. La detección precoz del TDAH es decisiva para intervención adecuada, que permita al niño evolucionar favorablemente en la escuela.

Ante la imperiosa necesidad de orientación se encuentra en la literatura recomendaciones y/o sugerencias pedagógicas para atender el déficit de atención, como la guía del docente, propuesta por STIILL.

Introducción

El docente tiene como función ser facilitador, conductor y orientador en el salón de clase, lo que conlleva una entrega que implica un compromiso y una responsabilidad con los menores que se encuentran incorporados en las escuelas de educación básica, porque implica desarrollar diversas acciones que permita integrarlos en el sector educativo. Uno de los principales quehaceres del profesor es reconocer que los niños y niñas tienen personalidades diferentes y un proceso de aprendizaje único porque cada uno tiene características propias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero éste no está exento de sufrir alteraciones, las cuales pueden ser causadas por una diversidad de situaciones emocionales, orgánicas, intelectuales que en algunas ocasiones provoca dificultades para el aprendizaje de los contenidos curriculares en

[1] SEP. TLAXCALA, *MÉXICO*

educación básica, ocasionando bajo rendimiento escolar y por ende problemas en su integración educativa. Por lo tanto, es importante y trascendente la formación y capacitación de los profesores y profesoras de este nivel educativo, porque a partir de los conocimientos que adquieran podrán abordar el trabajo docente en la escuela partiendo de las necesidades y exigencias de los niños y adolescentes.

La capacidad que deben tener los maestros para comunicarse con los escolares y la posibilidad de interpretar las reacciones de los niños y niñas para elaborar un diagnóstico escolar debe permitir al docente construir estrategias didácticas para generar un proceso de enseñanza, así como también tener claro cuales son las actividades adecuadas para atender de forma real y oportuna las necesidades educativas que presenten cada alumno.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al realizar una revisión a los planes de estudio de las licenciaturas de la educación básica, se observa que no se aborda el trastorno del déficit de atención y por ende los docentes carecen de conocimientos y de habilidades para identificar a los alumnos que presentan dicho trastorno, asimismo se corre el riesgo de que los niños y niñas no sean tratados adecuadamente, situación que puede provocar una comorbilidad de trastornos que afectan el rendimiento escolar. “Se denomina comorbilidad a los trastornos psquiátricos o de aprendizaje que coexistan con la condición diagnóstica.”[2] y trastorno para Olortegui (1995) es de manera general la alteración o perturbación de una función física o psíquica.

REFERENCIA TEÓRICA

La Organización Mundial de la Salud (1992) considera que el término “trastorno” es muy útil pues tolera la ambigüedad, evitando los problemas que plantea el utilizar términos como “padecimiento” o “enfermedad”, aunque “trastorno” no es un término muy preciso, éste se utiliza para señalar la presencia de comportamientos o síntomas que producen malestar o que interfieren con la actividad del individuo.

Para, Amador Campos (2006) “trastorno” es un síndrome o patrón psicológico o conductual clínicamente significativo, que aparece en un individuo, con un determinado inicio, y da un curso específico que produce alguna forma de deterioro del funcionamiento de las áreas psíquicas en general.

El DSM-IV en su clasificación de los trastornos psicopatológicos que aparecen desde la infancia, la niñez o la adolescencia, incluye los trastornos de aprendizaje que generalmente se llegan a encontrar en las escuelas.

Los trastornos del aprendizaje (TA), son una serie de dificultades en el aprendizaje de las habilidades académicas, y se clasifican en trastornos de

[2] Joselevich Estrella . “Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad”.Ed. Paidos Buenos Aires 2000, pag. 42.

lectura, cálculo y expresión escrita. Estos trastornos suelen presentarse en combinación o con frecuencia comórbidamente con otros trastornos psiquiátricos tanto en el individuo como en las familias.

En algunos de los casos hay escolares a quienes se les detecta TA y que llegan a manifestar conductas desafiantes, de inquietud, rebeldía en la vivencia escolar y por ello los profesores los llegan a etiquetar como alumnos indisciplinados con serios problemas de conducta, en el salón de clase en el recreo e incluso en su ambiente familiar. Además se les señala que son hijos de padres desobligados que carecen de atención y control para educar a los niños o niñas. En estos casos los docentes deben pensar en la posible presencia de un trastorno denominado **déficit de atención** con o sin hiperactividad (TDAH). El cual puede definirse como una alteración más frecuente en la infancia y la adolescencia, el cual se caracteriza por la presencia de conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad (Amador, 2006).

CARACTERÍSTICAS DEL TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÒN

Estos porcentajes ponen de manifiesto la necesidad de valorar a los escolares y darse cuenta si presentan características propias de TDAH como:

- Dificultad de poner atención.
- Falta de orden y dificultad para completar tareas.
- Dificultad para seguir instrucciones o consignas.
- Pérdida u olvido de las cosas.
- Se distrae ante estímulos relevantes y se aburren rápidamente.
- Dificultad para concentrarse.
- Son despistados o desordenados.
- Falta de autocontrol o capacidad para inhibir conductas.
- Expresan lo que sienten y piensan sin conciencia.

PREVALENCIA DEL TRASTORNO DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN

Este trastorno (TDAH) no es único para una región o país. Es un problema que se puede encontrar en cualquier escuela de educación básica en todo el mundo, esta afirmación nace por la existencia de diversos trabajos de investigadores que han indagado la prevalencia del trastorno (TDAH) en países de América, el oriente y Europa:

Amstrong (1999) señala conforme al DSM-IV que del 3 al 5 % de todos los escolares tienen déficit de atención cuyas siglas en inglés son ADHD.

Barkley (2002) señala que cualquier cifra referente a la incidencia del déficit de atención con o sin hiperactividad (ADD-ADHD) depende en gran medida de cómo se decida definir al ADHD de la población estudiada de la ubicación geográfica de la encuesta y hasta del grado de acuerdo requerido entre padres docentes y profesionales (Barkley 1990) en sus estudios realizados durante sus últimos diez o quince años, señala que en entre el 5 y el 6% de la población presenta TDAH en Brasil y del 6 al 9% en Puerto Rico

Herrera (2004) detalla la prevalencia de los síntomas de déficit atencional, por género y nivel socioeconómico: En hombres se presenta en un

5.85%, en mujeres el 1.54%. En el nivel socioeconómico se encuentra en el alto 4.79% en el nivel medio 3.87% y en el nivel bajo 2.83%.

En México estudios recientes sobre la prevalencia del TDAH realizados por Barrios, O[3], Zarabozo E. D[4], y Matute, E[5] (2005) muestran que un 8.9% de la población infantil de 1º a 6º grado de primaria presentan síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad característicos del TDAH.

En los países orientales y europeos diferentes investigadores señalan la siguiente prevalencia del trastorno: Barkley (1990) ha identificado el trastorno en China entre el 6 y 8%; Nueva Zelanda del 2 al 7%, del 4% en la India, entre el 7 y el 8% en Japón, entre el 1 y el 3% en los adolescentes de los Países Bajos (no se estudiaron los niños), García Pérez y Magaz (2004) reportan del 3 al 5% de los niños manifiestan características del TDAH en España.

Por las aportaciones del psicólogo Russell Barkley, de la Universidad de Massachussets se considera que es difícil establecer una cifra fiable porque la identificación del problema es muy complicada debido a que depende de cómo se establecen los criterios de las personas evaluadoras que emiten el diagnóstico, otro dato que proporciona este autor, es que el 40% de los niños con déficit de atención e hiperactividad tiene un padre que sufre este mismo trastorno, y un 35% tiene un hermano que lo padece, además si el hermano es un gemelo idéntico, este porcentaje asciende hasta el 92%.

Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto que los problemas de rendimiento académico y los trastornos del aprendizaje son más comunes entre personas que llegan a presentar el déficit de atención con hiperactividad o sin hiperactividad (TDAH), según el DSM-IV (Faraone *et al*, 1998; Gaub y Carlson, 1997)

Al tener presente la prevalencia se debe también pensar en la comorbilidad que puede darse en nuestros alumnos, porque se han hecho estudios sobre dicha situación y los resultados muestran que hay una comorbilidad entre TA y TDAH con una incidencia de un 15 a 40% (APA 2000, Hinshaw 1992, Willcutt y Pennington 2000)[6].

El TDAH se ha considerado, tradicionalmente, como un trastorno de la conducta. Las investigaciones han demostrado la presencia de alteraciones cognitivas en personas con TDAH, por lo que los modelos actuales sobre el trastorno proponen que los déficit cognitivos asociados con él están relacionados con la capacidad de auto-regulación (Douglas, 1988), de inhibición de las respuestas (Barkley, 1997), o del control ejecutivo (Pennington y Ozonoff, 1996; Schachar y Logan, 1990). De todas formas, el diagnóstico del trastorno (TDAH) se parte por un patrón de conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad. Puede considerarse que el trastorno está

[3] Instituto de Neurociencias, CUCBA, Universidad de Guadalajara
[4] Instituto de Neurociencias, CUCBA, Universidad de Guadalajara
[5] Departamento de Estudios en Educación, CUCSH. Instituto de Neurociencias, CUCBA, Universidad de Guadalajara
[6] Amador C. J.Antonio. "El trastorno de atención con hiperactividad y los trastornos de aprendizaje. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona

presente, cuando estas conductas tienen mayor frecuencia e intensidad de lo que es habitual para la edad y el desarrollo del sujeto.

Además es necesario que algunos síntomas de hiperactividad-impulsividad o de desatención hayan aparecido durante la infancia, antes de los siete años, y se manifiestan en el contexto escolar, familiar y social., e interfieran de forma significativa, causando deterioro, en el rendimiento escolar y en las actividades cotidianas en su casa o en la escuela. Hay tres subtipos de déficit de atención, estos pueden ser: con predominio del déficit de atención, con predominio hiperactivo-impulsivo y combinado (APA, 2000).[7]

CONOCIMIENTO DEL TDAH EN EDUCACIÓN

El doctor Manuel García, psicólogo español que se ha especializado en niños que padecen este trastorno, considera que existe mucha ignorancia en este campo: "Hay mucha confusión entre los padres y los profesores, y esto hace que no sepan atender adecuadamente a estos niños. Les castigan por no atender en clase y retrasarse, cuando lo que todos ellos necesitan es atención". Esta falta de conocimiento por parte de padres y docentes no sólo es exclusiva de España, se presenta también en México como en otros países como lo señala la investigación de la Doctora Vilmarie Ruiz Aponte y Ana Nieves Rosa de Puerto Rico (Recinto Universitario de Mayagüez), muestra el conocimiento que tienen los docentes sobre el déficit de atención en un estudio en el que se contó con una población de 43 docentes y las respuestas de ellos fueron las siguientes:

El 53% de los maestros tienen un regular conocimiento, es decir ellos y ellas expresaron que han oído escuchar sobre el déficit de atención.

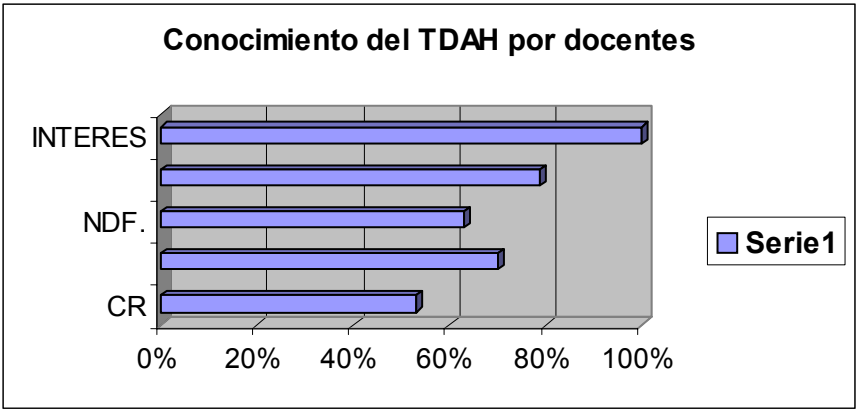
El 70% manifestó desconocimiento acerca de los subtipos del déficit de atención.

El 63% no conoce la diferencia entre un niño hiperactivo e inatento.

El 79% necesita conocimiento en educación especial para trabajar.

Y el 100% manifestó interés por conocer más acerca del TDAH.

[7]Amador C. J.Antonio. "El trastorno de atención con hiperactividad y los trastornos de aprendizaje. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona



Gutiérrez Estev y Prados (2002) señalan que el TDAH es un trastorno que ha preocupado a especialistas y ha sido estudiado por médicos, psicólogos y pedagogos, debido a las graves consecuencias negativas que se observaban en la conducta de niños en su entorno.

A lo largo del tiempo han sido numerosas las perspectivas teóricas y las diferentes explicaciones que los científicos han aportado en la descripción de las consecuencias o síntomas que definen el trastorno y en la identificación de los factores causales que lo generan.

Las investigaciones que se están llevando a cabo hasta el momento desde la neurociencia, brindan importantes esperanzas en el conocimiento del origen y en el desarrollo de tratamientos eficaces del TDAH. Se considera que este trastorno es una pequeña alteración de ciertas capacidades básicas podría constituir un antecedente orgánico que favoreciera, a lo largo del desarrollo, conflictos emocionales y conductuales en algunos niños o niñas.

Se debe tener en cuenta que para que estas conductas sirvan como verdaderos indicadores, deberían darse la mayoría de ellas y de forma habitual.

El profesor al sospechar que en clase hay un alumno hiperactivo, ha de informarlo tanto a los responsables de la formación del niño en el propio centro escolar como a los padres. La detección precoz de este trastorno es decisiva para que a través de una intervención y seguimiento adecuados, el niño pueda evolucionar favorablemente. En caso contrario el problema tenderá a agudizarse, con consecuencias negativas, tanto en su rendimiento académico como en las relaciones interpersonales y su auto estima.

Para evitar tales consecuencias es muy importante que los profesores comuniquen a la familia la necesidad de realizar una evaluación clínica y psicopedagógica de sus hijos. Por el tiempo que pasan los alumnos en la escuela los docentes pueden ser fuente de información para elaborar diagnósticos y tratamientos, por las constantes observaciones que realizan en el aula. Como las señaladas por Brun (2001) quien refiere que este trastorno de déficit de atención afecta entre un 3 y un 5% de la población infantil en

edad escolar y la escuela es el ámbito fuera del hogar y en donde pasan más tiempo, será el contexto en el que las dificultades se evidencian. Fundamentalmente debido a la estructura de las instituciones educativas y a la falta de conocimiento de los docentes de este trastorno, el déficit de atención produce una serie de problemas en la integración del alumno al contexto escolar; la falta de atención y concentración pueden manifestarse en situaciones sociales, académicas y laborales, éstas se traducen en problemas para establecer un orden en sus tareas o actividades; en relación a lo anterior, se presentan dificultades para seguir en orden una secuencia de instrucciones o consignas, se distrae fácilmente con estímulos irrelevantes, provocando limitaciones para mantener la atención hasta finalizar sus tareas, tendiendo a dejar una actividad por otra al poco rato de haberla empezado, e incluso las deja inconclusas; tiene pérdida u olvido de cosas necesarias u obligaciones cotidianas; aparenta no escuchar cuando se le habla, tiene dificultad para seguir la conversación adecuadamente, así como para seguir las reglas de un juego o actividad propuesta o para obedecer ya que no está atento cuando se dan las indicaciones, además tiene dificultad para establecer prioridades; para prestar atención a dos estímulos alternativos o simultáneos por ejemplo escuchar al profesor y tomar notas al mismo tiempo, evaden o se resisten ante tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido y o un grado de organización mayor que lo habitual.

Barkley (1995) sostiene que estos chicos se aburren más rápidamente de su labor y sienten mayor atracción por los aspectos más gratificantes o divertidos de cualquier situación, por eso se distraen fácilmente interrumpiendo sus tareas para dedicarse a lo grato sin terminar lo anterior. En algunos casos el déficit de atención va acompañado de la hiperactividad esta consiste en la realización de acciones excesivas o inadecuadas, ya sea motoras o vocales, estas expresiones se producen en momentos en los que no deberían ser realizadas: durante una clase y por lo general son actividades motrices o verbales que no se relacionan con la actividad que en ese momento debería realizar el chico, por ejemplo escribe su nombre o da golpecitos en el pizarrón, sus movimientos son frecuentes en su pies y manos; movimientos frecuentes en su asiento, con frecuencia va de un lugar a otro, corre o salta sin motivo aparente o se retira intempestivamente del aula ante un estímulo externo. Presenta exceso en su charla en clase, no puede permanecer callado o emite ruidos con la boca, en resumen los chicos con déficit de atención e hiperactividad se mueven o hablan por su imposibilidad o dificultad para evitarlo y no por la falta de respeto o por disfrutarlo en forma deliberada, si no se quedan quietos o no se callan, es porque no pueden hacerlo y no por porque no quieran. En ocasiones se detectan conductas agresivas o desafiantes a medida que incursionan en la adolescencia, presentan conductas antisociales y pueden evidenciar baja autoestima tristeza y en algún caso depresión.

De los factores asociados a las características del TDAH podemos citar problemas de tipo emocional (labilidad emotiva, llanto fácil, baja autoestima e inseguridad), problemas en rendimiento escolar por la poca motivación y

fracaso escolar , problemas de adaptación escolar y o social (baja autoestima a la frustración, dificultades para seguir las normas, problemas en las relaciones con los compañeros, comportamientos agresivos, dificultades en las relaciones familiares, desobediencia, dificultad para adquirir hábitos e irritabilidad; mayor propensión a sufrir accidentes debido a su impulsividad y a la falta de atención.

Ante estas manifestaciones el rendimiento escolar se ve afectado a pesar de que su inteligencia sea normal o superior, y por las normas de las instituciones educativas la manifestación de las características de este trastorno llegan a provocar que un 15% de los alumnos que lo padecen sean expulsados al menos una vez en algún momento de su vida escolar al creer que se trata de conductas deliberadas. Toda esta vivencia ocasiona una comorbilidad más, que puede ser la presencia de otro trastorno psíquico, por ejemplo el trastorno del estado de ánimo.

Todos los niños tienen derecho a aprender, y a tener una igualdad de oportunidades. Esto sólo se conseguirá atendiendo a la diversidad. Las personas afectadas por TDAH no tienen por qué sufrir ninguna alteración en su capacidad intelectual. Todos ellos pueden aprender igual que los demás. Sólo requieren de ayudas específicas.

Son muchos los niños sin diagnosticar y son muchos los profesores que pueden ayudar a detectar a los niños afectados por este trastorno.

DIAGNÓSTICO

En ocasiones los padres y madres de familia al estar informados del comportamiento de sus hijos, recurren a profesionales en busca de un diagnóstico, dichos profesionales les realizan una entrevista clínica para una evaluación profesional integral del niño, que incluye también aplicación de cuestionarios de conducta acerca del niño, una entrevista con sus maestras y cuestionarios similares de conducta acerca del niño, contestados por sus maestros. En ocasiones los evaluadores requieren información de otras personas que conocen a los niños o de otro tipo de información como son:

1. Solicitar permiso a los padres o madres de familia para obtener información de otras evaluaciones previas que le han hecho al niño.
2. Tener contacto con el médico del niño.
3. Proveer resultados de las evaluaciones educativas mas recientes llevadas a cabo en la escuela del niño.
4. Iniciar con alguna evaluación escolar si es que no se ha hecho alguna y si una de sus preocupaciones es acerca del ajuste escolar de su niño.
5. Obtener de los padres las respuestas de cuestionarios de conducta
6. Lograr el permiso para que los maestros contesten cuestionarios de conducta
7. Obtener información de las agencias de servicio social que puedan estar envueltas en proveer servicios al niño.

La entrevista con el maestro es esencial en la evaluación del niño. Después de los padres son pocos los adultos que habrán estado tanto tiempo

con el niño. Las opiniones que los maestros tienen de los niños son una parte sumamente importante. Se les preguntará a los maestros acerca de los problemas de conducta y académicos actuales del niño. También se discute la relación con sus compañeros, además de las diversas situaciones escolares, especialmente en aquellas en donde hay que hacer trabajos, además de situaciones que conllevan supervisión, como el recreo, el almuerzo o eventos especiales, mientras se encuentra en los pasillos o en sanitarios o en el autobús, es importante considerar el desempeño en cada asignatura.

Algunos especialistas realizan la revisión de los trastornos de la niñez según el DSM-IV. Los trastornos a considerar son:

Trastorno oposicional desafiante.

Trastorno de conducta.

Trastorno de conducta perturbadora.

Trastorno por déficit de atención / hiperactividad.

Trastorno de ansiedad y del estado de ánimo[8]

Por lo referido anteriormente el conocimiento por parte del profesor de las características del TDA-H beneficiará, en primer lugar, al niño afectado, y en segundo lugar, al resto del grupo, pero sin ninguna duda también facilitará la labor del docente en el aula. Ante la imperiosa necesidad de orientación se procede a buscar en la literatura recomendaciones y/o sugerencias como la guía propuesta por STIILL[9]

GUÍA PARA DOCENTES

OBJETIVOS

Los objetivos de esta guía son:

1. Informar al profesor sobre el TDA-H.
2. Ayudar a detectar a los niños que puedan estar afectados por este trastorno.
3. Facilitar la labor del docente en el aula.

El TDA-H puede presentarse de diferentes formas:

- Comportamiento impulsivo y falta de control motor (impulsivo e hiperactivo)
- Problemas de atención y aprendizaje
- Combinado (aparecen síntomas de impulsividad e inatención)

Este trastorno muchas veces aparece asociado a otros trastornos y/o problemas de aprendizaje. Los más frecuentes son:

- Trastornos del lenguaje
- Problemas perceptivo motores (deficiente coordinación motora y motricidad fina)
- Dificultades de aprendizaje (bajo rendimiento escolar)
- Baja competencia social (escasas habilidades sociales)
- Trastorno de conducta (negativista/ desafiante)

[8] Russell A. Barkley, Kevin R. Murphy and José J. Bauermeister. "Manual de trabajo clínico.

[9] **STIILL** . Es una asociación sin ánimo de lucro integrada por padres de niños afectados, profesionales de la salud y la educación, y personas sensibilizadas con los objetivos de la asociación

- Trastornos de afecto y de ansiedad (depresión, fobias, trastorno obsesivo – compulsivo)
- Tics y síndrome de Gilles de la Tourette.

Es muy importante determinar las causas de los problemas de aprendizaje o de comportamiento. Un diagnóstico correcto conseguirá que los apoyos que se den al alumno sean adecuados y efectivos.

No obstante, se ha de tener presente que el diagnóstico de TDAH es difícil: se puede confundir fácilmente con otros trastornos de conducta y/o de aprendizaje e incluso con otras patologías.

El TDAH es más frecuente en niños que en niñas, aproximadamente con una relación 9 a 1. De todas formas, en esto puede influir mucho el hecho de que la mayoría de criterios están pensados sólo para niños, recientes investigaciones relativizan mucho esta cifra cuando se utilizan criterios normalizados por sexo.

De acuerdo al DSM-IV (*Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*), los síntomas pueden ser de desatención, hiperactividad e impulsividad.

Se recomiendan algunas medidas que pretenden mejorar el ambiente del aula y que el maestro adopte formas de enseñanza que ayuden a prevenir los puntos débiles de los alumnos con TDAH y a potenciar sus puntos fuertes, que también los tienen.

Medidas de ayuda que puede aplicar el profesor para ayudar al niño con TDA-H dentro del ámbito escolar.

Ambiente adecuado para el aprendizaje

a) Ubicación del alumno en el aula: Debe estar cerca del profesor.

b) Evitar estar cerca de elementos de distracción: Lejos de puertas y ventanas y de otros niños movidos. Considerar la posibilidad de sentarlo junto a un alumno líder y que además sea tranquilo y buen estudiante.

c) A los niños con TDAH les cuesta mucho manejar los cambios: Evitar reubicación física frecuente, cambios en los horarios, interrupciones, ayudar al alumno en los cambios de clase y/o asignatura.

d) Las normas de comportamiento han de ser muy claras y estar siempre presentes para el niño: Por ejemplo, pegadas en el pupitre, en la carpeta o en forma de póster.

e) Intentar que no se sienta “diferente”: favorece su integración y participación.

Recomendaciones para dar instrucciones

a) Mantener contacto visual con el estudiante afectado.

b) Dar instrucciones claras y concisas.

c) Simplificar instrucciones complejas.
d) Evitar múltiples órdenes a la vez.
e) Asegurarse que el alumno ha comprendido las instrucciones antes de que empiece la tarea.
f) Repetir con calma, y de manera positiva, si es necesario.
g) La mayoría de niños con TDA-H no preguntan, hay que ayudarles a sentirse cómodos pidiendo ayuda.
h) Estos niños requieren ayuda durante más tiempo para conseguir autonomía.
i) Recordar que su principal dificultad es la "desorganización", requieren supervisión diaria en el manejo de la agenda para poder automatizar el proceso (revisar que las anotaciones de las tareas sean correctas y que lleven el material adecuado a casa.)

Recomendaciones para ayudar a que los estudiantes terminen sus tareas.

a) Darles las tareas una por una y no varias a la vez.
b) Supervisión continua. Mantener una actitud de ayuda.
c) Modificar las tareas o deberes, si es necesario.
d) Consultar con el orientador para determinar los puntos fuertes y débiles del alumno. Hay que aprovechar los fuertes y ayudarle en los débiles.
e) Asegurarse que se evalúan conocimientos, no déficit de atención.
f) Dar tiempo extra para determinadas tareas, incluidos los controles. A veces trabajan más despacio, no hay que castigarles por necesitar más tiempo.
g) Tener en cuenta que estos niños se frustran muy fácilmente. Estrés, presión y cansancio pueden conducirles a perder el control e inducirles a un mal comportamiento.
h) Reconoce todos sus esfuerzos, recordar que estos niños se esfuerzan mucho, aunque no lo parezca.
i) Necesitan darse cuenta de que pueden cumplir objetivos.
j) Enseñar al alumno a manejar las autoinstrucciones y fomentar su uso.

Recomendaciones para modificar el comportamiento y mejorar su autoestima.

a) Mantener la calma. No discutir con el alumno.
b) Tener las consecuencias del mal comportamiento preestablecidas.
c) Administrar las consecuencias enseguida y reconocer su buen comportamiento, así se reforzarán los comportamientos adecuados.
d) Evitar ridiculizar y criticar. Muy importante. Hacerlo puede dañar gravemente su autoestima.

e) Evitar recordar "públicamente" al alumno que tome su medicación.

Recomendaciones metodológicas y aspectos didácticos**.**

Si se detectan los síntomas del TDA-H, deberá plantearse la necesidad de hacer una evaluación y diagnóstico adecuado.

Se deberá dar al tutor y a los educadores una correcta información sobre este tipo de trastorno.

Será necesaria una comunicación frecuente y fluida entre el tutor y los padres (cambios de impresiones sobre la conducta, el rendimiento, y el tratamiento que se sigue).

Recomendaciones para adaptar el sistema de enseñanza.

a) Mantener una enseñanza activa y una continua especificación de la conducta que se espera del niño cuando trabaja.

b) Prácticas graduadas y uso explícito de refuerzo social para dar apoyo no sólo al rendimiento, sino al hecho de estar sobre las tareas, es decir de estar trabajando, intentándolo.

c) Posibilidad de que determinadas horas de la semana reciba apoyos, de instrucción individual o en pequeño grupo.

d) Mucho énfasis en el aspecto organizativo: enseñar al niño a planificar antes de actuar (desde cosas simples como preparar "todo el material necesario" antes de iniciar una tarea hasta aspectos más complejos de la resolución de problemas).

e) Aumentar la estimulación de las tareas (necesidad de cambiar formatos, introducir novedades, etc.)

f) Permitir al niño un acceso continuado a las instrucciones de "cómo se hace" en todas las tareas, incluso durante los controles de evaluación.

g) Emplear un sistema de autoreforzamiento individual y colectivo en el aula.

h) Alternar en una misma prueba o control diferentes formas para evaluar (opción múltiple, falso y verdadero, desarrollo de preguntas, frases para completar, evaluación oral, …)

TDA-H: Aspectos didácticos.

a) El niño con TDA-H necesita combinar cortos periodos de atención con acción manipulativa (Principio de actividad).

b) Las tareas han de dividirse en etapas breves. Determinar el tiempo de trabajo/atención y ajustar su trabajo a ese tiempo, que poco a poco deberá aumentarse a medida que el niño progrese (Principio de secuenciación).

c) No se debe pasar de una etapa a otra sin que se tenga constancia de que ha habido asimilación de conocimientos (Principio de progresión).

d) El niño necesita continuamente saber los efectos de su actuación mientras aprende. No demorar reforzamiento ni ayudas (Principio de feedback).

e) El niño debe seguir su propio ritmo, por ello a veces son necesarias las adaptaciones curriculares específicas en algunas áreas (Principio de individualización).

f) Al iniciar el aprendizaje de cualquier habilidad nueva, los primeros ensayos del niño deben programarse para que sean exitosos. Aumentará su sensación de competencia (Principio del éxito).

Bibliografía

AMADOR CAMPOS A. "Los trastornos de la atención con Hiperactividad y los trastornos de aprendizaje." Facultad de psicología. Universidad de Barcelona 2006. (ponencia)

BARKLEY A. RUSSELLL; KEVIN R. MURPHY; BAIER,EOSTER J. JOSÉ. Manual de trabajo clínico; trastorno por deficit de atención e hiperactividad. The Guilford Press. New York, London 1998.

BRUN M. "Abordaje de la problemática del alumno con TDAH. Villa la Angostura Prov. Del Neuquén Argentina 2002.

Dirección URL: http//www.google.com (TDAH por Mario Brun, (consulta: noviembre 2005)

DSM-IV; trastornos de la infancia y adolescencia; http//www.google.com

"DSM – IV" . http//www.google.com. consulta. Noviembre 2005.

GUTIERRES ESTEVE; PRADOS PARRA; SILES SAMANIEGO. Guía Básica sobre Hiperactividad. Edita Defensor del menor en la comunidad de Madrid. 2004

JOSELEVICH E. "Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad".Ed. Paidos Buenos Aires 2000, pag. 42.

POLAINO-LORENTE, A.; AVILA DE ENCIO, C.; CABANYES, J.j GARCÍA VILLAMISAR, D.A.; ORJALES Y MORENO, C. (1997). Manual de Hiperactividad infantil. Unión editorial. Madrid.

RUSSELL A. BARKLEY. Niños hiperactivos; cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Paidós 2002

SAFER, D. Y ALLEN, R. Niños hiperactivos: diagnóstico y tratamiento. Editorial Santillana. Madrid. 1979

STEVENS, S. Dificultades en el aprendizaje. Éxito en el aula para niños con TDAH. Editorial Apóstrofe. Barcelona. 1999.

STIILL Es una asociación sin ánimo de lucro integrada por padres de niños afectados, profesionales de la salud y la educación, y personas sensibilizadas con los objetivos de la asociación

Dirección URL: http//www.google.com (déficit de atención en pedagogía), (consulta: noviembre 2005)

LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA: UN RETO PARA LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
[Una experiencia conjunta entre USAER y escuela regular]

Ermila Luna Vara[1]
Silvia Laura Vargas López[2]
Carlos René López Ayala[3]

"Son un dolor de cabeza...
Gritas, amenazas, regañas, castigas, nada...;
y ellos se burlan... No se someten"[4].

RESUMEN
Existe un problema que de manera mundial está siendo observado cada vez más, y al que los diferentes actores involucrados se acercan desde diferentes perspectivas, éste se refiere a los niños que presentan lo que se denomina *problemas de conducta.* El trabajo recupera la experiencia realizada en una escuela primaria de la ciudad de Cuernavaca, donde los problemas de conducta se convirtieron en una dificultad acuciante para la comunidad educativa. Se rescata la importancia del trabajo colaborativo entre los profesionistas de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el personal de la escuela primaria. Describiéndose las acciones realizadas y los resultados obtenidos de las mismas. Acciones que involucraron a los profesores, los padres de familia y los niños. Concluyendo la importancia que tiene el conceptualizar a los problemas de conducta como interactivos y derivados, entre otras cosas, del clima escolar; y no como problemas individuales de cada niño.

INTRODUCCIÓN
Dentro del ámbito educativo, y por ende dentro de las acciones hacia la integración educativa como tal, existe un problema que de manera mundial está siendo observado cada vez más, y al que los diferentes actores involucrados se acercan desde diferentes perspectivas, éste se refiere a los niños que presentan lo que se denomina *problemas de conducta*. México no es la excepción, los problemas de conducta son cada vez un problema mayor en las escuelas, los actores en el ámbito de la educación no podemos cerrar los ojos a un problema que crece. Es por ello que en este trabajo compartimos la experiencia llevada a cabo en una escuela primaria del estado de Morelos, México, donde de manera conjunta maestros de escuela regular y personal de

[1] Psicóloga USAER 4, Morelos/ Facultad de Psicología UAEM/ Miembro fundadora de RIIE
[2] Psicóloga CAM 13, Morelos/ Facultad de Psicología UAEM/ Miembro fundadora de RIIE
[3] Profesor de apoyo USAER 4 Morelos.
MÉXICO
[4] Comentario de una maestra en la evaluación externa del PNFEEIE realizada por la RIIE 2004

USAER abordan esta problemática que se incrementaba significativamente en la escuela.

El concepto de problemas de conducta es un concepto polisémico y por tal motivo tiene múltiples formas de explicación y de abordaje. En este caso **se parte de una concepción interaccionista y social**, es decir el problema no se centra en el individuo, en este caso el alumno. El niño se desenvuelve en una familia que le transmite pautas de relaciones interpersonales (Dishion 1990); llega y se integra a una escuela donde pone en juego sus formas de relación, (Fernández 1999, Carbó 1999); además de lo anterior se encuentran los medios de comunicación así como los lugares de diversión (Fernández 1999). La presente experiencia se ubica en dos de los ámbitos señalados: la escuela y la familia. Reconocemos la importancia que juega el tercer ámbito, pero reconocemos que cada uno de ellos está determinado por una gran cantidad de redes de relaciones que sería una tarea titánica tratar de trabajar los tres.

En la escuela las relaciones interpersonales son fundamentales, los alumnos deben relacionarse no sólo con sus compañeros, sino también con los maestros, los directivos y otros adultos. Cuando esto no se logra adecuadamente aparecen muchos síntomas de este desajuste social. Así, para Villanueva *et al* (2002), el niño adquirirá en la escuela y gracias a las relaciones que establece la competencia para comprender las creencias, deseos, intenciones y emociones para construir su propia mente "social", lo que le dará la posibilidad de establecer interacciones interpersonales adecuadas. "… las interacciones que el niño disfruta en los diferentes contextos en los que se encuentra, ayudan a construir una mejor comprensión socio-cognitiva, y a su vez, ésta contribuye a desarrollar una interacción social de mayor calidad"

El niño no acude a la escuela sólo a aprender contenidos escolares, va a formarse como ser humano, va a aprender muchas de las reglas que le permitan humanizarse. Es por ello que Orcasitas (1999) comenta que la mirada y "el rostro del otro" nos abren relacionalmente a la humanidad. Foster por su parte comenta:

> "Dentro de las tareas del desarrollo del niño en edad escolar están las de adecuar su conducta y su ritmo de aprendizaje a las exigencias del sistema escolar, logrando así interactuar socialmente en forma adecuada con adultos de fuera del sistema familiar y con su grupo de pares. El cumplimiento de estas tareas es básico para el desarrollo de una buena autoestima y actúa como elemento protector de la salud mental del niño."

Las relaciones sociales en la escuela son fundamentales en el proceso evolutivo y madurativo de los niños. Según Ortiz *et al* (2002) "el valor intrínseco que tiene la unión con los compañeros, como necesidad humana de afiliación, la reciprocidad que caracteriza a las relaciones entre pares aporta un tipo de contribución esencial en el desarrollo social, emocional e intelectual" (p. 196) Para ellos esto es lo que ha contribuido a que en los últimos años las relaciones entre iguales hayan generado cada vez más un mayor interés para los investigadores.

Pero no son sólo las relaciones entre iguales por sí mismas, sino precisamente los conflictos en estas relaciones las que marcan indeleblemente

la experiencia escolar y por ende el desarrollo personal de muchos alumnos en edad escolar. Villanueva *et al* explican que "la mayor parte de los niños/as disfruta de las funciones sociales del grupo de iguales (desinhibición emocional, control de la agresión, conflictos socio-cognitivos, etc.) Sin embargo existe un grupo de niños que además de no beneficiarse de estas funciones positivas, considera este contexto de iguales como su principal fuente de problemas" (p.86) Las reacciones de los niños ante estas dificultades son muchas y muy variadas, no existe un solo tipo de problema de conducta, no solamente hay niños rebeldes, **no sólo hay niños agresivos, también hay niños tímidos y agredidos que tienen problemas en su conducta y en la forma de relacionarse con otros.** Pero los problemas más visibles, los que no permiten a los maestros un grado de control adecuado son los que más preocupan, son los que les hacen pensar que no pueden realizar su trabajo adecuadamente.

Llegados a este punto es donde se ha tocado ya la importancia de la relación entre iguales que se da en la escuela y la posibilidad que estas relaciones ofrecen al alumno para su desarrollo y socialización, es pertinente poner en la mesa dos conceptos que deben quedar claros al lector, estos son: conflicto y violencia. Se trata de dos conceptos que en muchas ocasiones son considerados por maestros y profesionales relacionados al tema como sinónimos. Fernández (1999) propone las siguientes definiciones: "**conflicto**, es una situación de confrontación de dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses" (p.20), desde la perspectiva ecológica se trata de un proceso natural; "**violencia**, el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello." (p.21). A decir de Fernández un cierto nivel de agresividad se activa cuando el ser humano se enfrenta a un conflicto, especialmente si éste se le plantea como una lucha de intereses, cuando este conflicto no es temporal por la lucha de intereses sino que se hace cotidiano y es la forma usual en que alguno de los alumnos se relaciona con los otros (sus compañeros e incluso sus profesores) es cuando se transforma en un problema de conducta.

Como se planteó en un inicio, el problema tiene diferentes enfoques desde los cuales puede intentar explicarse, según Villanueva *et al* (2002) hay un planteamiento centrado en las características individuales del sujeto rechazado, y un planteamiento que va más allá del plano individual y que incorpora los procesos grupales que también son responsables del problema, éste segundo es el que nos parece más adecuado, pues creemos que es de suma importancia ver al problema de conducta como algo ***interactivo*** y no exclusivamente personal del alumno. Verlo como parte de las relaciones interactivas que el niño establece en su entorno escolar.

Para Ortiz *et al* (2002) existen tres grandes grupos que reflejan las diferencias conductuales entre los alumnos: una orientación hacia los otros (sociabilidad), una orientación contra el otro (agresividad) y una tendencia a la evitación del otro (aislamiento). Lo que da tres grupos sociométricos: niños aceptados, rechazados e ignorados. Para estos autores las características de

los niños rechazados pueden reconocerse como agresivos, poco cooperativos y egoístas, intentan llamar la atención, hablan de ellos mismos de manera inoportuna, interrumpen sin motivo o critican a los demás, no intentan solucionar los conflictos. Los niños ignorados tienden a destacar su tendencia a la evitación, son menos agresivos, menos prosociales, menos divertidos y les cuesta iniciar las relaciones. Y para estos autores los costes que suponen para los niños ser rechazados tanto por su agresividad como por aislamiento son muy grandes, presentan altos niveles de ansiedad y depresión. Además aclaran que los niños ignorados en muchas ocasiones sufren más por su inhibición o timidez debido a que no logran usar en ningún momento estrategias de interacción social.

Para Olweus (1998) el problema entre iguales en el ámbito escolar involucra al agresor y la víctima. Para este autor "la situación de acoso e intimidación y la de su víctima queda definida en los siguientes términos: Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos" (p.25)

En el presente trabajo no nos centramos en los problemas de conducta que implican el abuso de poder de unos sobre otros, o el aislamiento al que se somete a algunos niños en su vida diaria, *sino a todas las conductas disruptivas, continuas y frecuentes que alteran las relaciones sociales dentro del aula, y que afectan la adecuada realización de las actividades escolares*.

Los maestros en muchas ocasiones deben hacer frente a "conflictos" entre sus alumnos, deben mediar entre los intereses de unos y otros, tanto en el aula como en los espacios de libre relación (como el recreo). El problema es cuando el conflicto no sólo es un antagonismo temporal, sino que la forma de relación de algunos de sus alumnos se hace violenta, y continúa así por un largo periodo de tiempo.

Los problemas de conducta se ponen de manifiesto en síntomas externalizados como la agresión, la mentira, el robo, el vandalismo y otras conductas antisociales. En la escuela las manifestaciones más frecuentes son la fobia escolar, la agresión verbal o física a otros niños, el rechazo y la desobediencia al maestro, la inasistencia a clase, la agresión verbal o física al maestro y/o compañeros, etc. Estas acciones plantean problemas de disciplina y de organización de la clase y producen una gran preocupación a los profesores, que se perciben en muchas ocasiones incapaces de resolverlos, además de tener claro que estas dificultades empobrecen las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje.

En nuestro país se trata de un problema que ha cobrado importancia en los últimos años y se ha encontrado de manera consistente en las evaluaciones externas (2004 y 2005) que se le han realizado al Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (PNFEEIE), puesto que se trata de una problemática derivada de la definición de lo que son las Necesidades Educativas Especiales.

En la evaluación externa al PNFEEIE en el año del 2003, que realiza la Universidad Pedagógica Nacional aparece ya como un problema el tema de

los *niños con problemas de conducta,* ellos reportan la presencia de alumnos cuyo comportamiento rebasa su posibilidad de control de parte del maestro, reportan que se está dando con mayor frecuencia en el nivel de preescolar y rescatan algunos comentarios que se concentran en el siguiente: " …*prefieren a un niño con déficit intelectual profundo en sus aulas que a un chico con un comportamiento hiperactivo y agresivo"* (p. 123)

En la Evaluación Externa del año 2004 del PNFEEIE, que la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa[5] (RIIE)[6], uno de los resultados que más llamó nuestra atención fue precisamente que los problemas de conducta se han convertido en un foco rojo, del que muchos maestros se sienten amenazados y sin herramientas adecuadas para abordarlos: "Se reporta en las prácticas que los niños con NEE sin discapacidad se han convertido en un tema acuciante, **un foco rojo**, una alarma tanto por la tendencia creciente, como por el sentimiento de impotencia y enojo que generan en los docentes; no pueden controlarlos, están más allá de ellos, no les funciona nada y además, *"contagian/alborotan otros alumnos".*

La reacción ante esta situación por demás difícil es, en la mayoría de los casos, de un rechazo absoluto. Los docentes desearían *"ponerlos en una correccional o institución especial"*, o que fuesen *"tratados por especialistas"."* [7]

Este foco rojo lo constituyen los niños con necesidades educativas especiales sin discapacidad. Lo que abarca actualmente rezago educativo o bien Trastorno por Déficit de Atención (TDA), y lo que tradicionalmente se clasificaba como problemas de aprendizaje, conducta y emocionales en la educación especial. Para Foster esto es el resultado de que "existe un grupo relativamente importante de la población infantil en que este desarrollo armónico no se da, lo que determina estilos cognitivos y conductuales diferentes". Estos estilos conductuales diferentes tienen también muy diversas manifestaciones como ya mencionamos. El mayor temor que genera en los docentes es que "no son controlables", que además "contagian a los otros", y por ende sienten que no les dejan hacer su función docente como es debido.

Para Martín (en Fernández, 1999) los problemas de conducta que presentan los alumnos no deben verse como un fenómeno individual y personal, deben considerarse como un problema de la escuela por ser ésta un espacio educativo; así los problemas de conducta son un problema escolar, y todo el tiempo que se invierta para la organización y construcción de reglas conjuntas y concensuadas que permitan la creación de un adecuado clima de convivencia no será un tiempo perdido. En palabras de Martín este tiempo "…constituye un requisito para poder enseñar y aprender" (pp. 10).

[5] Ubicada en el subproyecto Estudio Nacional sobre Integración Educativa, del Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la FES Iztacala de la UNAM

[6] Red de la cual ambas autoras son miembros fundadores, y por ende evaluadoras externas del PNFEEIE.

[7] RIIE, Informe Final de la Evaluación Externa 2004 al PNFEEIE, p. 177.

Los maestros entrevistados para la Evaluación Externa 2004 del PNFEEIE alzan sus voces y los identifican claramente como un problema para el que no tienen formas de afrontarlo, como algo amenazante para ellos mismos, un problema que no necesariamente se genera en la escuela, son niños que no respetan las reglas, que no respetan la autoridad, "su" autoridad de maestros, son un "dolor de cabeza", así escuchemos qué nos dicen algunos maestros:

> *"Estos niños no tienen ninguna imagen de autoridad..., están acostumbrados al golpe, al maltrato, al grito. Se enfrentan a uno como iguales ¿por dónde le vas hacer?"*
>
> *"Estos niños no están estimulados, vienen de familias desintegradas y no reconocen normas ni valores, no respetan nada, no tienen límites. Provocan para llamar la atención".*
>
> *"Son un dolor de cabeza... Gritas, amenazas, regañas, castigas, nada...; y ellos se burlan... No se someten".*
>
> *"Hace también que los alumnos nos pierdan el respeto, hay un relajamiento de los valores, una crisis de la moral, no se tiene respeto, ni a los padres, ni a los maestros, ni a sí mismo".*

Como bien dijimos al principio es un problema que no tiene fronteras, es generalizado, que desde muchos diferentes ámbitos se está analizando, se está intentando conocer profundamente, buscando no sólo explicaciones sino también formas eficientes de abordarlo.

Teniendo como marco la información anterior presentamos la experiencia de un trabajo colaborativo entre el personal de la escuela regular y el personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Especial (USAER), para juntos llevar a cabo algunas acciones que permitieran hacer frente al cada vez más acuciante problema de conducta que se estaba presentando en dicha escuela.

DESARROLLO DE EXPERIENCIA

La experiencia de trabajo se llevó a cabo en la Escuela Primaria "Narciso Mendoza", del turno matutino, de la ciudad de Cuernavaca, Morelos. La escuela cuenta con 18 grupos, su espacio físico es amplio, cuenta con suficientes aulas, y un gran patio donde los niños pueden pasar el recreo y hacer sus actividades de educación física, honores, etc. La escuela está ubicada en una colonia popular muy cercana a las vías del tren (hace años dejó de pasar el tren) por lo que la mayoría de los alumnos que acuden a la escuela provienen de familias humildes, con empleos precarios y con escasos recursos.

La experiencia inició a finales del ciclo escolar 2004 – 2005, y se llevó a cabo en el ciclo escolar 2005 – 2006. [8]

[8] En México los ciclos escolares van de Agosto a Junio/Julio del año siguiente, constan de 200 días laborables.

La población remitida a la USAER desde el ciclo 2004-2005 se había incrementado paulatinamente y de manera generalizada por los *problemas de conducta* que se estaban presentando en la escuela, no sólo en las aulas, sino también en el recreo. Ante esta problemática la USAER decidió que el problema debería abordarse con un trabajo conjunto y colaborativo con todo el personal de la escuela, incluida la directora, donde la responsabilidad fuese compartida y se tuviera un compromiso muy serio de cada uno de los involucrados; pues las experiencias de trabajo individual no habían dado los resultados esperados, ya que no había disminución del problema.

Fue por ello que la experiencia empezó con una plática organizada por el personal de la USAER y la directora de la escuela, con los maestros de la escuela sobre la importancia de abordar de manera conjunta los problemas de conducta, solicitándoles a los profesores que contestaran un pequeño y sencillo cuestionario para conocer cómo definían ellos los *problemas de conducta* y cómo veían su rol ante éstos. El cuestionario constaba de 4 preguntas:

1.- ¿Cómo define usted un problema de conducta?

2.- ¿Cómo define usted un problema de aprendizaje?

3.- ¿Cuántos niños con problemas de conducta tiene? Explique en qué consiste cada uno de ellos?

4.- ¿Cuáles son las posibles soluciones que usted propone a estos problemas?

Como resultado de de las respuestas de los maestros logramos obtener una definición donde se englobaban las características que ellos habían usado para definir el problema de conducta:

"Situación conflictiva que presenta un alumno/a por diversos factores, que se reflejan en sus acciones (agresividad, aislamiento, distracción, etc.)"

Así mismo nos pareció de suma importancia organizar y analizar cuáles son esos diversos factores que son causa de los problemas de conducta, y encontramos que para los maestros de la escuela las causas son prioritariamente:

- Circunstancias o hechos que no le permiten comportarse de una manera correcta
- Cuando el niño tiene problema de carácter o de índole personal o familiar
- Cuando el niño tiene problemas emocionales

Los maestros encuestados coincidieron que los problemas de conducta se manifiestan de diferentes maneras, son varias las maneras en que los maestros nos explican cómo es que se observan:

- El comportamiento del alumno afecta a terceros y va fuera de las reglas
- Hay llamadas de atención y no hay respuestas favorables.
- El comportamiento es inquieto, agresivo y desobediente.
- No está tranquilo y constantemente molesta a sus compañeros.

- Continuamente está agrediendo verbal y físicamente a sus compañeros.
- En ocasiones golpea a sus compañeros y no obedece
- Se pasa los límites de valores y reglamentos.

Para los maestros los problemas de conducta vistos desde la relación maestro – alumno tiene dos principales manifestaciones:

- No obedece
- Es irrespetuoso

Desde las acciones propias del niño y su relación con otros, el problema se manifiesta como:

- Agresivo
- Inquieto
- Grosero

Así mismo observamos que la timidez no fue mencionada de manera sistemática como problema de conducta. Quizá por no ser un problema para los maestros al no generar actividades disruptivas.

Los profesores encuestados reportan a 87 niños como con problemas de conducta (mas del 10% de la población total de la escuela).

Como puede verse la definición que se logra tener de los maestros así como los elementos que del problema derivan, son semejantes a lo planteado ya en la literatura (Villanueva 2002, Fernández 1999, Ortiz 2002). Esta información fue trabajada con los maestros para buscar estrategias de solución. En esta reunión se elaboró una lista de propuestas que los mismos maestros generaron y cuyas acciones dependían en mucho de su propia práctica. Cabe mencionar que entre las estrategias se mencionó la de dar afecto a los alumnos pero fueron pocos los que se unieron así que no se consideró como una estrategia a trabajar. Las estrategias fueron las siguientes:

- Trabajo con padres, de manera individual y grupal.
- Pláticas con alumnos.
- Que el castigo no consistiera en sacarlos del salón y olvidarse de ellos. (Una práctica común en la escuela)
- Mayor presencia de los maestros en la hora del recreo.
- No permitir el uso de pelotas y balones en el patio de juegos y cancha
- Respetar horarios de ensayos y educación física en el patio y cancha
- Al menos el maestro de guardia debe estar en el patio y cancha en el recreo
- Trabajo en equipo: padres, maestros y USAER

Al iniciar el ciclo escolar 2005 - 2006 en reunión general se comentó nuevamente con los maestros la viabilidad de poner en práctica las acciones acordadas en la reunión del ciclo escolar anterior. Todos consideraron importante el respetar las propuestas realizadas, así también ofrecieron todo su apoyo a las actividades que se realizaran.

Se determinó que el trabajo con padres y alumnos fuese a manera de taller y sería responsabilidad de la USAER y los maestros de la escuela asumirían las otras actividades, además se comprometieron a que en cada una de las reuniones de padres estaría uno de ellos.

RESULTADOS

Como se mencionó anteriormente una de las propuestas del personal de la escuela (incluida la USAER) fue la de organizar un trabajo conjunto ya con la óptica de que el problema **no es el alumno o del alumno**, sino como un problema que ocurre en la escuela y como comunidad educativa debemos buscar la forma de resolver. Es necesario señalar que todas las actividades fueron realizadas al mismo tiempo y los resultados fueron los siguientes:

Actividades coordinadas directamente por la USAER:

Taller con niños

Objetivo: Generar un espacio de expresión libre y comprensión de los límites.

Integrantes: Niños de 4° a 6°, detectados por los maestros como los que presentaban problemas de conducta severos, el taller se inicia con 21 alumnos (20 niños y 1 niña), se mantuvo un promedio de 15 alumnos en cada sesión.

Duración: Se trabajó una vez por semana durante el periodo de septiembre a diciembre del 2005.

Así como consideramos importante conocer primero la concepción que tenían los maestros de los problemas de conducta también nos pareció de suma importancia conocer qué opinaban los niños de su propia conducta y cómo veían ellos que reaccionaban los adultos. Es por lo anterior que en la primera sesión los 21 niños que asistieron al taller contestaron un pequeño cuestionario de 5 preguntas. Las respuestas son muchas y muy variadas pero podríamos hacer un bosquejo general de las mismas.[9]

Así ante la primera pregunta *¿Qué es portarse mal?* Los niños contestaron cosas como no obedecer, pelear, pegar, gritar, correr, contestarle a la maestra, falta de respeto, jugar en el salón.

A la pregunta de *¿Yo me porto mal*? Los niños respondieron en general que sí, algunos dijeron que un poco, a veces, porque hago cosas, porque me gusta portarme mal.

Al preguntarles *¿Cuándo me porto mal?* Algunos niños la interpretaron tal como queríamos quienes las elaboramos, esto es en qué circunstancias, pero otros contestaron la consecuencia, esto es qué pasaba cuando me porto mal. Así tenemos respuestas como "cuando estoy en la escuela" y otras de me regañan, me castigan, me pegan, me siento mal.

La cuarta pregunta es: *Cuando yo me porto mal, ¿qué dice la maestra en el salón?* Los niños contestan que la maestra les pregunta ¿por qué lo hice?, me suspenden, me castigan, que me porte bien, que no haga travesuras, que alguien puede salir lastimado, etc.

[9] Para ver todas las respuestas véase el cuadro 2 en el anexo.

La última pregunta era igual que la anterior pero relacionada a las consecuencias en casa: *Cuando me porto mal en casa, ¿Qué hacen mis papás?* Los niños en general respondieron me regañan, me pegan o me castigan.

Con este cuestionario logramos darnos cuenta que los niños reconocen que ellos se portan mal, algunos se siente mal por ello, otros se justifican al decir que lo hacen cuando lo hacen sus compañeros, pero hay un reconocimiento de su parte. Un hallazgo que llamó mucho nuestra atención es que los niños tienen muchas dificultades en el uso de la escritura, presentan errores no esperados para niños de 4º a 6º grado de primaria. Recomendamos al lector remitirse al anexo pues transcribimos tal cual las respuestas de los niños. Hay faltas de ortografía, mal uso de los espacios, mal uso de las mayúsculas, niveles alfabéticos no consolidados. Lo que de inmediato nos remitió a preguntarnos porqué las maestras no los reportaron por sus dificultades en las habilidades escritoras sino por las de conducta. La pregunta inherente es ¿Tendrán relación los problemas de conducta con algunos probables problemas en el aprendizaje? O viceversa, ¿tendrán relación los probables problemas de aprendizaje con las conductas disruptivas de los niños?

El taller se desarrolló en la biblioteca de la escuela todos los jueves de 8 a 9, se plantearon pocas normas de convivencia, no golpear ni destruir los materiales, en la medida de lo posible no gritar, la participación era libre, es decir en cualquier momento podían preguntar o pedir apoyo a los responsables, o en su caso dirigirse a cualquier compañero.

Se trabajaron actividades como:

Dibujo libre, dibujo y redacción sobre su familia, redacciones sobre lo que quieren ser de grandes, narraciones libres (que presentaron también muy bajo nivel para lo esperado del grado escolar de los niños).

Se trabajó con el TANGRAM, nosotros llevábamos los modelos a realizar y ellos tenían que armarlos, al inicio esta actividad generaba frustración, enojo, etc. Posteriormente se les fue convirtiendo en un reto y era una motivación para la siguiente sesión.

Se dedicaron varias sesiones a ver la importancia del silencio en el trabajo y de cuanto tiempo podían mantener esta conducta mientras trabajaban, algunos equipos llegaros a permanecer callados hasta 30 minutos, eran ellos quienes llevaban el record del tiempo, era un verdadero reto ver que equipo se mantenía mas tiempo en silencio. Ellos no lo tenían claro pero el hecho de permanecer callados les permitía ser más productivos y trabajar mejor, además se daban cuenta que si podían autorregular su comportamiento.

Se aprovecharon varias sesiones para que ellos pudieran hacer uso de la videocámara, se dio oportunidad a los que se interesaban más en esta actividad y los chico realmente disfrutaban esta tarea. Esta actividad les permitía sentirse importantes por poder manejar por si mismos un aparato que en ocasiones les es inaccesible.

Se realizó una actividad de matrogimnasia con el maestro de educación física, se trató de una actividad muy importante porque pudimos ver como se daba la interacción entre padres e hijos.

Todas las actividades realizadas en el taller, se llevaron a cabo en equipo y se intentó que cada niño trabajara cada vez con diferentes compañeros, de tal suerte que pudieran compartir con todos. De esta forma se propiciaba el trabajo en equipo, así como la solución de conflictos.

Los niños que asistieron con constancia fueron alrededor de 15, y en ellos se observó una mejoría importante en su conducta dentro del salón. Asistían a gusto al taller, y aunque en ocasiones querían romper el orden de las actividades o el trabajo mismo, siempre se lograron controlar adecuadamente.

Trabajo con padres

Integrantes: los padres de los niños reportados con problemas de conducta desde el ciclo escolar pasado.

Duración**:** El trabajo consistió en 6 sesiones de septiembre a diciembre. La asistencia de los padres fue constante, en cada sesión se tuvo aproximadamente la asistencia de 15 padres, en algunos casos asistieron ambos (papá y mamá).

Los temas revisados en las sesiones fueron: primera sesión: "¿Por qué trabajar con padres?", segunda sesión: "Desarrollo del comportamiento", tercera sesión: "¿Soy importante para mi hijo?", cuarta sesión: "Importancia de la figura de autoridad", quinta sesión: "El papel de la televisión" y sexta sesión: "Importancia del tiempo compartido"

En la primera sesión que fue la de encuadre, cada uno de los padres se presentó y expuso la problemática que presenta su hijo; y se les pidió que cada uno expusiera sus expectativas del taller. A esta sesión acudió la directora de la escuela quien les explicó la importancia del trabajo y de su presencia en esta actividad

En la segunda sesión los padres conocieron de qué manera el niño va moldeando su comportamiento y el papel de ellos en este proceso, se les presentaron dos videos, se trabajaron las características principales del comportamiento del niño según su edad. A esta sesión acudió una de las maestras de la escuela pues la intención era que los maestros estuvieran al tanto de las actividades que se realizaban.

En la tercera sesión los padres reflexionaron sobre lo importante que son para sus hijos en esta etapa del desarrollo. Se trabajó con una dramatización donde se observa cuanto los hijos toman en cuenta a sus padres o les ignoran y evaden, se reflexionó sobre el papel que tiene la culpa que a veces ellos sienten por no compartir más tiempo con sus hijos, y realizaron un acróstico para sus hijos.

La cuarta sesión tenía como objetivo que analizaran la importancia que tiene el identificar una imagen de autoridad; así como el acordar decisiones entre ellos y ser constantes en sus decisiones. Se trabajó con una dramatización y una reflexión sobre lo que se siente que los hijos no hagan caso a las indicaciones u órdenes que ellos dan.

La quinta sesión consistió en conocer los aspectos positivos y negativos de la televisión. Se trabajó con videos y discusión en plenaria sobre los contenidos de lo que los niños ven en la televisión y cómo esto tiene un impacto siempre en su comportamiento.

La sexta sesión se dedicó a valorar que la cantidad de tiempo que se comparte con el niño no es lo mismo que la calidad del tiempo compartido. Se reflexionó colectivamente sobre lo importante de tener una buena calidad de tiempo compartido.

El trabajo con padres fue una de las acciones más importantes de la experiencia realizada. Los resultados no fueron la transformación de la dinámica familiar, que no era nuestro objetivo, sino una toma de conciencia sobre la situación de que los niños no tienen problemas de conducta por sí mismos, no es algo que ellos hagan a propósito, sino que es resultado de la interacción y la influencia de varios factores. Que ellos como padres no pueden dejarle el problema al maestro, sino convertirse en un aliado, tampoco deben cargar con una culpa que no es sólo suya. Los problemas deben ser abordados con un trabajo colaborativo y comprometido de todos los que están involucrados en la educación del niño. Todos los padres quedaron muy satisfechos del taller y del trabajo con los niños. Pues en algunas ocasiones trabajaron de manera conjunta en dinámicas interactivas donde pudimos observar pautas de relación importantes para entender a cada uno de los niños de seguimiento.

Al finalizar el taller de padres y de alumnos se realizó una reunión final donde los integrantes de la USAER presentaron los resultados obtenidos a los maestros de la escuela, después de hacer una recopilación y una organización de los mismos. Actividad que permitió hacer una evaluación de las acciones y de los resultados.

Actividades en las que involucraron todo el personal incluyendo la USAER.

Que el castigo no sea sacarlos del salón y olvidarse de ellos (Una práctica común en la escuela) ésta fue una de las prácticas que mayor descontrol causaba en la escuela pues en ocasiones eran aproximadamente 15 ó 20 los alumnos que por presentar problemas de conducta dentro del aula eran sacados al patio, donde por consecuencia causaban mayor ruido y constituían una fuente de distracción para los grupos ubicados en la planta baja. Esta práctica desapareció casi por completo ya casi para finalizar el ciclo 2004 - 2005. El ciclo escolar donde se llevó a cabo la experiencia (2005-2006) era raro encontrar alumnos castigados en el patio. Es de reconocer que los maestros buscaron a su vez estrategias para mantener a sus alumnos con dificultades en su conducta dentro de las aulas.

Respetar horarios de ensayos y educación física en el patio y cancha en este sentido desde el inicio del presente ciclo escolar se vio mejor organizado el uso del patio y la cancha, lo que implicó que cada maestro respetaba el horario asignado para realizar sus ensayos o actividades, no se vieron dos grupos al mismo tiempo, y por ende la clase de educación física no se vio alterada o suspendida por alguna otra actividad.

No permitir el uso de pelotas y balones en el patio de juegos y cancha desde finales del ciclo escolar anterior ya no se permitió jugar con balones y pelotas, y en el ciclo escolar 2005- 2006 en muy pocas ocasiones se llegó a ver a algún alumno con alguna pelota, en caso de que esto ocurriera la pelota era recogida por algún maestro o por la directora. Lo anterior trajo como consecuencia que en la hora del recreo se evitó que aparecieran niños empujados, atropellados, golpeados por algún compañero o por el balón, y ya no aparecieron riñas grupales.

Mayor presencia de los maestros en la hora del recreo Este *rubro es el más* complicado porque a pesar de saber que el recreo es un receso para los niños pero no para los maestros, éstos lo consideran como un tiempo de descanso y lo dedican para compartir con algún compañero o para almorzar en su aula. Al finalizar el ciclo 2004-2005 varios maestros estuvieron en el patio a la hora del recreo. En el ciclo escolar siguiente su presencia fue cada vez menor, a pesar de que en una de las reuniones intermedias se volvió a tocar este punto. Es de resaltar que al menos el maestro de guardia sí se encontraba siempre en el patio a la hora del recreo.

Trabajo en equipo: padres, maestros y USAER. Se puede considerar que éste fue el motor para desarrollar todas las actividades, se trató de una tarea fina y constante, donde el papel de la comunicación fue la clave, una comunicación que se daba de igual a igual. Esto permitió: que los padres se sintieran comprometidos pues se daban cuenta de que los maestros de sus hijos estaban al tanto de las actividades; que los maestros permitieran la salida de sus alumnos para que acudieran a las actividades del taller; que los maestros citaran a los padres para asistir a las reuniones, incluso algunos de ellos llevaban un control de las asistencias de los padres al taller; y que los maestros acudieran a las reuniones que se convocaron.

CONCLUSIONES

Una de las principales conclusiones a las que podemos llegar es que los problemas de conducta que presentan los alumnos en muchas ocasiones no son inherentes a ellos, sino que son originados por el clima de escuela (Martín 1999), pues como pudo verse las actividades realizadas por los maestros de la escuela estaban encaminadas a ajustar su propia organización, de ahí la importancia de que la comunidad educativa en su totalidad asuma un compromiso de transformación cuando logra ampliar su visión sobre los problemas que viven día a día en su escuela, en este caso eran los problemas de conducta.

Es necesario construir en las escuelas ambientes que permitan una adecuada comunicación entre toda la comunidad educativa, que potencialice la identificación de las dificultades y/o problemas que surgen, y así mismo buscar de manera conjunta las posibles soluciones (Gotzens 1997).

El trabajo colaborativo pareciera un trabajo atrayente y seductor cuando encontramos algún reporte o propuesta, pero implica una gran cantidad de esfuerzo de parte de todos los involucrados. Es necesario aprender a escuchar, aprender a negociar, aprender a ceder, a aceptar propuestas y

discutir aquellas con las que no se está de acuerdo; para llegar a este punto es preciso haber construido un ambiente de desarrollo que lo permita.

AGRADECIMIENTOS:
Deseamos agradecer inmensamente el apoyo de todo el personal docente de la Escuela Primaria Narciso Mendoza, de la Col. Amatitlán en Cuernavaca, Morelos. Muy especialmente a la Maestra Teresa Abundez Magaña, directora de dicho plantel.

Referencias bibliográficas

Fernández, I. (1999) *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
Gotzens, C. (1997) *La Disciplina escolar.* Barcelona Horsori/ICE Universitat Barcelona
Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
Orcasitas, J. R. (1999) "Diversidad y Educación: El futuro es ya, mestizo" , *Revista de Educación Especial*, Málaga, Ediciones Aljibe, 25, 101-107
Foster, J. El niño con problema de conducta y/o aprendizaje escolar. En http://escuela.med.puc.cl/publicaciones/ManualPed/ProbCond.html
Villanueva, L.; Clemente, R.A.; García, F.J. (2002) La comprensión infantil de la mente y su relación con el problema del rechazo entre iguales", *Revista Infancia y Aprendizaje*, 25, (1), 85 – 100.
Ortiz, M.J.; Aguirrezabala, E.; Apodaka, P.; Etxebarria, I.; López, F. (2002) Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 25 (2) 195- 208.
UPN. (2003) Evaluación externa de los resultados del programa de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa.
RIIE, Informe Final de la Evaluación Externa 2004 al PNFEEIE
Dishion, T.J. (1990). The family ecology of boys peer relations in middle childhood. *Child Development, 61,* 874-892

ANEXOS

Cuadro 1: Programación del taller de padres

SESIÓN	FECHA	TEMA	ACTIVIDAD
1	8 SEPTIEBRE	*¿PORQUÉ TRABAJAR CON PADRES? *OBJETIVOS	DINÁMICA DE PRESENTACIÓN ENCUADRE
2	22 SEPTIEM.	DESARROLLO DEL COMPORTAMIENTO	TRABAJO COMPARTIDO
3	6 OCTUBRE	¿SOY IMPORTANTE PARA MI HIJO?	SOCIODRAMA ACRÓSTICO
4	27 OCTUBRE	IMPORTANCIA DE LA FIGURA DE AUTORIDAD	SOCIODRAMA
5	17 NOVIEM.	PAPEL DE LA TELEVISIÓN	ANÁLISIS DE VIDEOS
6	8 DICIEMBRE	IMPORTANCIA DEL TIEMPO COMPARTIDO	PRESENTAR UN PENSAMIENTO ACERCA DE SU HIJO

Cuadro 2: respuestas de los niños al cuestionario aplicado en la primera sesión del taller (se trascribió respetando la escritura original de los niños)

TALLER
ALUMNOS CON DIFICULTAD DE CONDUCTA

Preguntas 1 y 2

GÉNERO	QUE ES PORTARSE MAL	YO ME PORTO MAL?
H	No obedecer	Si un poco
H	Peleo en el salón gritón y juguetón	En el salón y en el recreo peleo
H	Correr, gritar, contestarle a la maestra y correr en el recreo	Abeses
H	Pegar a los demás y poner apodos	Si
H	Correr en el salón	Pejo, juejo, cooro,jrito y tirobasura
H	Correr, brincar en las bancas, pegar	Porque notrabajo en clases
H	Que me manden a mi casa una semana o un día	Porque avieceses me asen de enoJar MePongo Muy Mal LePeo abeses aeder Porque Medise de groserías
H	Faltarle el respeto a los compañeros y a los maestros y jugar en el salón y salirse del salón cuando la maestra no está	Cuando juegan mis compañeros llo les sigo el juego. Yporeso me castigan porque llo juego con ellos
H	Jugar pesado y responder a sus papás	A de serporque soy ynquieto
H	Que no obedescan a los demás y no los escuches y pegues a los chiquitos	Porque no quiero que me peguen los niños grandes y me pegan los niños grandes poresomeportomal
H	Jugar en el salón, platicar, pegar pararte, no respetar a mis compañeros y a los mayores	Si porque hago cosas que no debo hacer en la escuela y el la casa
H	No agarrarse a trancasos y gritar en el salón, no correr en el recreo	Si
H	Algo que nos porte mal para que nos deje portarnos bien	Porque no en tiendo a los demas ni a la maestra
H	Decir groserías, jugar, interrumpir la clase	En el salón
H	Yo y mis compañeros gritamos y peliamos mucho	Porque yo no respeto alaspersonasmayores y porquecoRRo Mucno al revreo
H	Es gritar, pegar a los compañeros y no hago nada de trabajo	Si porque grito y pego atodos mis compañeros y no ago nada
H	Gritar, jugar, pegar, no respetar	Por que no le obedesco

GÉNERO	QUE ES PORTARSE MAL	YO ME PORTO MAL?
H	Es cuando haces algo mal o dices grosería	Porque me gustaba portarme mal
M	Que no estemos quietos en la clase, por eso nos portamos mal	Por que no puedo tran qui lisarme de un metodo para que me porte vien
H	No obedecer , no trabajar, pegar a mis compañeros	Si me portomal entodas pares como en mi casa, en el mercado y en el salón
H	Jugar en el salón, estar gritando, corriendo o no respetar a la maestra cuando está dando la clase	Si, en el salón o cuando la maestra está afuera en la dirección

Preguntas 3, 4 y 5

GÉNERO	CUANDO ME PORTO MAL?	CUANDO ME PORTO MAL EN EL SALÓN QUE DICE LA MAESTRA?	CUANDO ME PORTO MAL EN CASA QUE HACEN MIS PAPÁS?
H	Me regañan	Porqueloise	Me regañan
H	Me castigan mi maesta	Men ren gallan y men castiga	Men ren gachan y men pen gan
H	Unos días	Niundia	Me regaña
H	Mis papas merregallan	Medice que llano meaguanta	Me regallanymecastigan y nomedejansalirajugar
H	Mi mamá me pega o si no me regaña	Me dice que me caye o sino quemesalja	Mereja ñan mecastijan sin vertelesision una semana
H	Todos los días	Me castigame dejasin recreo me suspenden me de jaenel salon asta que benga a la escuela	Me regañan m epegan mecastiga me ponen hacer mitarea
H	Un día a la semana o a veces todos los días o dos días	Que porque no entiende que mejore que puedo portarme bien queyanosea asi	meRegallan MePegan osino me Ponen un castigo
H	Cuando juegan mis compañeros llo les sigo el juego y por eso me castigan porque ll juego con ellos	Que ya no aga travesuras yque me porte bien yque llano les peue a mis compañeros enele salon	Me castigan no salir a jugar ni ver televisión ni jugar pley y me pone a estudiar ydo el día
H	Me siento mal porque me3 miran	Que algui enpuede salir lastimado.	Mecastigan sin adlarme mi papa y mimama se enoja
H	Todos los días y algunos días nome portomal y abeses me porto mal	Que me ba a llevar ala direllion a ba a llama a mis papás y me ba a bajar puntos	Me regañan y me pegan y no me dejan sin ver latele yno me dejan salir

GÉNERO	CUANDO ME PORTO MAL?	CUANDO ME PORTO MAL EN EL SALÓN QUE DICE LA MAESTRA?	CUANDO ME PORTO MAL EN CASA QUE HACEN MIS PAPÁS?
H	Cuando estoy en la escuela y abeses en mi casa me castigan me pegan no me dan dinero para la escuela ni para mi casa	Que me ba a castigar , que traiga a mi mamá por portarme bien	Me castigan, me pegan, no me dejan salir al sentro, me ponen a hacer 5 planas
H	Castigarme regaña	Dise que inquieto ydice quemalo	Mecastigan ymeregañan me castigan
H	Es algo que no debo de aserpara que no me pongan reporte	Que mes te quieto	Castigarme
H	Digo groserías y platico	Que llame a mispaps que bengan	Me castigan y me pegan
H	casitoDos los Dias porque este ellos a mi me biscan y yo tambien	Que no porque no pongo a tención yproqueyoestoyGritan Doytambien peleo con mis con pañeros	Me pegan ymeregañan yhasta me regañan
H	Todos los días les pego o no ago nada de tarea	Todos los dias abeses no me porto mal y luego me regaña sin recreo y me deja salir	Me regañan y no me deJan Jugar play y me pegan pero poco
H		Que yame amis papás	Me dicen que yo puedo
H	Me castigaba mi maestra por que la ise mal	Que por lo que isiste es porque me gusta	Me castigan si ver latele y sin salir a jugar con mis amigos
M	Me regañan en la escuela y en la casa por medio	Deja de fugar ode platicar por que sino les ablos atupApA	Me Disen que me porte vienpor eso pero luego me pengar no puedo de jarde portado mal
H	So trabieso y les Dejo a mis compañeros y enmicasa	Quella nome porte mal y que trabaje y me ba a dar chanse yme deja salir alrecreo	Mepegan ymeregañan o me ponen hacer algo
H	Cuando la maestra está distraida o esta fuera del salón	Que me va a expulsar o va a mandar a traer a mis papá o a mi mamá	Me pegan o me regañan, o si no hablan conmigo para no seguir portando mal.

DISCRIMINACIÓN Y/O EXCLUSIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA
(UN ESTUDIO DE CASO)

Rosa Elena Miranda López[1]
Alicia Rivera Morales[2]

PRESENTACIÓN

En México hoy en día, el tema de la discriminación está de moda a nivel institucional, en donde las cifras arrojadas por la primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México en el 2005 establecen que *"nueve de cada diez mujeres, discapacitados, indígenas, homosexuales, adultos mayores y pertenecientes a minorías religiosas opinan que existe discriminación por su condición",* así como *"una de cada tres personas (30.4 por ciento) pertenecientes a dichos grupos dice haber sido segregada por su condición durante el último año" y "30 por ciento ha sido discriminado en el trabajo".* (Gómez, 2005).

En el presente trabajo se presentan los resultados de una investigación de tipo exploratoria, en el que se respondió a la interrogante: *¿Cuáles son los tipos de conductas discriminativas que se dan al interior del aula?",* y cuyo objetivo fue *Identificar cómo se están presentando actos de discriminación a través de la evaluación de los aprendizajes".* Para responder a esta pregunta se realizaron observaciones en cuatro grupos de primero de secundaria, se aplicaron 59 cuestionarios a padres de familia y 4 entrevistas a los profesores de diversas asignaturas.

Para ello nos proponemos, en un primer momento, abordar algunos elementos conceptuales que permitan comprender el significado y las relaciones que existen entre la diversidad, la discriminación, los estereotipos, los prejuicios, la evaluación; conceptos importantes ya que estos proyectan significados importantes sobre la preocupación central de este trabajo que es la relación entre evaluación y discriminación. En un segundo momento se presenta el marco metodológico que guió las acciones empíricas y, finalmente se presentan los resultados obtenidos en la investigación.

1. Elementos conceptuales

La respuesta educativa a la diversidad y la equidad en educación, son quizás los retos más importantes que enfrentan los sistemas educativos y los docentes en la actualidad, por ello antes de abordar de lleno el concepto de discriminación, pensamos que es importante hablar de diversidad (diferencia), ya que es precisamente a partir de las diferencias que nos constituimos como

---

[1] Universidad Pedagógica Nacional, **MÉXICO**

[2] *Universidad Pedagógica Nacional,* ***MÉXICO***

seres humanos, y por tanto comenzamos a ser categorizados o clasificados, de tal suerte que nos encasillan en un sitio, que a la postre será jerarquizado y posiblemente discriminado, pues nuestras diferencias no son respetadas ni tomadas en cuenta al momento de ser evaluados.

a) Diversidad: "*El concepto de diversidad se constituye, no como un concepto plano y estático en toda su extensión, sino como un constructo psicológico que ha tenido implicaciones sociales y educativas importantes*" (García, 2001, p.3). Desde ésta concepción, es indiscutible que los seres humanos son diversos entre sí, pues no son coincidentes. Sin embargo son iguales debido a su naturaleza, por eso nos concebimos como seres esencialmente iguales y nos apilamos a los mismos valores, de ahí que queremos ser considerados iguales y anhelamos a serlo, eliminando las causas de desigualdad, ya que; "*Los seres humanos pueden tener los mismos derechos y ser esencialmente de la misma naturaleza –de hecho, lo somos-, pero, cada uno, piensa, actúa, son y sienten de formas distintas*". (Gimeno, 2002, p.55)

En sí, podemos decir que lo Igual y lo diverso, nos viene dado. Por ello el trabajo de las escuelas consiste, en hacer posible una forma de vida que tenga en cuenta ambos aspectos. La escuela a través de sus elementos principales; Currículo y Docente, debe de poner mayor atención al problema de la diversidad con el fin de suprimir la discriminación de los individuos para la realización de sus derechos, las de sus posibilidades reales; así como aquellas, que impiden que esas posibilidades se desarrollen.

b) Discriminación: según el "*Colectivo de Educación para la Paz de Cantabria, de la Asociación Pro Derechos Humanos del Movimiento Internacional" (AMANI)* (1996), -hace referencia al componente comportamental de los prejuicios negativos-, definiéndola sencillamente como *"el comportamiento de hostilidad hacia otras personas".* De acuerdo con la teoría de la cognición social, los seres humanos percibimos a las personas de diferente forma, categorizándolas, comparándolas y atribuyéndoles características negativas o positivas. Pero esta percepción no es innata, sino que la vamos construyendo a través de nuestra vida diaria.

Si entendemos que la discriminación emana frecuentemente de los estereotipos y prejuicios generalmente negativos, podremos comprender que la percepción que tenemos de los otros son el resultado de ciertos procesos cognitivos y sociales, pero antes de explicar estos procesos, es importante ahondar en tales conceptos, ya que las personas discriminan cuando actúan en base a sus prejuicios o estereotipos. La discriminación puede ser el rebajar a otros, el no permitirles participar en actividades, el restringir su acceso a trabajos, o vivir en ciertos barrios, o negarles algo a lo que tienen derecho por ley.

c) Los estereotipos: Según el colectivo AMANI, están directamente relacionados con la percepción social y lo definen de diferentes formas, a saber:

- Rasgos que se atribuyen a un grupo

• Imagen mental simplificada de los miembros de un grupo compartida socialmente

• Creencias que atribuyen características a los miembros de un grupo.

Lo cual nos muestra dos aspectos fundamentales de los estereotipos:

a) Los estereotipos son compartidos por mucha gente. No son las imágenes mentales de una persona únicamente.

b) Los estereotipos se atribuyen a una persona como miembro de un grupo y no como persona individual. (Colectivo AMANI, 1996, p.66)

d) Los Prejuicios: Otro de los conceptos importantes que tienen que ver con la percepción social y la discriminación son los "prejuicios";. Según AMANI los prejuicios como: "Juicio previo no comprobado, de carácter favorable o desfavorable, acerca de un individuo o de un grupo, tendente a la acción en un sentido congruente". Cabe mencionar que al igual que los estereotipos, los prejuicios pueden ser positivos o negativos y atribuirse a un individuo o a un grupo. (Colectivo AMANI, 1996, p. 67).

Clément, (1996), nos dicen que el fenómeno que llamamos prejuicio implica el rechazo del –otro-, en tanto que miembro de un grupo hacia el cual se mantienen unos sentimientos negativos. Con más precisión Allport en 1954 ha definido el prejuicio como una actitud negativa o una predisposición a adoptar un comportamiento negativo hacia un grupo, o hacia los miembros de este grupo, que descansa sobre una generalización errónea y rígida. (Clément, 1996, p.141)

Si los prejuicios son actitudes problemáticas en la medida en que imponen unas generalizaciones desfavorables hacia cada uno de los individuos que son miembros de un grupo particular, sin tener en cuenta las diferencias individuales existentes en el interior de cada grupo, un individuo puede sostener prejuicios respecto a miembros de cualquier categoría social distinta a la suya y hacia la cual experimenta sentimientos desfavorables sin tomar en cuenta la singularidad de cada individuo. Por ello para poder explicar, cómo se forman los estereotipos, intentaremos explicarlo en primer lugar desde lo cognitivo y en segundo lugar desde lo social.

¿Cómo es que se forman los estereotipos en el interior de la persona?

En la parte *cognitiva*, según el Colectivo AMANI, en la formación de los estereotipos coinciden al menos tres procesos básicos, que explican cómo percibimos la realidad que nos rodea:

- La categorización social
- La comparación social
- La atribución de características

- *Teoría de la comparación social*

El concepto de comparación social nace con la formulación de la perspectiva de la similitud de Festinger (1954), la cual señala que la individuo se compara con personas que tienen cierta similitud con él bajo su propia perspectiva evaluativa. (Munné I., 1989, p.197)

- *La atribución de características*

Según el Colectivo AMANI, los estereotipos no son meros organizadores de la información: Los cuales organizan la información simplificando la realidad que nos rodea; además el individuo se dedica a marcar las diferencias entre unas categorías sociales y otras (seleccionando la información que diferencía o creando diferencias cuando no existen). Y por último, atribuyen características a cada categoría, pasando de ser receptores de información a generadores de conducta. Es decir, nos aportan información sobre lo que se puede esperar de un miembro de tal o cual categoría, las expectativas que podemos tener, como podemos comportarnos, etc.(Colectivo AMANI, 1996, p.71)

- *Teoría de la resistencia*

La resistencia al cambio está relacionada con los valores que llevan asociados cada sistema de categorías. Cuando hablábamos de la comparación social, decíamos que tienden a exagerarse o inventarse diferencias entre categorías; pues bien, eso se hace para mantener el sistema de valores, es decir para tener "cognitivamente claro" que mi grupo tiene unos valores con los que yo me identifico (modo de vestir, forma de hablar, cosas que se hacen, cosas que no se hacen…), frente a otros que tienen otros valores. (Colectivo AMANI, 1996, p. 72)

- *El efecto de auto-cumplimiento*

Por lo general las personas trabajan con la profecía autocumplida y se comportan de esta manera. Ya que hacer que el estereotipo sea verdadero es conveniente, porque convierte al sujeto estereotipado en un sujeto predecible y potencialmente más controlable. Por lo general, para que un estereotipo sea conveniente o no depende de los objetivos que las personas persiguen, pero por lo general la confirmación es conveniente para el que funciona con el estereotipo.

e) Evaluación

Otro concepto que pensamos está relacionado con la discriminación al interior del aula; es la evaluación, ya que creemos que por medio de esta práctica evaluativa, los alumnos están siendo discriminados y están enseñándose a discriminar.

La evaluación es un tema que hoy en día está de moda. No sólo el hecho de evaluar sino de hablar y escribir sobre ella y más en el complejo mundo de la educación y en cualquiera de sus niveles, está recorrido por un proceso evaluador de diferentes orígenes y naturalezas como; la evaluación diagnóstica, la evaluación procesual y la evaluación de término por mencionar algunas.

Todas las actividades que se realizan en la escuela sólo tienen sentido si sirven para aprobar los exámenes, los cuales, en general, responden a un esquema donde se coleccionan datos. Procedimientos, nombres, fechas, lugares memorizando, sin sentido y sin relación. De este modo, poco a poco

los alumnos pierden interés en el conocimiento, en la reflexión y en la realización de otras actividades que no cuentan en este tipo de evaluación.

Las críticas principales realizadas contra la evaluación en este momento conducen a la afirmación siguiente: "la evaluación es víctima de una grave enfermedad y además que existe una malísima calidad en el trabajo evaluativo partiendo de su misma naturaleza y desde luego, de su intensidad", que nos marca Santos Guerra (1996):

Se evalúan solamente los resultados

Donde en definitiva, no sólo importa qué es lo que se ha conseguido, sino cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué consta, y para qué fines, en el cual es solo analizar los resultados obtenidos es, cuando menos parcial, y la parcialidad suele ir acompañada de imprecisión y de tergiversaciones.

Se evalúa cuantitativamente

Es la pretensión de atribuir números a realidades complejas, es un fenómeno cargado de trampas en el área de la educación. En las calificaciones escolares se utilizan escalas nominales, ordinales y de razón. Un aprobado es distinto de un suspenso, un 5 es una nota inferior a un 8, un 6 es doble de un 3. De esta forma pareciera que todo está claro, y que todo es muy preciso. El peligro de la evaluación cuantitativa no es solamente la imprecisión sino – y sobre todo- la apariencia de rigor "La asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad" (Fernández, S., 2002, p. 42)

Se evalúa competitivamente

La evaluación habitual del alumno parece cobrar sentido en la comparación y la competencia. Para algunos padres, profesores y alumnos, importa el cuánto del aprendizaje y que ese cuánto esté por encima de cualquier cosa.

Por otra parte, es frecuente justificar la comparación con el pretexto de que sirva de estímulo y emulación. Durante toda la enseñanza escolar, se tiene que trabajar con antagonismos donde encontramos algunas voces como; "Yo tenía un compañero que era mejor que yo, y debía alcanzarlo y si es posible ser mejor que él", viendo de esta forma que siempre se debía competir, donde el éxito consistía en superar al otro, desviando la atención al auténtico proceso de aprendizaje de cada individuo, de cada aula, de cada centro. Y si es posible pensar que el "ganador" se sentirá satisfecho y el "perdedor" estimulado, no es menos imaginable que el primero se sienta ridículo y estúpidamente orgulloso y el segundo humillado. De esta forma podemos percibir que "*la Evaluación y la Educación sufren una disociación, por lo que difícilmente llegarán a entenderse, ya que la Educación, aun siendo socializadora en su función, moviliza saberes, mientras que la Evaluación, incluso en su vertiente educativa, siempre controla valora y enjuicia"* (Fernández. S., 2002, p. 62)

Marco Normativo

Después de haber revisado los conceptos de discriminación y de evaluación, pensamos que es importante incorporar a la investigación el marco de referencia legal que rige las normas sobre la no discriminación y sobre el derecho a la educación que tiene el ser humano.

Por principio de cuentas debemos entender que la educación puede generar sociedades más equitativas e igualitarias, sistemas más productivos y democráticos, con mayor integración social, con igualdad de oportunidades para todos sus integrantes y con capacidad de superar la transmisión intergeneracional de la pobreza y de la falta de oportunidades. Esta tesis subraya "*que con sistemas educativos más justos y más eficientes es posible promover el desarrollo de la sociedad aún más allá de los diferentes estratos que la componen, es decir una educación igual para todos"* (CEPAL /UNESCO, 1992, p.13)

De esta forma ha quedado consignado en el Pacto Internacional sobre los Derechos Humanos desde 1966, el derecho a la educación como un derecho social y, como tal, está condicionado en su realización, tanto por los recursos materiales, como por las condiciones culturales dentro de las que se ha de proteger y promover el desarrollo integral del ser humano. La consignación del derecho a la educación como derecho humano le da una impronta de carácter ético en su exigencia.

La expresión del derecho a la educación en el artículo 3º constitucional en México, por ejemplo, lo implica como garantía individual cuyo cumplimiento es obligación del Estado. Dentro del conjunto de los derechos sociales, al de la educación le corresponde un estatus privilegiado: de su cumplimiento depende el desarrollo de la persona.

Ésta no es sólo el ser dotado de determinadas facultades, con inteligencia, voluntad libre, por mencionar algunas características que debe tener la educación, según el discurso oficial presentado en el Plan y Programas de Estudio de 1994, sitúa a la educación como un medio para mejorar la calidad de la vida del ser humano, tomando como base la Ley General de Educación, donde se expresa la importancia de "*la intención educativa en el nivel básico donde el objetivo básico es conducir al alumno a sustentar los ideales de igualdad de derechos en todos los individuos, evitando privilegios de razas, religión, grupos y sexo"* (SEP, 1994, p.8).

Tal argumento nos lleva a pensar que la educación espera impactar tanto en el medio escolar como en el social, considerando ambos espacios como relevantes en la vida del ser humano, porque en estos contextos son donde el niño tiene la oportunidad de relacionarse, comunicarse, interrelacionarse, observar e investigar nuevas formas de convivencia con gente diversa.

Es así como la educación no se reduce a la formación intelectual y moral de la infancia, sino que abarca a cada niño en la totalidad de su ser como persona.

Afirmando que todo niño o niña tiene un derecho a la educación, en primer término, que la sociedad se ha obligado a garantizar las condiciones

bajo las cuales los aspectos psicobiológicos de su personalidad pueden alcanzar un alto nivel de desarrollo o a recibir de la sociedad la iniciación en las tradiciones culturales y morales que hagan posible la adquisición de una identidad, una orientación para la vida y un modo de ser propio elegido por cada sujeto, que no podría desarrollarse en sus estructuras fundamentales, si desde su nacimiento no cuenta con un ambiente social sano y favorable para su autoformación en todos los aspectos. Los factores sociales y educativos son absolutamente determinantes para este tipo de desarrollo según menciona Piaget (1983).

2. Marco Metodológico

El diseño metodológico de esta investigación es de orden cuantitativo y cualitativo. La investigación cualitativa para Buendía (1998) supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico.

El escenario donde se llevó a cabo esta investigación fue en tres aulas (1°A, 1°B, y 1ºC) de la Escuela Secundaria Particular No. 0228 “Liceo Londres”, ubicada en Jardines de Morelos Ecatepec Estado de México. El tipo de muestra es intencional, no propabilístico, ya que se estudió a los sujetos de manera natural, de la escuela que voluntariamente colaboró en este estudio.

En cuanto a los sujetos se trabajó con un total de: 1) 80 alumnos de primero de secundaria (1º A, 1º B, y 1º C); 32 hombres y 48 mujeres con edades entre los 11 y los 13 años de la Escuela Secundaria Particular No. 0228 “Liceo Londres”; 2) 59 padres de familia de los mismos alumnos y 3) 4 profesores asignados para al grupo de 1º B de las materias de Física, Biología, Matemáticas, Formación Cívica y Ética, con el propósito de conocer cual es la percepción que tenían los profesores de sus alumnos, específicamente con los que poseían un rendimiento académico destacado y con los que no lo tuvieran. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron la observación, entrevista y cuestionario.

Procedimiento

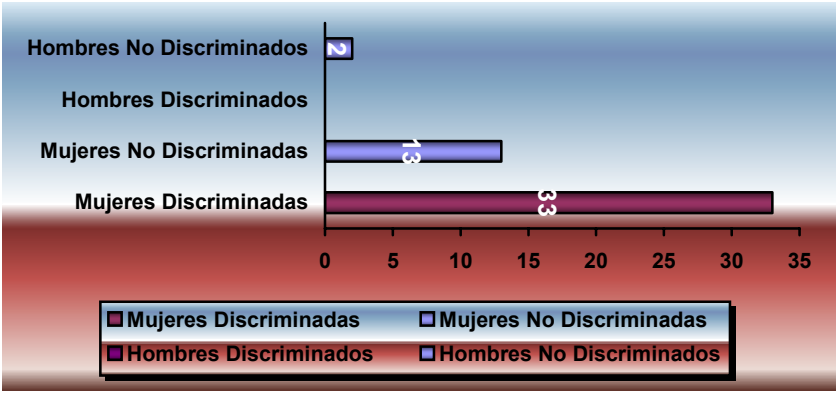
El estudio se realizó a través de cinco fases de investigación: 1) se llevó a cabo una observación a cuatro grupos de primero de secundaria; 2) se aplicó, a todos los grupos de primaria, la dinámica *“Todos tenemos el problema”* para conocer la percepción de cómo entienden los alumnos el concepto de discriminación, 3) se aplicaron los cuestionarios a los padres de familia de los alumnos de primero con el fin de conocer la percepción que tienen los padres acerca de la discriminación; 4) Se realizó una video-grabación, sólo del grupo de primero “B”, de las clases de Física, Biología, Matemáticas, y Formación Cívica y Ética, 5) se llevó a cabo las entrevistas a los docentes de dichas asignaturas, para conocer la opinión que tenían ellos sobre algunos alumnos, principalmente de los cuatro alumnos que contaban con un promedio académico destacado, y cuatro de los alumnos que su promedio académico fuera poco destacado.

3. Resultados

La investigación realizada en este trabajo nos arrojó pautas interesantes sobre el fenómeno de la discriminación en el ámbito educativo; en primer lugar se expondrán datos recolectados mediante un análisis cuantitativo, sin embargo no solo categorizamos con el fin de contar hechos, los datos obtenidos fueron categorizados (ordenados) para poder analizar y comparar los diversos significados producidos en cualquier categoría, que fueron arrojados por los mismos instrumentos. El análisis cuantitativo se presenta los datos recabados a través del los cuestionarios.

De esta forma podemos observar como en la *Gráfica 1* la educación no ha estado exenta del fenómeno de la discriminación, por el contrario la perspectiva que los alumnos tienen ante la discriminación se ve reflejada de la siguiente forma; en donde el 42% de las mujeres se han sentido discriminadas, al mismo tiempo que el 17% de ellas no lo han sentido, sin embargo en el caso de los hombres sólo el 3% no se han sentido discriminados, mientras que el 38% de ellos si se han sentido discriminados.

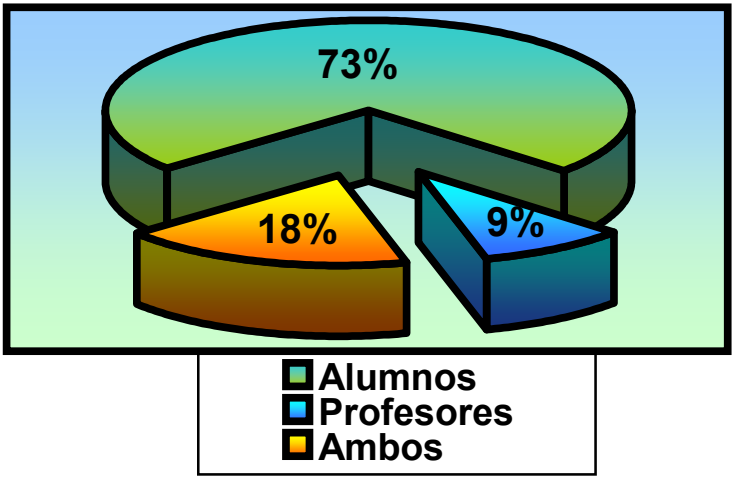
Gráfica 1
Discriminación por género, según los alumnos



Como se puede ver en *la Gráfica 2* los Actores que discriminan mayormente en la escuela según la percepción de los alumnos es la generada por los mismos alumnos con un 73%, mientras que la discriminación que llevan acabo los profesores es de tan sólo un 9%, sin embargo los alumnos se han sentido discriminados por ambos actores del aula con un 18%.

De tal suerte podemos coincidir con Gimeno (2000) donde establece que *La discriminación es una conducta aprendida, es decir no es una conducta innata*, de tal suerte podemos entonces entender que la raíz del problema se encuentra en la educación; en las formas en que los educandos están procesando la información que reciben de quien los rodea y en la manera en que están siendo discriminados al interior de la escuela, la casa u otro agente socializador.

Gráfica 2
Actores que discriminan en la escuela

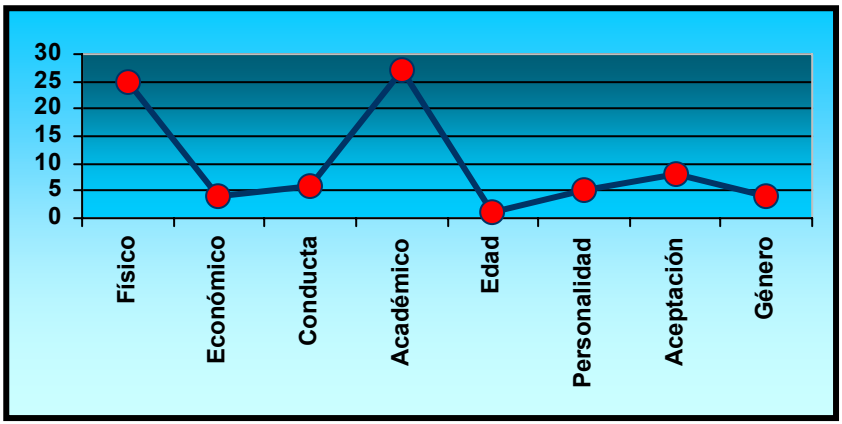


Por otro lado los resultados nos muestran los tipos de discriminación que sé están manifestando en el seno de la escuela, en donde debemos recordar que por naturaleza los seres humanos percibimos a las personas de diferente forma, comparándolas y atribuyéndoles características negativas o positivas. Pero como hemos visto esta percepción no es innata sino que la vamos construyendo y re-construyendo a través de nuestra vida diaria, que vienen a repercutir por ende en el individuo, como lo podemos ver en *la Gráfica 5* en la que se nos muestran las respuestas dadas por los alumnos, donde la mayor frecuencia de discriminación se encuentra en el aspecto físico, con un puntaje de 25 -*entendiéndola a esta como las características físicas particulares de la persona, donde se incluye la apariencia de la persona, dada por su tez, su altura, su peso, etc-.* Al igual que por su situación académica con un puntaje 27 *concibiendo a esta como el desempeño escolar que ha venido revelando el alumno a lo largo de su vida académica, proporcionado por los resultados de sus exámenes, sumado al reflejo que muestra de sus capacidades y habilidades dentro del salón de clases-,* a pesar que este tipo de discriminación presenta una leve baja, no es tan significativa, como la de la falta de aceptación al grupo, sin embargo una tipología poco significativa para los alumnos es la dada por la edad de los sujetos.

Estos resultados nos revelan que a pesar de que sabemos que por naturaleza denominamos las diferencias de nuestro entorno y que implícitamente las venimos ejerciendo cotidianamente; y que estas diferencias vienen generando por ende valoraciones, jerarquizaciones, evaluaciones y desigualdades, violentando derechos naturales de las personas. Por ello hay

que detenernos a pensar que si la educación tiene que ver con la capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía, la escuela tiene que respetar la singularidad individual y fomentarla sin discriminaciones para todos.

Gráfica 3
Tipo de discriminación que los alumnos han detectado en la escuela



De tal suerte con esta serie de datos podemos percibir como en nuestra cultura escolar aceptamos que esta socialización que se genera en el seno de la escuela se puede ir construyendo y reelaborando constantemente significados que van realizando tanto el alumnado como el profesorado y los propios padres de familia; Sin que esto sé vaya siendo consciente, y la mayoría de las veces estos actores del aula y aquellos que participan de manera indirecta, van seleccionando informaciones que les permiten ir fundando todas estas representaciones mentales, efectuando una acomodación de sus conductas y acciones de la propia comunidad. Y donde dichas representaciones vienen funcionando como mecanismos capaces de estabilizar la visión de la clase y la propia imagen que se tiene desde afuera sobre la comunidad educativa que yace de esa institución y que son determinantes para la acción y el actuar de los propios protagonistas.

Sin perder de vista que toda institución educativa no están localizadas en un escenario ahistórico y asocial, sino que estas están inmersas en un contexto social, cultural y económico y que puede condicionar de una manera decisiva la orientación y el valor explicito e implícito de todo lo que tiene lugar en las aulas. Por todo esto, la construcción de las intersubjetividades se dan por parte de todos los participantes del escenario educativo en ese proceso llamado enseñanza – aprendizaje, el cual esta condicionado por toda esa gama de variables contextuales.

Análisis Cualitativo

Para este tipo de análisis inicialmente se identificó en cada uno de los instrumentos datos que nos evidenciarán elementos sobresalientes, que dieran lugar a formular las categorías de análisis, las cuales nos permitirían identificar si se están dando actos de discriminación dentro del salón de clase. Las categorías de análisis son las siguientes:

Situación Académica.- Se concebirá a ésta como el desempeño escolar que ha venido revelando el alumno a lo largo de su vida académica, proporcionado por los resultados de sus exámenes, sumado al reflejo que muestra de sus capacidades y habilidades dentro del salón de clases, algunas de las frases de los alumnos que se escuchan al respecto son;

- "*Siento ganas de llorar porque no sé bien y no capto rápido y no me hacen caso cuando pregunto y me tachan de burro y todos los exámenes de biología los repruebo," (*alumno de 1º B)

Sabemos y aprendemos a denominar la diversidad, las capacidades de las personas que vamos mostrando en el día a día de nuestro quehacer educativo y es aquí donde podemos ver como hay estudiantes que son calificado por las personas que les rodean (alumnos, maestros, directivos, etc) como inteligentes, incompetentes, activos, perezosos, listos, burros, incompetentes, curiosos, desinteresados, alegres, etc.

Aspecto Físico.- Entendiendo a ésta como las características físicas particulares de la persona, donde se incluye la apariencia de la persona, dada por su tez, su altura, su peso, etc., en donde algunos los alumnos su sentir lo expresan así.

- *Siento mucho coraje y ganas de pegarles, al que me dice el africano, sé burlan de mis orejas y siento feo*" (alumno de 1º B)

Aceptación.- Es el nivel de aprobación que tienen los sujetos ante la comunidad o el contexto donde se desenvuelven y las frases que muestran algunos de ellos son:

- *Yo siento que nadie me quiere y nadie quiere estar conmigo que porque soy la que va más mal en la escuela porque llevo seis materias reprobadas"* (alumno de 1º A)

Como podemos observar en las frases dadas por los alumnos, su concepción está dada sobre la base de una reconstrucción y reelaboración activa de significados de la realidad que genera cada una de las personas, donde solemos hacer nuestra propia interpretación del actuar de los otros.

Conducta.- Esta se refiere a las formas y modos de actuar de una persona, es decir al comportamiento que el sujeto muestra dentro de un contexto determinado, a partir del comportamiento observable de la persona frente a una situación y las voces de los alumnos se escuchan así;

- "*Por expresar lo que pienso me gritan y me dicen tonta, eso me hace sentir muy triste, Porque dicen que hablo mucho, y ahora por eso me siento desconcertada porque ya no me hacen caso los que decían que eran mis amigos"* (alumno de 1º B)

Personalidad.- Es la individualidad propia de una persona, es todo ese conjunto de cualidades que constituyen a un individuo y los alumnos la viven así;

- "*No me gusta que a veces hasta me peguen porque yo soy muy callado y ellos dicen que con golpes voy a comenzar hablar"* (alumno de 1º A)

El ser humano es un ente complejo con una inmensa gama de matices lo que da la pauta a la singularidad de cada una de las personas, y esto muchas de las veces es poco tomado en cuenta por nosotros mismos, ya que tendemos a homogenizar los comportamientos y las actitudes de los demás, dejando de lado esa singularidad y solo categorizamos y etiquetamos a los sujetos de forma arbitraria, olvidando que somos iguales pero a la vez somos diferentes.

Económico.- Entendida como la capacidad económica que tiene un individuo, y el sentir de los alumnos es;

- "*Me sacaba de onda porque no me hablaban y me hacían sentir nerviosa por su rechazo, todo era porque según ellos mis colores eran de gente riquilla" (alumno de 1º A)*

Con respecto a esta tipología solemos discriminar clasificando a las personas y jerarquizándolas dándoles una valía, por cosas externas que se le aluden al sujeto, dejando de lado la importancia que tiene como ser humano por sí mismo y esto se ve reflejado en las frases dadas por los alumnos, que revelan una marginación por su situación económica y como por ese hecho los alumnos que no alcanzan un nivel económico son excluidos.

Con todo esto podemos afirmar, que la educación ha jugado un rol significativo en la reproducción de las categorías sociales que clasifican a las personas, y por ende lleva actos discriminativos, donde se va desarrollado un sistema que no favorece la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y continuidad en la oferta educacional, porque la escuela no logrado diversificar los canales o vías de progreso educacional para los estudiantes

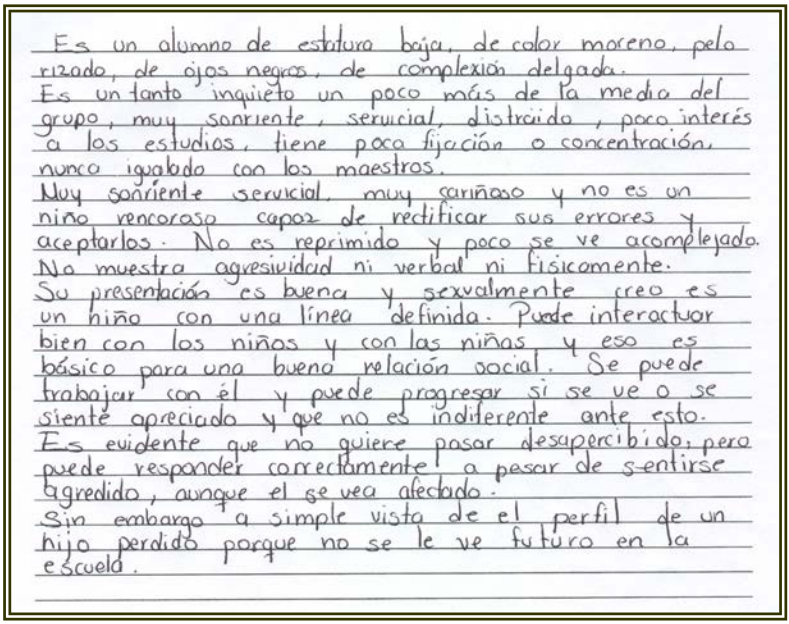
PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES

La educación como hemos venido mencionando no ha estado exenta del fenómeno de la discriminación, por el contrario en la perspectiva de implementar un modelo cultural y educacional homogeneizante, se ha transmitido históricamente un esquema de significaciones y representaciones simbólicas que están cargadas por descalificaciones y desvalorizaciones, que han derivado en discriminaciones instaladas profundamente en las sociedades y ni los propios profesionales de la educación han podido librar, por tal motivo en esta investigación un actor relevante es el profesor y por ello revisaremos cual es su percepción.

Caso 1

La *profesora uno*, nos habla del caso de Carlos quien tiene un promedio general de 6.2 (seis punto dos), quien cursa el primer grado de secundaria, donde nos presenta un descripción

Cada característica proporcionada por este docente denota una clasificación del alumno unas de orden natural, pero que llevan pegados significados explícitos e implícitos (*estatura baja de color moreno*) otras se derivan de mecanismos de clasificación de orden de comportamiento social, *(no es reprimido y poco se ve acomplejado),* así como apreciaciones personales del propio docente, sobre cómo puede y debe ser su actuar en ámbito escolar, "*a simple vista se ve el perfil de un hijo perdido porque no se le ve futuro en la escuela"* y donde muchas de las veces son puntos de partida para esperar un desenvolvimiento determinado del alumno sin ni siquiera conocerlo o indagar a profundidad sus orígenes del modo de actuar del alumno



Es un alumno de estatura baja, de color moreno, pelo rizado, de ojos negros, de complexión delgada.
Es un tanto inquieto un poco más de la media del grupo, muy sonriente, servicial, distraído, poco interés a los estudios, tiene poca fijación o concentración, nunca igualado con los maestros.
Muy sonriente servicial, muy cariñoso y no es un niño rencoroso capaz de rectificar sus errores y aceptarlos. No es reprimido y poco se ve acomplejado.
No muestra agresividad ni verbal ni físicamente.
Su presentación es buena y sexualmente creo es un niño con una línea definida. Puede interactuar bien con los niños y con las niñas y eso es básico para una buena relación social. Se puede trabajar con él y puede progresar si se ve o se siente apreciado y que no es indiferente ante esto.
Es evidente que no quiere pasar desapercibido, pero puede responder correctamente a pesar de sentirse agredido, aunque el se vea afectado.
Sin embargo a simple vista de el perfil de un hijo perdido porque no se le ve futuro en la escuela.

Como podemos observar en el ámbito educativo todos estamos inmersos en esa actividad de categorizar (alumnos y maestros), ya que aprendemos a denominar la diversidad en una acción cotidiana, y donde se han elaborado patrones de organización escolar que clasifican a los alumnos y las alumnas, sin embargo estas categorizaciones pueden tener un peso y un precio demasiado alto para el alumno ya que estas son de carácter decisivo en la vida del estudiante ya que si nadie espera que seamos capaces de conseguir algo significativo, es fácil que no lo alcancemos. Resulta terrible esa condena al fracaso que algunos educadores y algunos padres o madres

hacen sobre sus alumnos o hijos. *"Tú nunca llegarás a nada", tú jamás conseguirás algo importante", "tú eres un inútil", "tú serás un fracasado"* Es fácil que esa persona, si no se rebela contra la profecía, esta la mantenga por el resto de su vida y no nada mas en el aspecto académico, esta puede rebasar esta frontera a otros esferas de su vida.

Categorías	Alumno	Profesor	Padres
Descripción Física	**Soy una persona normal ni alto ni chaparro, estoy flaco y mi piel es de color blanca**	**Estatura baja, color moreno pelo rizado, ojos negros, complexión delgada**	**Es un niño de estatura media, y complexión delgada**
Actividad Académica	**Siento ganas de llorar porque no sé bien y no capto rápido y no me hacen caso cuando pregunto y me tachan de burro y todos los exámenes de biología los repruebo,**	**Es inquieto, un poco más de la media del grupo, muy sonriente, servicial, distraído poco interés a los estudios, tiene poca fijación o concentración nunca igualado con los maestros**	**Le cuesta trabajo mucho la escuela es un niño que no sé que le pasa pero siempre ha sido medio lento para hacer todo**
Comportamiento Social	**Pues en general trato de portarme bien, con todos.**	**Muy sonriente, servicial, muy cariñoso y no es un niño rencoroso, capaz de rectificar sus errores y aceptarlos. No es reprimido y poco se ve acomplejado. No muestra agresividad ni verbal ni físicamente**	**Es un buen niño muy cariñoso, nada peleónero, pero a veces desespera porque es muy aferrado**
Otras		**Su presentación es buena y sexualmente creo es un niño con una línea definida. Puede interactuar bien con los niños y con las niñas y eso es básico para una buena relación**	

		social. Se puede trabajar con él y puede progresar si se ve o se siente apreciado y que no es indiferente. Es evidente que no quiere pasar desapercibido, pero, puede responder correctamente a pesar de sentirse agredido, aunque él se vea afectado. ***Sin embargo a simple vista da él perfil de un hijo perdido porque no se le ve futuro en la escuela.***	

En el caso de Carlos podemos observar que existe una correlación entre su sentir y la percepción que tienen los otros de él, tanto la opinión que tienen sus padres como sus propios profesores todo esto con respecto a su desempeño académico.

Donde podemos advertir que esto se viene presentando desde hace tiempo y esta situación no es nueva, esto lo refleja el comentario realizado por el propio Carlos; *"Siento ganas de llorar porque no sé bien y no capto rápido y no me hacen caso cuando pregunto y me tachan de burro y todos los exámenes de biología los repruebo"* con este tipo de comentario podemos destacar la tendencia que la escuela ha venido presentando a lo largo del tiempo donde se evalúa para lograr una medida objetiva del aprendizaje en términos de rendimiento y también de las competencias, sin tomar en cuenta las propias habilidades del sujeto, sin importar ni el cómo, a que precio, o con qué ritmo o con qué medio, cuantos esfuerzos, a qué costa, para que fines, solo se toma en cuenta el resultado final y nada más. (Santos, 1996, p. 32).

Dando ese funcionamiento absoluto, dominante, de la escuela, de su currículum, de los métodos pedagógicos, y de la propia evaluación, la cual está configurada, generalmente, más para organizar la desigualdad entre los escolares que para corregirla o para convivir con la diversidad de capacidades, niveles, ritmos de trabajo distintos, motivaciones variadas de los sujetos, dando como resultado siempre un mecanismo de normalización y de homogenización.

Ya que todas las actividades que se realizan en la escuela sólo tienen *sentido sí sirven para aprobar los exámenes*, los cuales en general responden a un esquema donde se coleccionan datos, procedimientos, nombres, fechas, lugares, memorizando sin sentido y sin relación. De este modo, poco a poco el alumno pierde interés en el conocimiento, en la reflexión y en la realización de otras actividades que no cuentan en este tipo de evaluación. Y más que esto es el impacto que ejerce esta profecía implícita elaborada por la profesora del propio Carlos; "*a simple vista da el perfil de un hijo perdido porque no se le ve futuro en la escuela",* dejando de lado la labor educativa esencial del propio docente, que es "*La educación consiste, sobre todo, en el conjunto de acciones, actuaciones y actividades que favorecen el crecimiento de la persona en conciencia, autonomía y solidaridad."* (SEP, 1994, p.8).

Lo que nos lleva afirmar, entonces que la educación y términos particulares la propia evaluación de los aprendizajes ha jugado un rol significativo en la reproducción de las discriminaciones cuando ha desarrollado un sistema que no favorece la igualdad de oportunidades, de permanencia y continuidad educacional.; ya que esta no es capaz de diversificar los canales o vías de progreso educacional para estudiantes con intereses y aptitudes diferentes, como es en este caso el de Carlos.

CONCLUSIONES

Sobre la base de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación logramos encontrar evidencias de uno de nuestros propósitos principales de este trabajo que es el detectar *cómo dentro de la escuela se están presentando actos discriminativos*, donde se manifiesta claramente como los alumnos viven día a día en la escuela la discriminación que los clasifica, categoriza, jerarquiza, bajo códigos socioeducativos ya establecidos por la misma sociedad educativa, niños y niñas van siendo constantemente castigados por sus mismos compañeros de clase y por sus propios docentes.

Lo cual nos lleva aseverar por tanto que la educación, entonces, juega un doble rol al promover la diversidad por medio de un discurso institucional el cual supone que este debe de contribuir a la eliminación de las desigualdades sociales, y la garantía de la individualidad del propio sujeto, pero en la práctica se cae en muchos vicios que llegan a la vida cotidiana de las aulas donde se llega manifestar otro tipo de situaciones como son la desigualdad, la categorización, la jerarquización y la discriminación por supuesto. Sabemos que esto no es nada fácil, ya que la escuela y más específicamente la educación por sí sola no es suficiente para superar dichas desigualdades, ya que estas son el resultado de una compleja interacción de factores internos y externos al sistema educativo. Es por tanto que la discriminación se aprende cuando está se vive día a día y se observa en una sociedad que la quiere enmascarar pero que sin embargo se permea en la actitud de las personas.

De igual manera podemos identificar como los alumnos están expuestos a diversas situaciones inequitativas, principalmente en aquellas donde la injusticia y la violencia se ven enmascarada y son ejercidas en ellos debido a una buena nota o a una mala calificación, a la falta de comprensión

de un contenido o de alguna instrucción, que por consecuencia se desencadenan una serie de profecías de autocumplimiento como menciona Jurgo Torres (1998), y que no sólo son vívidas por los estudiantes, sino que son lastres que llevan ellos consigo por mucho tiempo, por que como dice Gimeno, "*el alumno será comprendido en función de unas coordenadas conceptuales que lo diferencian (y también lo clasifican) en etapas, cursos académicos, edades mentales y de instrucción, en adelantados y retrasados (respecto del curso típico del desarrollo o de los ritmos de progreso previsto), en normales y anormales o en poseedores de capacidades especificas que los convierten en seres clasificados, más que apreciados por sus originalidades irreductibles a tipologías de alguna clase*" (Gimeno, 2000, pág. 45).

Sabemos que la discriminación es un tema que está de moda, y por tal motivo, está puede desencadenar diferentes vertientes de indagación, y estudio, en este caso encontramos datos que no se habían considerado inicialmente en la investigación cómo era; *el conocer la opinión que tienen los docentes ante la discriminación y como ellos desde su posición la están concibiendo*, datos que nos llevaron a pensar en nuevas líneas de investigación ,cómo es la de conocer *el perfil que tienen un docente que lleva acabo la discriminación,* indagando tal vez *como fue su historia ante situaciones de discriminación,* con el fin de saber si estos patrones de vida son llevados a las aulas y quizás, lograr hacer un seguimiento a través de un estudio longitudinal de los alumnos de estos docentes para ver sus repercusiones a largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L, (1999), *El derecho al desarrollo; su exigencia dentro de la visión de un nuevo orden mundial*, ITESO /UIA, Golfo Centro, Guadalajara

Bardín, L., (2002), *Análisis de contenido*, Akal, Madrid.

Bearne, E., (1998), *La Atención a la Diversidad en la escuela primaria*, La Muralla, Madrid.

Buendía L., et-al, (1998), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, Mc Graw-Hill, España.

CEPAL /UNESCO, (1992), *Educación y Conocimiento*., Eje para la Transformación Productiva con Equidad, Santiago de Chile.

Clément R., et al (1996) Lenguaje y comunicación intergrupal, en: Bourhis R. Y, et al. coord, *Estereotipos discriminación y relaciones entre grupos*, Mc Graw Hill, España.

Colectivo AMANI., (1996), *Educación Intercultural; análisis y resolución de conflictos*, Popular, Madrid.

Fernández, E., (2002), Iguales, libres y responsables. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, pp.56-60

Gimeno, S., (2000), *La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social*, (2da. ed.) Morata, Madrid.

Gimeno, S., (2002), *Cuadernos de Pedagogía*, Hacerse cargo de la heterogeneidad, Número 311 marzo, Barcelona, España,.

Giné, N., (2000), *Evaluación en la educación secundaria*, elementos para la reflexión y recursos para la práctica, Graó, Barcelona.

Gómez M., (2005, mayo 17), La encuesta nacional refleja efectos del autoritarismo y la intolerancia, afirma: "Cruda y dolorosa, la discriminación en México, señala Vázquez Mota"., Opinión., *La Jornada*, p. 23

MagendzoK y Donoso, P. (Eds.). (2000). *"Cuando a uno lo molestan ..."* Santiago de Chile: LOM

Munné I Matamala, F., (1989) *Prejuicios, estereotipos y **grupos sociales***, en Rodríguez, A., Seoane, J., *Creencias, Actitudes y Valores*, Alambra, Madrid

Piaget, J., (1983), *El futuro de la educación*, Teide, Barcelona

Quiroz, G., (2002, agosto 21). ¿Cómo hacer para que yo pueda ser yo y tú puedas ser tú, sin estorbarnos?, Un dos tres por mí., *La Jornada*, p p.1-7

Rodríguez, T., (1988), *Educar sin excluir; un estudio teórico-estadístico sobre la exclusión educativa en México*, UPN, México.

Santos, G., (1996), *Evaluación Educativa 1*, Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos, Magisterio del río de la plata, Buenos Aires.

Santos, G., (2000), *Evaluación Educativa 1*, Un proceso de diálogo, comprensión y mejora, Magisterio del río de la plata, Buenos Aires.

Torres, J., (1991), *El currículum oculto,* Morata, España.

DEMOSTRACIÓN DE LA TERAPIA RECREATIVA EN EL AGUA COMO MEDIO DE REHABILITACIÓN PARA NIÑOS CON DISCAPACIDADES

Luis F. Morán Macias[1]

RESUMEN

El presente estudio está relacionado con la demostración de la Terapia recreativa en el agua como medio de rehabilitación para niños con discapacidades. Para lo cual se tomó una muestra de 20 niños: 12 varones y 8 mujeres con diferentes discapacidades: Síndrome Down, discapacidad Intelectual, Parálisis Cerebral Infantil, Autismo y discapacidad visual, que viven en la ciudad de Guayaquil, de la Provincia del Guayas.

Para este estudio se realizó una investigación de tipo cuantitativo cualitativo a 20 personas con discapacidad. En la muestra se tenían sujetos de cada discapacidad: Síndrome de Down (8),discapacidad intelectual (6), parálisis cerebral (3), autista (2), discapacidad visual(1). Con habilidades diferentes para iniciar, en el agua, tiempo de permanencia en la misma, retiro del material de apoyo y finalmente los logros obtenidos.

Del análisis cuantitativo realizado se muestra que los niños (as) con Síndrome Down son los que registran mayor participación es este tipo de Terapias recreativas, seguidos por las otras discapacidades, que en lo que respecta a las habilidades iniciales en el agua se muestra que el 40% corresponde a los que tienen Síndrome Down, 30% los de discapacidad Intelectual, 15% los de Parálisis Cerebral Infantil, 10% los Autistas y 5 % los de discapacidad visual. Mientras que en lo relacionado al tiempo de permanencia en el agua no existe una variación significativa entre las diferentes discapacidades, en cuanto al tiempo de retiro del material de apoyo los niños(as) con las diferentes discapacidades lo abandonan a los 10 y 11 meses, a excepción de los de Parálisis Cerebral Infantil que lo hace a los 15 meses.

Del análisis cualitativo se demuestra que toda la muestra logró independencia, autonomía, inclusión en competencias locales, provinciales y nacionales, finalmente dos niños con Síndrome Down y Retardo Mental se destacaron en pruebas de largas distancias como las Travesías del río Guayas durante los años 2004 y 2005.

INTRODUCCIÓN

La natación es considerada como el deporte que desarrolla la salud física y psíquica, a través de la acción del Sistema Nervioso Central que ordena a los órganos respuestas motoras y de expresión.

---

[1] ***ECUADOR***

Lloret (1995) manifiesta que la natación genera cambios en el funcionamiento del cuerpo; no olvidemos que para los seres humanos el liquido es el primer contacto que tiene en el claustro materno.

Considerando que la natación es una técnica terapéutica con fines de rehabilitación que permite mediante ejercicios especiales basados en respiración, movilidad, desplazamiento con acciones recreativas, facilita y logra movimientos que no se pueden realizar fuera del agua. Asimismo se aprovechan las propiedades del agua como son la presión hidrostática, la temperatura y la flotación para disminuir el dolor en el estiramiento, así como fortalecer la musculatura de miembros inferiores, superiores y del tronco, control de la cabeza, capacidad de rotación y estimulación de lenguaje y logra que el niño(a) con discapacidad mejore los movimientos y su coordinación.

La participación y las conductas obtenidas producen cambios sociales y de interrelación con los demás generando seguridad, mejor estado de animo que impulsa la independencia y autonomía, factores importantes en la inclusión de las personas con discapacidad.

Los niños(as) con discapacidad son ante todo personas, con toda una vida por delante y que es responsabilidad de padres, educadores y es obligación del estado facilitarles un entorno social y educativo adecuado a sus necesidades y potencialidades. Estos requerimientos son de carácter tan prioritario, como la inclusión que lleva una serie de procesos en los cuales los niños(as) con discapacidad tienen la oportunidad de participar plenamente en todas las actividades que se ofrecen a las personas que no tienen discapacidad. La UNESCO afirma en el comité de Derechos del Niño de ONU, (Ginebra 1997), que la oportunidad de participar es indispensable para su inclusión y la práctica de la terapia en el agua con niños(as) de las instituciones de Educación Especial es vital para su desarrollo.

ANTECEDENTES

Carrera Jorge describe el agua y la natación como medios de recreación, rehabilitación, socialización, desarrollo de habilidades, destrezas y de integración, presenta parámetros y recomendaciones que permiten integrar a toda la comunidad en el trabajo diario de la enseñanza de la natación y utilización de piscinas, ríos, lagunas etc. Menciona actitudes de vida aplicables al trabajo con niños, jóvenes, adultos comunes, con limitaciones, discapacidad, problemas de aprendizaje o de conducta, que deseen aprender a nadar y que esperan cambios agradables con sus experiencias en el medio acuático.

Prado, J. y F. Arteaga (2004).establecieron perfiles para los docentes de educación física, que laboren en instituciones de educación especial. Primero: poseer conocimientos básicos respecto a la enseñanza de la natación y de la terapéutica con niños y jóvenes con síndrome de Down; segundo: utilizar la natación-terapéutica como estrategia de enseñanza, de autonomía y de independencia; tercero: diseñar una serie de actividades, con la finalidad de aportar información tanto teórica como práctica a los docentes de educación física que trabajan con niños y jóvenes con síndrome de Down.

Parámetros obtenidos de la investigación realizada a 5 maestros de cada institución de educación especial del Municipio de Mérida en Venezuela, aplicando la técnica tipo lickert.

OBJETIVO GENERAL

Demostrar que la terapia recreativa en el agua es un medio de rehabilitación para niños con discapacidades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular a los niños(as) con discapacidad a nadar
- Lograr el interés y adaptación de los niños(as) discapacitados al medio acuático.
- Lograr que los niños (as) con discapacidad realicen movimientos coordinados de sus extremidades para nadar.
- Lograr independencia, autonomía y socialización.

Población y Muestra

La muestra estuvo comprendida por (20) niños(as) y jóvenes pertenecientes a la Ciudad de Guayaquil y al Cantón Marcelino Maridueña de la Provincia del Guayas, los mismos que poseen diferentes tipo de discapacidad como Síndrome de Down (8), Discapacidad Intelectual (6), Parálisis Cerebral Infantil (3), Autismo (2) y Discapacidad Visual (1). Véase Tabla 1.

Cuadro Explicativo

#	Discapacidad	Frecuencia	Porcentaje
1	Síndrome Down	8	40%
2	Discapacidad Intelectual	6	30%
3	Parálisis Cerebral .Infantil	3	15%
4	Autismo	2	10%
5	Discapacidad Visual	1	5%
	Total	20	100 %

Tabla 1.

Metodología

Evaluación: Para conocer las conductas iniciales se aplicó una prueba de observación y práctica que dio como producto las conductas iniciales con las cuales nos sirvió para la siguiente actividad.

En la planificación de las actividades hubo la necesidad de adaptar una metodología apropiada a las especiales circunstancias de cada caso y plantear la actividad en tres etapas.

Primera Etapa

Descubrimiento de habilidades y Capacidades

Antes de iniciar con la instrucción, se aplicó mapeo a través de los padres para conocer y descubrir las habilidades de los niños(as) con discapacidad, lo cual permitió que los padres se motiven y luchen por integrarlos e incluirlos familiar y socialmente, lo que implica un mejoramiento de las condiciones de vida de los niños(as) con discapacidad, logro que se obtuvo al iniciar el proyecto.

Segunda Etapa:

Afectiva Participativa de padres (tutores) e instructor:

Consiste en apoyarlo al niño(a) brindándole amor, confianza y seguridad. Alentándolo constantemente durante todo el proceso e impulsarlos a ir más allá de lo que se espera de ellos, motivarlos y convencerlos de la aceptación del material de apoyo (Flotadores, botellas plásticas**)** finalmente gratificarlo con expresiones de cuanto lo ama y lo feliz que se siente de ser su papá, mamá o instructor.

Tercera Etapa:

Instrucción de Flotación

Para lograr la flotación de los estudiantes con discapacidad atendidos en esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas con el propósito de que llegue a flotar solo sin temor ni angustia:

Primera estrategia: Utilización de material reciclable como botellas de bebidas gaseosas.

Segunda estrategia: La siguiente estrategia fue motivar a los estudiantes con discapacidad, con juegos para mantenerse dentro de la piscina.

Tercera estrategia: Control y aseguramiento de que el material de apoyo utilizado en los estudiantes con discapacidad sea adecuado y asegurado. Esta estrategia es sumamente importante, porque un error un error podría ocasionar un problema físico o psicológico que culminaría con el rechazo total para ingresar y mantenerse en la piscina.

Cuarta estrategia: Juegos acorde con la edad para motivar y evitar problemas psicológicos.

Quinta estrategia: Logradas las cuatro fases anteriores se aplica la técnica de desplazamiento de las extremidades dentro del agua para lo cual se utilizó moldeamiento, modelamiento, instigación física, visual y verbal. Esta fase la consideramos una fase de adaptación física y psíquica de suma importancia que da como producto final en los alumnos el desplazamiento independiente, conducta que se logra con una rutina de dos meses en promedio en la que aplicamos constantemente estímulos físicos, verbales, gestuales, los mismos que también son trabajados con los padres para que también colaboren con la rehabilitación.

Sexta estrategia: Lograda la fase de adaptación física y psíquica se aplica la técnica de supresión progresiva y total del material de apoyo. Esta fase tiene una duración mínima de diez meses.

Logradas las seis fases anteriores se aplica la técnica de evaluación de flotación, misma que permite observar si el cuerpo del estudiante con discapacidad permanece en posición horizontal mientras se desplaza en el agua, caso contrario se procede a la corrección mediante la aplicación del material de apoyo generalmente en las extremidades inferiores por un periodo mínimo de seis meses.

Resultados Obtenidos:

Promedio de Tiempo de Permanencia en el Agua:

En forma general se observa que inicialmente no existe una variación significativa del tiempo de permanencia en el agua entre las diferentes discapacidades mostradas.

Así los niños (as) con Síndrome Down, Discapacidad Intelectual muestran el tiempo de permanencia en el agua entre 45 y 40.5 minutos respectivamente, observándose una diferencia mínima de 4.5 minutos; en comparación con los que padecen de Parálisis Cerebral Infantil, discapacidad visual y autismo que registran 36 y 31.5 minutos respectivamente, coincidiendo la diferencia de tiempo con el grupo mencionado anteriormente. Fig. 3.

Retiro de Material de Apoyo:

Se observa que para poder retirar el material de apoyo las diferentes discapacidades lo hacen a partir de los 10 meses de estar en las prácticas constantemente, a excepción de los niños(as) que padecen de Parálisis Cerebral Infantil que se les retira a los 15 meses. Fig. 4.

#	**Discapacidades**	**Tiempos de Permanencia**	**Retiro de . Material (Meses)**
1	Síndrome Down	45’	10
2	Discapacidad Intelectual	40.5’	10.5
3	Parálisis Cerebral .Infantil	36’	15
4	Autismo	31.5’	11
5	Discapacidad Visual	36.0’	10
	Total		

Tabla 2.

Logros:

En la tabla 3 se puede apreciar que los niños(as) con las diferentes discapacidades al cabo de los 10 meses adquieren autonomía propia,

comenzando a recibir pequeñas instrucciones del guía de apoyo (instructor), convirtiéndose la terapia recreativa en una rutina obligatoria impuesta por ellos mismos.

	Habilidades Iniciales en el agua	Técnica	Proceso	Logros Finales
1	Meterse al Agua	Lúdica	Se metia y salia con ayuda	Se mantienen solos
2	Flotar	Lúdica	Con ayuda	Se mantienen solos
3	Movimiento de piernas	Moldear ,instigadores físicos,verbales,visuales.	Con moldear	Se mantienen solos, 4 nadan con sincronia,
4	Movimiento de brazos	Moldear, instigadores físicos, verbales, visuales.	Con modelo y verbalización	2 nada con 4 estilos
5	Impulso	Moldear, instigadores físicos, verbales, visuales.	Con modelo y verbalización	Todos nadan distancias cortas de 25,50 y 100 mts
6	Desplazamiento	Modulamiento del guia	Con modelo	4 nadan distancias de 100,200 y 400 mts
7	Fuerza del movimiento	Modulamiento del guia	Con verbalización, señas	2 nadan ditancias de 1- 6 Km
8	Seguridad	Estimulación verbal	Verbalización	Incremento de lenguaje
9	Ritmo	Delegación de tarea	Verbalización	Se desplazan independientes
10	Movimientos coordinados	Delegación de tarea	Con modelo y verbalización	Logran autonomia
11	Control del cuerpo	Modulamiento	Modelo y verbalización	Mejoran su socialización
12	Dirección	Guias marcadas en el fondo de la piscina	Con modelo y señas	Logran comunicarse en forma oral, gestual, o señalando
13	Movimiento de la cabeza	Verbalización, modelo	Con modelo y verbalización	Logran fluidez

Tabla 3.

En cuanto a la inclusión en el deporte se puede observar que la muestra (tanto los niños como las niñas) con sus diferentes capacidades, una vez que han adquirido independencia y autonomía, se les ha incluido para participar en las diferentes competencias realizadas a nivel local, provincial y nacional.

En lo que respecta a los tipos de competencia en el medio acuático se registra que los niños(as) con Síndrome Down y Retardo Mental participan en pruebas de larga distancia/distancia corta, destacándose en las denominadas pruebas de fondo o de larga distancia, como las travesías en el Río Guayas que se realizan año a año en honor a la Fundación de la ciudad de Guayaquil, las mismas que siempre tuvieron como participantes hasta el año 2003 sólo nadadores de categoría Masters.

En Julio del 2004 un joven con Síndrome de Down (Luis Fernando Morán Rodríguez) de 16 años de edad participó en la mencionada travesía, misma que realizó durante el lapso de 4 horas, atravesando una distancia de 5,600 metros, la misma que fue considerada por los medios de comunicación (prensa escrita y hablada) como una hazaña y por primera vez realizada por un niño con este tipo de discapacidad.

En Julio del 2005, la participación de discapacitados en este tipo de competencias se incrementó a dos. Luis Fernando Morán Rodríguez y Miguel Triana (Síndrome Down y Retardo Mental) respectivamente.

Las discapacidades de Parálisis Cerebral Infantil, Autismo e Invidentes participan hasta el momento en pruebas de distancias cortas (25

– 50 y 100 metros), así como en Olimpiadas Especiales realizadas en Guayaquil por la Asociación de Padres de Familia de Niños con Discapacidades de las Fuerzas Armadas; realizadas durante los años 2003 y 2005. Y las Primeras y Segundas Competencias realizadas en el Cantón Marcelino Maridueña efectuadas en el 2005.

Conclusiones:

De las diferentes actividades realizadas durante el proceso se concluye:

- Que existe una mayor participación de niños(as) con Síndrome de Down en este tipo de terapia recreativa, seguido por los otros tipos de discapacidad.
- Los niños con Síndrome de Down y discapacidad intelectual muestran un mayor porcentaje de habilidades iniciales en el agua, seguidos por los de Parálisis Cerebral Infantil, Autistas y No videntes.
- No existe una variación significativa del tiempo de permanencia en el agua mostrada en los diferentes tipos de discapacidades.
- En relación al retiro de material de apoyo todos los niños(as) con los diferentes tipos de discapacidad lo abandonan aproximadamente a los 10 meses, excepto los de Parálisis Cerebral Infantil.
- En lo que respecta a los diferentes logros obtenidos se registra en primer lugar que todos los niños (as) con diferentes discapacidades adquirieron independencia y autonomía, imponiéndose ellos mismos una rutina de la terapia recreativa, mejoraron su sociabilidad, lograron comunicarse oral, gestual y señalando, en segundo lugar se les ha incluido para participar en competencias locales, provinciales y nacionales.
- Finalmente durante en el mes de Julio de los años 2004 y 2005, dos niños con discapacidad de Síndrome Down y Retardo Mental le rindieron un justo homenaje a la ciudad de Guayaquil, participando junto con los Masters en las Travesías del Río Guayas.

BIBLIOGRAFÍA

Carrera Jorge, Natación para la Integración. Fundación Logros – CONADIS

Lloret. (1995), En Diagnostico de las necesidades de los docentes de educación física en la enseñanza de la natación terapéutica en niños y jóvenes con síndrome de down. http://www.efdeportes.com/

Prado, J. y F. Arteaga (2004) Diagnostico de las necesidades de los docentes de educación física en la enseñanza de la natación terapéutica en niños y jóvenes con síndrome de Down. Revista Digital – Buenos Aires.. Año 10 N° 1979

LA LECTURA EN VOZ ALTA A NIÑOS PEQUEÑOS CON DISCAPACIDAD: UNA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN A LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN.

María Teresa Navarrete Ramos [1]
Gabriela Calderón Guerrero[2]

Introducción

La integración educativa ha sido y sigue siendo un reto fundamental de los servicios educativos en el mundo y, desde la década de los 90, en México. Los esfuerzos encaminados a lograr el acceso al currículo de educación básica de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), constituyen una meta importante para la política educativa mexicana.

México se caracteriza por su diversidad étnica, lingüística, cultural, geográfica, en esas condiciones, la integración y el respeto a las distintas manifestaciones de la población mexicana resultan fundamentales. En especial, es necesario atender a los sectores de la población que por sus características se constituyen en minorías; de otra manera, corren el riesgo de convertirse en grupos marginados con poco o nulo acceso a los bienes sociales y culturales.

Un grupo que hasta hace relativamente poco tiempo estuvo olvidado y relegado es el de la población con discapacidad y con NEE. El número de personas con discapacidad, según el Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI: 2005), representa el 1.6% (25,570 personas) de la población total del estado de Querétaro, en todos los rangos de edad. De ellos, 3,980 son niños cuyas edades oscilan entre 0-14 años de edad, es decir, una buena parte de la población con discapacidad la constituyen niños y adolescentes que deben ser atendidos por la escuela y que en un futuro cercano deberán tratar de integrarse a una comunidad laboral.

La integración educativa constituye un proceso que implica la transformación y enriquecimiento de actitudes, perspectivas y valores humanos fundamentales para lograr la construcción de un mundo donde tenga cabida la diversidad y la diferencia. Sin embargo, hablar de integración educativa también supone contar con estrategias claras y concretas que permitan brindarle, en este caso a los niños con NEE., espacios legítimos, funcionales y auténticos donde desarrollar toda su potencialidad. Una de esas estrategias es la lectura.

La lectura es una vía a la cultura y al conocimiento que la humanidad ha ido construyendo a lo largo de su historia. Es por ello, que la labor educativa tiene en la lectura una de sus aliadas más importantes cuando de integración educativa se habla. No obstante, la activad lectora, en su sentido más amplio, ha sido poco cultivada en los contextos áulicos de México.

[1] Docentes-investigadoras de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro
[2] Docentes-investigadoras de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro

En Latinoamérica se ha comenzado a valorar la lectura recreativa. Sin embargo, los niños en México se enfrentan a diversos obstáculos: no cuentan con suficientes bibliotecas con libros atractivos –dentro y fuera de las escuelas, por otra parte, el poder adquisitivo de las familias no alcanza para obtener libros; estos fenómenos se recrudecen en las llamadas poblaciones en riesgo tales como niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, poblaciones semi-urbanas y rurales, por mencionar solo algunas.

Uno de los bienes culturales más importantes es la lengua escrita. Poder tener acceso a ella posibilita que los niños con necesidades educativas especiales con discapacidad se encuentren en condiciones más equitativas en relación a los alumnos regulares. En este sentido, el fomento a la lectura resulta esencial.

La integración educativa implica, además de la inclusión presencial de las personas con NEE a ámbitos regulares, la construcción de las condiciones necesarias previas para que los niños con NEE puedan integrarse a la escuela regular. En ese sentido, acercar a estos pequeños a la lectura diaria en voz alta resulta fundamental, pues creemos que así contribuimos a la construcción de esas condiciones de acceso a la escuela regular.

En este trabajo se presenta una experiencia llevada a cabo con niños de un Centro de Atención Múltiple (CAM) en la ciudad de Querétaro, México. El rango de edad de los niños oscilaba entre los 24 y 30 meses y tanto para ellos como para sus madres la experiencia resultó satisfactoria. En ese sentido, con estos pequeños se ha dado un paso importante para colaborar con su integración educativa.

Perspectiva teórica

Este apartado se abordará desde tres aristas que nos parecen fundamentales: la integración educativa, la lectura y la competencia comunicativa.

a) La integración educativa.

La integración educativa se refiere al acceso al currículo básico y satisfacción de las necesidades de aprendizaje a los que tienen derecho todos los menores (Antología de Educación Especial: 2000).

Si bien la integración educativa se encamina a incluir a las personas con discapacidad y/o con NEE a espacios regulares, sus beneficios no se circunscriben únicamente a esta población; la posibilidad de integrar a estas personas beneficia a todos los que están a su alrededor puesto que contribuye a crear una conciencia de respeto y tolerancia frente a la diferencia; por ello nos parece importante rescatar que en el caso de los padres de niños con NEE con o sin discapacidad el trabajo también debe ser inclusivo y permanente.

Si consideramos que una de las funciones sociales más importantes encomendada a la escuela es la formación de ciudadanos teniendo como base el aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes, la integración educativa coadyuva con esa función escolar.

Uno de los pilares sobre los cuales debe apuntalarse la formación escolar es el aprendizaje significativo que implica que lo aprendido se integre a una estructura cognitiva ya construida y lo aprendido pueda aplicarse a situaciones y contextos diferentes. En ese sentido, brindar a los niños con NEE vías de acceso a la cultura general de su país y su entidad constituye un antecedente necesario para lograr una verdadera integración educativa. Así, la lectura en voz alta es uno de los caminos que le permite a los niños construir y/o enriquecer su estructura cognitiva y emocional para que sea posible su integración presencial a las aulas regulares.

b) La lectura en voz alta, la competencia comunicativa y la integración.

La lectura ha cobrado gran importancia en los últimos años, de ahí el énfasis en programas cuyo objetivo es favorecerla, así como el interés de diversos organismos por dar cuenta de los niveles alcanzados por estudiantes de distintos países en la habilidad lectora. Tal es el caso de los resultados de PISA (*Programmer for International Student Assesment*).

En un ejercicio practicado a niños de diferentes países para obtener información sobre la lectura en el campo de la educación pública, se establecieron tres niveles de análisis: recuperación de la información, reflexión y evaluación, interpretación de textos. México, comparado contra los promedios de los países miembros de la OCDE, estuvo generalmente por debajo de la media.

Tabla 1. Unidades de reactivos de PISA con información para su análisis
Lectura
Porcentajes

Proceso	Unidad	OCDE	México
Recuperación de información	Lago Chad	44.1	33.4
Reflexión y evaluación		39.0	22.1
Interpretación de textos		71.8	50.7
Recuperación de información	Gripe	65.5	47.1
Reflexión y evaluación		37.6	16.4
Interpretación de textos		50.5	33.1
Recuperación de información	Zapatos deportivos	78.5	79.7
Reflexión y evaluación		74.3	72.3
Interpretación de textos		80.3	72.5

Fuente: elaboración propia con base en: INEE-SEP (2005) PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje. México

La evaluación de PISA señala que la diferencia fundamental entre quienes obtienen buenos resultados en lectura y quienes no, radica en el compromiso, en las actitudes positivas sobre lo que se considera que es leer, en que leen acerca de varios temas y pasan tiempo leyendo por placer. De ahí la importancia de trabajos que fomenten actitudes positivas hacia la

lectura, el fomento a la misma debe traspasar los contextos áulicos e iniciarse desde las edades más tempranas en el seno familiar.

La familia tiene un papel fundamental para desarrollar actitudes positivas hacia la lectura. La lectura favorece el desarrollo cognitivo, emocional, social, lingüístico del niño. Cuando los niños tienen contacto con textos a edades muy tempranas les va mejor en la escuela (Bonnafé: 2000), y si se habla de niños con discapacidad y/o con NEE sus posibilidades de integración son mayores.

Si para los niños de desarrollo regular la lectura es una llave que les permite abrir el mundo social y lingüístico de su comunidad; para los niños con necesidades educativas especiales con discapacidad la lectura se convierte en parte indispensable de su formación.

La conceptualización que en este trabajo se tiene de la lectura va más allá de la decodificación y el descifrado. A la reducción del acto lector a esas actividades le subyace la consideración de que el lenguaje escrito es un simple código de transcripción de sonidos en signos gráficos (Ferreiro: 1996).

Leer es mucho más que captar la información escrita con los ojos. Para probar lo anterior Smith (1980) explica que los ojos constantemente se encuentran dando saltos de un punto de fijación a otro (movimientos sacádicos). No obstante nuestra percepción de lo impreso y del mundo es una percepción total y con sentido. Esta impresión de totalidad y sentido la brinda precisamente el cerebro, y en términos más psicológicos, la estructura mental. Por lo tanto, la actividad de leer va mucho más allá de la decodificación de elementos aislados de un texto (visión y/u oralización de letras aisladas); leer implica operar sobre grandes unidades de significado.

Esta misma aseveración de Smith permite considerar a la lectura en voz alta como una estrategia importante, incluso cuando la entrada vía periférica, de información sensorial, se encuentra alterada o dañada, como ocurre con algunos niños con discapacidad.

Dado que la lectura se consideró por mucho tiempo decodificación de lo oral, se creía que si el niño no sabía el código escrito sería imposible rescatar cualquier significado a partir de los textos. Por ello, se pensaba que leer a niños pequeños no tenía sentido, sus lapsos de atención eran extremadamente breves, su lenguaje incipiente y en general no tenían las condiciones mínimas de madurez para iniciar con tal actividad, que demandaba forzosamente el conocimiento del código. Esta situación se recrudecía, y aun prevalece, cuando de niños pequeños con discapacidad se trata.

Sin embargo, el lenguaje escrito es mucho más que un código y que, incluso, el sistema de escritura. El lenguaje escrito encierra la posibilidad creadora a partir del texto y sobre todo de la intertextualidad. En ese sentido, leer el lenguaje escrito implica construir un nuevo significado a partir de la negociación establecida entre el lector y el texto mismo (Smith: 1980). De esta manera el niño es capaz de leer aunque aun no tenga acceso al código; obviamente la lectura debe estar apuntalada por alguien que le preste al pequeño el conocimiento del código, pero es el niño quien construye y

negocia significados con el texto, enriquece y complejiza su estructura mental, tanto cognitiva como emocional.

La lectura, además de acercar a los niños a su lengua y su comunidad, les permite enfrentar sus angustias y temores, a resignificar conflictos, a trabajar, de cierta forma, sobre sus emociones e inquietudes (Pettit: 2000). Leerles a los niños, con o sin discapacidad, es una actividad necesaria.

Las experiencias de lectura con niños pequeños suelen estar vinculadas con ritos referidos al espacio y momento de llevar a cabo la lectura. En general, con los más pequeños la lectura, cuando se lleva a cabo, se realiza antes de dormir y el intérprete del texto es un narrador privilegiado (padre, madre). Resulta de primer orden que la escuela también asuma su parte de responsabilidad en lo concerniente a leer a los niños pequeños; de ahí la importancia de este trabajo.

Entre las ventajas de acercar a los niños a la literatura infantil se encuentra la posibilidad de representar aspectos de la realidad vivida o imaginada y expresarlos a través del juego, trabajar con el lenguaje en forma diferente en diferentes situaciones lo que favorece tanto la producción como la comprensión (Cerda: 2003).

Para Sánchez (1995) otras virtudes que acarrea la lectura a niños pequeños son: ampliación de esquemas verbales, activación de habilidades interpretativas, conocimiento de la narración y de las estructuras textuales, la imaginación y la creatividad.

La competencia comunicativa

La comunicación permite satisfacer necesidades, mantener contacto con otros, tener acceso a la información, confrontar puntos de vista, expresar sentimientos (Romero: 1999). En ese sentido, la integración educativa demanda un trabajo serio, sistemático y comprometido con la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa, cuyo origen se puede ubicar en los gestos comunicativos, consiste en un conjunto de habilidades y capacidades que posibilitan el fenómeno de la comunicación; permite la comprensión y producción comunicativa.

Si el gesto es comunicativo es el origen de la competencia comunicativa, entonces en el caso de niños pequeños que además presentan alguna discapacidad, se convierte en un indicador básico que permite vislumbrar y entender la comunicación con estos niños.

Los gestos comunicativos pueden ser:

*deíticos (que se apoyan en el contexto)

*simbólicos (que toman un objeto o seña en representación de otro referente)

*convencionales (rutinas de señas como “hacer tortillitas”, adiós, etc.) (Bárcenas: 2003).

LA EXPERIENCIA EN EL CAM TONALI

a) Caracterización

En México el subsistema de Educación Especial está amparado dentro del sistema de educación básica nacional de la Secretaría de Educación Pública.

El sistema de educación especial brinda dos tipos de atención: atención y apoyo a niños con NEE que cursan estudios en escuelas regulares y que son atendidos por las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y atención a niños dentro de escuelas especiales, apoyo brindado principalmente por los Centros de Atención Múltiple (CAM).

La experiencia documentada se realizó en el CAM Tonali, ubicado en un barrio de la ciudad de Querétaro, México. El tipo de educación que brinda el CAM es inicial, su objetivo es integrar a los niños al sistema regular, cuando esto sea posible, o bien que de ahí ingresen a preescolar especial. Los niños atendidos presentan, en su mayoría, alguna discapacidad. La población que asiste a esta escuela es, en general, es de escasos recursos y la atención es para niños de 45 días de nacidos a cinco años de edad.

Los niños con los que se llevó a cabo la experiencia aquí relatada pertenecían al grupo de maternal B cuyas edades oscilaban entre los 24 y 30 meses de edad. El grupo estaba conformado por ocho niños: seis tienen síndrome de down, una niña presenta el síndrome de maullido de gato y una más presenta retraso en el desarrollo.

Durante la jornada de clases los niños eran atendidos por una maestra de grupo y su auxiliar.

b) Interés del proyecto de lectura en voz alta

Dado que uno de los propósitos fundamentales del CAM es integrar presencialmente al sistema regular a los niños que acuden a la institución, nos planteamos la necesidad de favorecer, desde edades tempranas, la competencia comunicativa, principalmente a través del incremento en el uso y comprensión de gestos comunicativos. Para lograrlo se diseñó y se llevó a cabo un programa de lectura diaria en voz alta para los niños del grupo de maternal B.

Este es un tema que por la relevancia en la integración escolar y social de las personas con capacidades diferentes, y dada la deficiente atención que generalmente reciben, cobra especial importancia dentro del ámbito de las políticas alfabetizadoras y democratizantes de nuestro país.

Cabe señalar que esta experiencia forma parte de un trabajo de investigación que pretende indagar la relación entre la lectura en voz alta y el desarrollo de la competencia comunicativa.

c)La experiencia en el CAM

El proyecto de lectura tenía el propósito central de acercar a los niños del grupo de maternal B al goce y disfrute por la lectura. Al ser niños tan pequeños se planteó la necesidad de involucrar a las madres en las actividades del taller para que ellas pudieran apoyar en casa.

Se inició evaluando a los niños en su competencia comunicativa, a través de dos instrumentos: el inventario de desarrollo de las habilidades

comunicativas (IDHC) de la fundación McArthur y una muestra espontánea de lenguaje (MEL). Estos datos son relevantes para la investigación en la que se circunscribe el proyecto de lectura en voz alta. Todas las sesiones (de la MEL y del taller) fueron videograbadas para su posterior transcripción y análisis

El proyecto, que se desarrolló a lo largo de siete meses, atendía los siguientes ejes:

a) niños del CAM, a quienes se les leía diariamente, en voz alta, un texto narrativo (generalmente cuento); la lectura tomaba alrededor de cinco minutos. Una vez concluida se acomodaba en un lugar accesible a los niños un paquete de libros infantiles (aproximadamente 25) y se permitía que los niños tomarán los libros e interactuaran libremente con ellos. En este espacio generalmente se encontraba la maestra de grupo, la auxiliar y las dos profesoras universitarias.

b) Madres de los niños, con quienes se llevó a cabo el taller cuyas sesiones involucraban la lectura de un texto narrativo a propósito del cual se realizaban actividades tales como dinámicas, representaciones, trabajos plásticos, etc. En algunas sesiones de este taller, las madres trabajaban junto con sus hijos, aunque en otras ocasiones se trabajó sólo con las mamás, puesto que se vio la necesidad de abordar temas y problemáticas que ellas manifestaban.

c) Comunidad del CAM; si bien el trabajo se encaminó particularmente a los niños y madres del grupo de maternal B, como parte de nuestras actividades se visitaba semanalmente a los otros grupos de la escuela llevándoles libros, se leía en voz alta un texto y en ocasiones se realizaban actividades breves a propósito de la lectura. En estos espacios se encontraban los niños, las madres y el personal de la institución.

Las mamás, que al principio se mostraban un tanto renuentes a participar en las dinámicas, empezaron a sentirse más libres e incluso cuando trabajaban con sus niños, la interacción no era tan dirigida por ellas, sino que empezaron a dejarse llevar por los intereses de sus hijos. También solicitaron un espacio de trabajo que fuera exclusivo para ellas como madres y en el que pudieran hablar de sus preocupaciones, necesidades e intereses a propósito de diversas lecturas.

Otro dato alentador fue que las madres del grupo les comentaron sobre el trabajo a madres de otros grupos de la escuela, quienes a su vez solicitaron recibir el taller; la psicóloga de la escuela fue la encargada de implementarlo.

Una de las dificultades recurrentes, señaladas por la comunidad docente del CAM, es que las mamás además de participar poco en actividades dirigidas a ellas, empezaban a dejar de asistir a las sesiones. Consideramos que fue un logro mantener constante la asistencia de las madres a las sesiones del taller de lectura, además con una actitud altamente participativa y propositiva, en un trabajo no obligatorio en términos institucionales.

En relación a los resultados con los niños, en este momento se tiene calificado y procesado el inventario (reporte materno) de una de las niñas

participantes, que presenta el síndrome de maullido de gato; de esta misma niña se está terminado de hacer la trascripción de sus muestras espontáneas de lenguaje (MEL). Por esta razón, únicamente podemos dar cuenta de resultados preliminares de esta pequeña.

El síndrome de maullido de gato es una anomalía genética del cromosoma 5, poco frecuente, caracterizada por microcefalia, inestabilidad en la marcha, laringe pequeña y como consecuencia de esta última, dificultad para tragar líquidos y alteraciones en el desarrollo posterior del lenguaje, así como separación de ojos, bajo peso al nacer y sobretodo llanto agudo que es el origen de su denominación.

Los datos obtenidos a partir del IDHC de la niña señalada muestran que se mantuvo en el mismo nivel en la comprensión de primeras frases y en el empleo de gestos tardíos.

Sin embargo, el IDHC también deja ver que la comprensión de palabras aumentó de manera importante en el periodo de intervención; el total de palabras rastreadas fue de 428, y de ellas, en la primera aplicación, la niña comprendía 361 palabras; para la segunda aplicación, la comprensión había alcanzado las 397 palabras. Es decir, la menor logró comprender 36 palabras más.

Este dato es muy revelador, puesto que si se considera que el gesto ocupa el lugar de lo que posteriormente serán las palabras, tenemos que la niña, incluso fue más allá de lo que se esperaba con el programa; si bien la producción gestual se mantuvo, su comprensión de palabras se amplió importantemente. Esto pudiera sugerir que la lectura en voz alta y el contacto continuo con los libros pueden constituir una fuente de estimulación lingüística poderosa, aún para aquellos niños que presentan alguna discapacidad.

En la tabla 2 se muestran las categorías en las que la niña incrementó su comprensión

Categoría	Ejemplos
Sonidos de cosas y animales	Miau, pío-pío, ay, cuacua
Animales (de verdad y de juguete)	Abeja, gato, perro, pollito
Vehículos (de verdad y de juguete)	Avión, camión, coche, tren
Alimentos y bebidas	Agua, café, comida, frijoles
Utensilios de la casa	Basura, cepillo, dinero, llaves
Lugares y objetos fuera de casa	Árbol, cielo, parque, tienda/mercado
Rutina diario, reglas sociales y juegos	Adiós, besitos, hola, si, no
Estados (ser/estar)	Ser, estar
Tiempo	Ayer, hoy, noche, temprano
Cualidades y atributos	Bonita, contento, enojado, hambre, miedo, sueño
Pronombres	Aquel, esas, mío, tuyo
Artículos	Él, la, los, las, un, una, unas, unos

Cabe señalar que de las 22 categorías que presenta el inventario para valorar el vocabulario; la pequeña elevó la comprensión en 12 de esas categorías; mismas que se mencionaron y describieron anteriormente.

El último dato que tenemos, es que la niña que mostró los avances indicados ya fue integrada a un preescolar regular.

A pesar de que nos encontramos aún en la fase de trascripción de las MELs y de que por ello no podemos brindar datos duros del resto de los niños de la investigación, es posible señalar que se detectaron cambios importantes de actitudes de los pequeños en el espacio escolar, siendo este uno de los propósitos del proyecto

Los periodos de atención de los niños del grupo de maternal B se incrementaron de manera notoria. Al inicio del taller, los pequeños toleraban textos cuya lectura era muy breve, aproximadamente de tres minutos; cabe señalar que la lectura que se hizo siempre fue acompañada con recursos recreativos (como las variaciones en los tonos de la voz, gesticulaciones, etc.). Conforme los pequeños se iban sintiendo más cercanos a la lectura, se empezaron a leer textos, que si bien eran de literatura infantil y con apoyos recreativos, su extensión fue mayor y lectura en voz alta involucraba alrededor de seis o siete minutos. Si se considera la edad de los niños y el contexto, nos parece que este es un elemento que vale la pena señalar.

Las actitudes positivas frente a la lectura también se empezaron a notar en algunos juegos que los niños desarrollaron; por ejemplo, era frecuente ver a algunos pequeños tomar libros, por iniciativa propia, de los que la maestra tenía en el aula y “hacer como” si estuvieran leyendo a sí mismos o a sus compañeros. Esto habla de un conocimiento que los niños empezaron a construir en torno a las prácticas de lectores funcionalmente reales y en ese sentido un avance importante en torno al conocimiento del lenguaje escrito. Incluso, y a pesar de que no producían prácticamente palabras en un sentido estricto, su juego de lectura iba acompañado de la producción de entonaciones cuyos rasgos suprasegmentales (como el tono, ritmo e intensidad) evocaban la prosodia de una lectura en voz alta.

Es necesario señalar que muchas veces los niños jugaban de esta manera en horarios fuera del taller de lectura, y de cuya existencia tenemos conocimiento gracias a la profesora y su auxiliar. En términos cognitivos la permanencia de este tipo de actividad en la memoria de los niños es un gran adelanto, que evidentemente refieren un avance en la función semiótica: la capacidad de representarse mentalmente la actividad.

Los pequeños se volvieron más autónomos en la exploración e interacción con los libros.

Otro logro importante del proyecto de lectura tiene que ver con la comunidad escolar como conjunto. Las profesoras y auxiliares de la escuela empezaron a interesarse y preguntar sobre el proyecto de lectura. La maestra del grupo de maternal B se sentía sumamente apoyada y en más de una ocasión, tanto ella como su auxiliar, solicitaron textos al proyecto para llevarlos a su casa o bien para trabajarlos en turno contrario en otras escuelas.

Comentarios finales

La posibilidad de integrar a personas con discapacidad y/o con NEE a contextos regulares, en buena medida, está determinada por los apoyos previos que a estas personas se les puedan brindar para lograr una permanencia exitosa y feliz.

En diversos entornos se cree que para las poblaciones desfavorecidas (ya sea en términos económicos, ya por discapacidad) la cultura no resulta atractiva, es más, es vista como una necesidad suntuaria para esas poblaciones, y se considera que los esfuerzos para ayudarlos deben centrarse en programas de higiene, alimentación, deporte, etc. Si bien, las poblaciones desfavorecidas requieren de estos apoyos, también es cierto que requieren de trabajos que les acerquen la cultura escrita y lectora, pues éstas son indispensables para el desarrollo armónico e integral de los niños; únicamente así, los niños con NEE podrán aliviar en buena medida la "fatalidad del destino" y lograr su verdadera integración social.

La lectura, como actividad que ayuda a construir y simbolizar el mundo al dotarlo de nuevas significaciones, se constituye en una herramienta necesaria y fundamental en el fomento del desarrollo integral de las personas. De ahí, que su implementación, como actividad cotidiana en las escuelas, aún en las de educación especial, sea básica.

El analfabetismo y el escaso contacto con la cultura escrita es un problema nacional y mundial que se recrudece en ciertos sectores de la población, entre los que se encuentran las personas con NEE con discapacidad. Por razones de índole cultural, entre otras, los niños con discapacidad cuentan con nulas o muy pocas oportunidades de interactuar con el lenguaje escrito; por ello resulta necesario que la sociedad y la escuela asuman su parte de responsabilidad en lo concerniente al fomento de la cultura escrita y de manera más general, al logro de la integración educativa y social.

Los niños del Centro de Atención Múltiple con los que se llevó a cabo la presente propuesta, mostraron un incremento importante en su capacidad de comunicación con su entorno; las actitudes positivas frente a la lectura también se vieron favorecidas, así como sus capacidades representacionales y semióticas.

Los datos de una de las niñas del proyecto de investigación muestran que su competencia comunicativa se vio favorecida por la lectura, ya que su capacidad de comprensión de palabras aumentó de manera importante.

De ahí que proyectos como este sean esenciales para demostrar que acercar los textos a niños con NEE y con discapacidad no es una actividad suntuaria; por el contrario, es una necesidad básica que favorece, entre otros aspectos, la competencia comunicativa así como la integración social de estas personas.

En buena medida la lectura es una herramienta capaz de favorecer la competencia comunicativa en niños pequeños, y con ello, las posibilidades de integración a los sistemas educativos regulares se incrementan notablemente.

Referencias bibliográficas

Antología de Educación Especial (2000). Evaluación del factor preparación profesional. Carrera Magisterial. México: SEP.

Arber, Héctor (2000). "Leer es divertido". *Guía y ejercicios para motivar en los niños hábitos de lectura*. México: Diana.

Arenzana, A. (comp.) (2002). *Lecturas sobre lecturas*. México: CONECULTA.

Bárcenas, A. P. (2003). *Los gestos y las primeras palabras en la infancia: efectos de nivel socio-económico.* Tesis de maestría. Querétaro, México, Universidad Autónoma de Querétaro.

Bonnafé, M.**,** "Poner al bebé en el centro", en *Espacios para la lectura***,** año II, núm. 5, México, Fondo de Cultura Económica, año 2000.

Cerda, Alfredo (2003). *La enseñanza de la literatura infantil en México***.** *Un estudio diagnóstico*. México: Universidad La Salle Campus Guadalajara.

Castro, Rodolfo (2002). *La intuición de leer, la intención de narrar*. México CROMA, Paidós.

Chartier, A. y Hébrard, J. (1998). *Discursos sobre la lectura (1880 – 1980).* Colección LeA. España: Gedisa.

Doman, Glenn (2000). *Cómo enseñar a leer a su bebé. La Revolución Pacífica*. España: EDAF.

Dubovoy, Silvia (1989). *El niño y los libros. Manual Teórico Práctico*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Ferreiro, Emilia (1997). *Alfabetización Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia (coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia (1987). *El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (comps.) (1982).*Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura***.** México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

INEGI (2001). *Estadísticas de Cultura*. Cuaderno núm. 5

INEGI (2002). *Cuaderno estadístico municipal***.** Corregidora Querétaro de Arteaga.

INEGI (2003). *Cuaderno estadístico municipal.* Querétaro de Arteaga.

INEGI (2005). *Cuaderno estadístico municipal.* Querétaro de Arteaga.

Jackson-Maldonado, D. y Thal, D. (1994). "Lenguaje y cognición en los primeros años de vida: resultados preliminares". Psicología y sociedad, Vol. 22.

Kaufman, A. (1988). *Alfabetización temprana ... ¿y después?* Buenos Aires: Santillana Aula XXI.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana Aula XXI.

Kozak, D.; Kriscautzky, M. y Díaz, M. B. (1999). *Caminos cruzados*. Argentina: AIQUE.

Moreno, B. (1998). *Gestos Simbólicos y Lenguaje*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro.

Plan de Estatal de Desarrollo del Estado de Querétaro (2003).

Rodríguez, M. (comp.) (2002). *Textos en contexto 5: La literatura en la escuela*. Buenos Aires: IRA.

Romero, S. (1999). *La comunicación y el Lenguaje: Aspectos Teórico-Prácticos para los Profesores de Educación Básica*. México D. F.: SEP.

Schenck, Lía (1998). *La escuela de los niños. Cómo impulsar un proyecto educativo, social y comunitario*. Argentina: Novedades Educativas.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DO ALUNO CEGO: AS EXPERIÊNCIAS DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT/BRASIL

Vera Regina Pereira Ferraz[1]

Resumo

A prática pedagógica do Instituto Benjamin Constant, secular e tradicional instituição brasileira de ensino para pessoas com deficiência visual, recomenda a introdução da bengala a partir da 8ª série, por ocasião da conclusão do ensino fundamental e o conseqüente encaminhamento para a inclusão em escolas regulares no Brasil. Concluído o ensino fundamental e o encaminhamento para a inclusão em escolas regulares de ensino médio, os alunos retornam ao Instituto Benjamin Constant para a aprendizagem de Orientação e Mobilidade, em um estágio de reabilitação no qual é introduzido o uso da bengala.

O presente trabalho relata os resultados de uma experiência inovadora de inclusão da aplicabilidade das técnicas de orientação e mobilidade nas classes de alfabetização, bem como a antecipação do uso da bengala.

As observações participativas realizadas e os relatos das mães, professores e inspetores dos alunos com deficiência visual revelam que essa nova prática promove um processo de autonomia mais precoce, favorecendo a inclusão social dos alunos com deficiência visual na escola inclusiva e nas demais instâncias sociais no Brasil.

Palavras-chave: Instituto Benjamin Constant; Orientação e Mobilidade; Deficiência Visual; Inclusão Escolar e Social.

Introdução

O espaço físico que a criança com deficiência visual irá percorrer será percorrido de modo diferente daquele da criança que enxerga. A criança cega irá construir seu conhecimento de apreender a realidade do mundo e interpretá-la, através da experiência adquirida com o outro.

A orientação e mobilidade é um ensinamento fundamental para que a criança deficiente visual se desloque no ambiente, pois a aquisição de tal competência amplia o seu horizonte de possibilidades pelas quais ela passa a percebê-lo, bem como estabelecer sua posição nele, usando os seus outros sentidos, ao mesmo tempo em que procura estabelecer relações sensíveis corporais no espaço e no tempo.

---

[1] Professora do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro
BRAZIL

Martin (2003) define a orientação como um processo cognitivo que permite instaurar e adequar a posição que a criança ocupa no espaço por meio da informação sensorial. A mobilidade, no sentido amplo, é a habilidade de deslocar-se de um lugar para outro. Para que a mobilidade seja bem ajustada, ela deverá ser realizada de maneira segura, independente e eficaz. Ambos os conceitos estão interligados, pois um não pode ser entendido sem o outro, porque não pode ocorrer um movimento independente, sem uma posterior orientação adequada.

Dentre os objetivos da Orientação e Mobilidade, podemos destacar como mais importantes:

a) Fazer com que o deficiente visual utilize seus outros sentidos de forma coordenada e contínua, levando-o a perceber onde se encontra;

b) Propiciar um ambiente de aprendizagem onde a criança deficiente visual, consiga utilizar pontos de referência e a informação sensorial, para orientar-se de forma segura e eficaz no espaço onde se encontra.

Metodologia

O método utilizado para a realização do presente estudo foi a observação participativa fundamentada no estudo de caso de dois sujeitos, identificados com nomes fictícios. Além disso foram tomados depoimentos das mães, de professores regentes das turmas e de inspetores de alunos que interagem diretamente com os alunos. Todos informaram que as crianças tornaram-se mais independentes no seu deslocamento tanto no espaço escolar como em suas casas.

Saberes Escolares

A aplicabilidade nas Classes de Alfabetização das Técnicas de Orientação e Mobilidade irá levar a criança a reconhecer o espaço, o ambiente que a cerca e a relacionar-se com ele, tornando-os familiares, através do desenvolvimento da sua percepção tátil-cinestésica.

Em alguns aspectos evolutivos, pode ocorrer um certo retardo das crianças cegas ou de baixa visão em relação às crianças videntes.[2] Martin (2003) nos dá um exemplo: a habilidade de estabelecer relações topológicas, como proximidade, separação ou ordem, desenvolve-se por volta dos sete anos, em crianças videntes e, nas crianças cegas aos dez e onze anos. Um atendimento precoce à criança cega e de baixa visão irá minimizar as repercussões dessa defasagem.

Martin (2003) destaca ainda como o domínio das habilidades de Orientação e Mobilidade facilita o desenvolvimento maturativo[3] da criança vidente e da criança cega. É oportuno sublinhar que se estabelece a ampliação da capacidade para deslocar-se, e o progressivo aumento do conhecimento do meio que a criança experimenta e que podem ser destacados como o estímulo mais relevante que a induz a novas descobertas.

[2] Vidente: termo usado para referir-se à criança que enxerga.
[3] Processo de crescimento

O uso da bengala será o inicio de uma nova etapa para a movimentação independente da criança, que terá mais liberdade na sua locomoção.

Apropriadamente, Bernard Charlot (2000) afirma "não há saber sem a relação com o saber":

> *Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente.*

Existem outras formas, no entanto, para se alcançar os mesmos objetivos.

Como construir, hoje novas possibilidades de sucesso em uma sociedade que se tornou uma máquina de exclusão, principalmente quando nos referimos aos portadores de necessidades especiais, no caso particular, cegas e de baixa visão?

Como comprovar que não há cidadania sem acesso ao saber e, sobretudo, que não pode haver construção do saber sem conquista e exercício da cidadania? Quais as condições para desenvolver o espírito criativo, a fim de que tais crianças superem seus limites através da solidariedade?

A escola deve hoje inventar uma nova forma de refletir sobre os direitos e deveres de cada um e sobre os recursos a serem oferecidos a cada criança para que ela possa estabelecer uma relação aberta com o saber, que depende da confiança em sua própria capacidade de aprender.

As pesquisas de Charlot, Bautier e Rochex (1992) demonstram a influência dos sentidos dos saberes e da escola no sucesso dos alunos, assim como o grande número de diferenças entre esses saberes construídos pelos próprios alunos.

A escola deve preocupar-se com os saberes que são construídos na mente dos alunos.

Os alunos devem tornar-se capazes de agir e interagir com os sentidos dos saberes que a escola decidiu lhes transmitir, a fim de que esses saberes se transformem em valores e permitam que eles se tornem cidadãos do mundo. Por exemplo: a matemática é um saber, e o aluno deve perceber qual é o valor ou o sentido do saber matemático para sua vida.

O sentido do saber pode ser construído na escola e, por sua vez, interfere na cultura escolar, passa a ser portadora de cidadania e ainda pode abrir três vertentes para reflexão:

1) A primeira tem a ver com a variedade e multiplicidade dos sentidos que todo saber escolar pode assumir para os alunos;

2) A segunda tem a ver com o sentido vinculado dos saberes, isto é, o elo entre os saberes que é o humano, pois todos os saberes convergem para o homem;

3) A terceira se refere à diferença entre sentido intrínseco e extrínseco dos saberes.

A Orientação e Mobilidade enquanto um saber na perspectiva da relação professor-aluno deficiente visual.

Os seres humanos dão múltiplos sentidos aos saberes. Nesse aspecto, a Orientação e Mobilidade torna-se um fator importante em todo o processo de ensino-aprendizagem, assim como no processo de reabilitação e integração do deficiente visual. Ensinar à criança deficiente visual a direção, o movimento, atravessar ruas, passar entre pessoas e objetos, desviar-se de obstáculos com a bengala é inseri-la no seu meio ambiente e ensiná-lo a situar-se nele.

Neste sentido, a relação com o aluno é fundamental para que o professor possa atuar como mediador da técnica de Orientação e Mobilidade.

Em primeiro lugar, o professor deve construir:

a) Metas e objetivos adequados à faixa etária dos alunos que irá atender;

b) Desenvolver atividades que possam ser assimiladas com facilidade pelas crianças e, aos poucos, exigir maior dedicação para introduzir práticas que exijam mais elaboração dos alunos;

c) Transmitir confiança através da forma de comunicação verbal e da transmissão das atividades para ela;

d) Fazer com que o aluno tenha firmeza e segurança no andar, utilizando toda a planta dos pés e não apenas a ponta dos mesmos.

As responsabilidades do professor de Orientação e Mobilidade ainda incluem o ensino de direcionar, de tal forma que a criança saiba localizar-se no espaço onde está e onde deseja chegar sem se perder. Para isso é necessário que o professor conheça todas as fases do desenvolvimento motor da criança, para que possa programar atividades que minimizem a ansiedade própria desta fase do desenvolvimento da criança cega. Todas as atividades que o profissional programar devem ser acompanhadas de atitudes que despertem o interesse do aluno com todas as suas problemáticas, além do que deve manter-se disponível para com as demandas muitas vezes exigentes da criança.

Para se ter garantia de atingir plenamente seus objetivos, o professor deverá ser capaz de perceber quando o aluno não aceita sua deficiência e, neste caso, trabalhar a conscientização, mostrando-lhe que sua deficiência em nada o torna inferior aos outros. Neste ponto, conscientizá-lo de que pode tornar-se independente, de esforçar-se para aprender as técnicas de Orientação e Mobilidade. Neste plano, há alunos que não conseguem inicialmente desenhar o mapa mental na sua locomoção, exigindo que o professor tenha o máximo de habilidade em treiná-lo a situar-se nos mais variados ambientes.

Na definição geral de Orientação e Mobilidade para crianças deficientes visuais na fase pré-escolar, (Hill R.C.,1984), incluem-se as seguintes áreas:

- desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina;
- desenvolvimento do conceito de espaço e ambiente;
- conhecimento do ambiente escolar;
- conhecimento da comunidade;
- trabalho junto à família e aos funcionários da escola;
- habilidades regulares de orientação:

>desenvolvimento da habilidade sensorial e visual- imagem corporal;
>métodos para instaurar e manter o alinhamento;
>padrões de busca sistemática;
>medição (tempo, tamanho, distância, etc.);
>orientação e habilidade de deslocar-se (uso de pistas, rota de deslocamento, etc.).

São consideradas habilidades básicas de Mobilidade:

a) habilidade de seguir o guia-vidente; [4]
b) técnicas de auto-proteção (técnica de proteção superior e técnica de inferior); [5]
c) habilidades com a bengala longa (dentro da sala de aula e no espaço externo).[6]

Essas técnicas são específicas e deverão ser adaptadas ao desenvolvimento das atividades de acordo com a evolução da criança.

Um programa de treinamento, para que a criança se desloque de forma independente, orientada para um objetivo, deve seguir as seqüências de aquisições importantes para a Orientação:

a) compreensão do próprio corpo e da forma como ele se movimenta
b) saber diferenciar o próprio corpo do meio ambiente mais próximo
c) entender o mundo existente ao redor do próprio corpo
d) ter acesso ao ambiente e compreender a relação entre espaço e movimento

Para a mobilidade:

a) desenvolvimento e integração dos reflexos;
b) desenvolvimento do controle do próprio corpo;
c) desenvolvimento do movimento orientado para um objetivo;

Relato das experiências de inserção da Orientação e Mobilidade na Classe de Alfabetização

Na experiência inovadora de inserção da Orientação e Mobilidade em Classe de Alfabetização no Instituto Benjamin Constant, destaco duas experiências com dois alunos (nomes fictícios) com idade entre 7 e 10 anos durante o ano escolar de 2005.

Aluno: Marcos [7]
Faixa etária: 10 anos
Sexo: masculino
Condição visual: cego

[4] É a primeira técnica a ser ensinada e se constitui num dos meios mais eficientes para familiarizar a criança com os espaços físicos da escola principalmente a sala de aula.
[5] Estas técnicas possibilitarão à criança movimenta-se com independência e segurança, em situações onde haja necessidade de utilizar seu corpo e seus movimentos para se orientar e locomover.
[6] Esta técnica tem como objetivo habilitar a pessoa com deficiência visual para locomover-se com segurança, eficiência e independência em ambientes internos e externos, utilizando a bengala longa.
[7] Serão utilizados nomes fictícios para os dois alunos.

Escolaridade: classe de alfabetização
Dificuldade de aprendizagem: orientação espacial
Tempo de duração do atendimento : 50 minutos
Freqüência de atendimentos: duas vezes por semana.

Aluno: Gilberto
Faixa etária: 07 anos
Sexo: masculino
Condição visual: cego
Escolaridade: classe de alfabetização
Dificuldade de aprendizagem: orientação espacial
Tempo de duração do atendimento: 50 minutos
Freqüência de atendimentos: duas vezes por semana.

Procedimentos utilizados no treinamento de orientação e mobilidade:

É solicitado ao aluno percorrer o trajeto da sala de aula até o banheiro. Isto implicava sair da sala de aula e atravessar o corredor, passando em frente das portas das salas de aula que servem como ponto de referência. Ele se desloca até encontrar a porta do banheiro. Iniciamos o percurso utilizando somente o tato com as mãos na parede (pista), para reconhecimento do espaço. Depois que o aluno já estava reconhecendo o ambiente, passamos a utilizar a técnica de proteção superior e a técnica de proteção inferior; nesse momento ele apresenta uma pequena dificuldade, pois, nestas técnicas o aluno caminha sem tocar nas paredes. Passamos então para a pré-bengala (a pré-bengala tem a forma de uma raquete grande, feita da bambolê e contém em seu interior bolinhas que fazem ruídos à medida que a criança vai caminhando).

Posteriormente, iniciamos um novo trajeto que tinha o seu início ao andar da sala de aula até o refeitório. Isto implicava em caminhar pelo corredor (que eles já se familiarizaram) até encontrar as escadas, que leva até o térreo da escola. Durante o trajeto passávamos por vários obstáculos, como: paredes, portões, pilastras, etc.

Marcos não entendia as instruções que estavam sendo dadas, que poderia sugerir uma deficiência na organização do mapa mental do trajeto. No momento do treinamento distraía-se muito repetindo as minhas instruções, sendo que a bengala passava a ter um valor exclusivamente lúdico.

Frente a esta dificuldade apresentada na deambulação foram realizados atividades com os pés no chão para que ele pudesse experimentar sua auto-imagem, a partir de situações vivenciais.

Gilberto, a principio não aceitou a pré-bengala, pelo fato do instrumento ser pequeno para ele, por esse motivo passamos direto para a bengala longa.

No inicio do treinamento Gilberto apresentou dificuldade em orientação espacial, ficava um pouco embaraçado em coordenar o movimento da marcha com a utilização da bengala.

Avaliação

No caso de Marcos:

Após cerca de um ano letivo com atendimentos semanais com o aluno, indaguei do professor regente se havia sido possível observar algum tipo de mudança no comportamento do aluno. Foi-me relatado que houve ganhos em sala de aula. Marcos melhorou sua atenção na execução das tarefas, na localização de sua mesa de trabalho; já conseguia caminhar com menos insegurança, colocando a planta dos pés no chão. Antes das aulas de orientação e mobilidade não conseguia andar sozinho dentro do Instituto, e só utilizava a ponta dos pés para caminhar. Aprendeu a se locomover sozinho da sala de aula para o refeitório e da sala de aula para a sala das mães, distâncias essas consideráveis.

A mesma observação foi feita pelos inspetores de alunos nos deslocamentos do aluno até o refeitório. Por parte da mãe, os relatos também foram positivos no que se refere ao comportamento e nos deslocamentos do filho.

No caso de Gilberto:

Após os atendimentos pude observar através de um relato da mãe de Gilberto, que ele estava preocupado com a sua bengala, que apresentou um pequeno defeito na rodinha e estava prejudicando o seu deslizamento. Também passou a utilizar a bengala em casa e no play; isso nos mostra como a bengala já estava começando a se transformar em um objeto do seu cotidiano. Sua professora também percebeu ganhos na sua orientação espacial, ao se deslocar em sala de aula, de sua atenção nas tarefas e na sua desenvoltura maior no caminhar e no relacionamento com os outros. Da mesma forma, foi positivo o relato do inspetor de alunos.

Conclusão

Pelos exemplos citados, a aplicabilidade da Orientação e Mobilidade, com a antecipação da introdução do uso da bengala para os alunos cegos já nas classes iniciais de alfabetização, apresentam resultados alentadores na educação daqueles alunos, visando torná-los, cada vez mais cedo, independentes. É oportuno destacar, ao lado dos relatos acima, minha percepção dos efeitos produzidos no processo ensino aprendizagem, que envolveram as diferentes áreas:

- lateralidade: direita/esquerda
- direção: frente/atrás
- segurança: auto-confiança, independência, autonomia.

Percebeu-se também que a motricidade desses dois alunos teve melhora na postura, no controle de tronco, cabeça, um caminhar mais seguro (Marcos tem conseguido caminhar com os pés no chão) um controle maior no movimento do corpo todo e das mãos.

O domínio da técnica de Orientação e Mobilidade, saber transmitido no espaço educacional (no caso o Instituto Benjamin Constant), habilitará o aluno de hoje de um dispositivo importante que o levará a exercer mais cedo sua cidadania. Através de experiências sensório-motoras vividas é que ele se sentirá com mais liberdade e segurança para atuar na sociedade.

A Orientação e Mobilidade repercute em outros aspectos do desenvolvimento geral da criança, abrindo mais cedo um canal entre o não ver e o sentir, aumentando sua auto-estima. Segundo Martin (2003), a aplicação da técnica de Orientação e Mobilidade favorece o desenvolvimento psicomotor e, juntamente com a antecipação do uso da bengala possibilita acesso a atividades sócio culturais, ao nível da família, escola, comunidade, em locais de trabalho, numa perspectiva de inclusão em diferentes espaços sociais.

A utilização do instrumento para a locomoção facilitará a organização postural, favorecendo os movimentos criativos e estimulará a novas descobertas sobre o mundo.

Referências Bibliográficas

APAP, Georges. A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade. Georges Apap...(et al.). Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

NEWSWORK; Bruno, Garcia, Marilda Moraes. O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: 1993.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes e FELIPPE, Vera Lúcia Rhein. Orientação e Mobilidade. São Paulo: LARAMARA, 1997.

MARTIN, Manuel Bueno e BUENO, Salvador Toro. Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003.

MACHADO, Edileine Vieira, et al. Orientação e Mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

VERÍSSIMO, Hildemar. Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais - velhos e novos paradigmas, in Revista Benjamin Constant / Instituto Benjamin Constant. n.18. Rio de Janeiro: IBCENTRO, 2001.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES CIEGOS Y NORMOVISUALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Alicia Rivera Morales[1]
Raquel García Lara[2]
César J. Jiménez Sánchez[3]

PRESENTACIÓN

En México la educación especial comienza por brindar atención a estudiantes sordos y posteriormente a las personas ciegas; además de atender a estudiantes con cierto problema en el aprendizaje y que las escuelas regulares rechazan. Por otra parte, a la escuela básica regular se le solicita ser inclusiva, atender a modelos y recursos didácticos cada vez más diversificados para una población cada vez más heterogénea. Ya no se puede pensar en una escuela cuyo modelo se sustente en la homogeneización de su población pues tiene que atender a la diversidad en el aula; que a su vez resguarde la equidad y la *calidad* de objetivos así como la flexibilidad y accesibilidad de contenidos, es decir que se busca construir una escuela para todos con igualdad y equidad que atienda a la diversidad y género sin distinciones.

En este trabajo se presentan los resultados de una intervención en la escuela regular; emergidas de la realización de un diagnóstico de las dimensiones de la gestión escolar, a través de observaciones y entrevistas. A partir de dicho diagnóstico surgió la siguiente interrogante: *¿Cómo promover la integración educativa entre estudiantes ciegos y normovisuales de primer y segundo grado de la Escuela Secundaria Diurna 320?* Para responder a esta pregunta se diseñó y desarrolló un programa de intervención que constó de tres etapas (1. trabajo con estudiantes, 2. trabajo con padres de familia y 3. trabajo con docentes). Se abordan algunos elementos conceptuales sobre integración educativa, el planteamiento metodológico que guió las acciones empíricas; y, finalmente se presentan los resultados obtenidos en la intervención y el análisis de una sesión.

2. Elementos conceptuales

El concepto de integración surge entre los siglos XVIII-XIX en Europa, bajo las condiciones de explotación laboral de los niños en las industrias. Frente a este antecedente encontramos que se hace obligatoria la escolarización de niños; esta medida se asumió con el propósito de prever el

[1] UPN Ajusco, MÉXICO
[2] UPN Ajusco, MÉXICO
[3] UPN Ajusco, MÉXICO

tráfico de documentación no acreditada de menores; lo cual impide que los patrones puedan controlarlos.

Hoy todo mundo habla de “integración” pero, a veces, usando la misma palabra se entiende cosas diferentes. Para unos, significa el derecho que asiste a personas con necesidades educativas especiales a ser admitidos en un ambiente regular. Para otros, aun concediendo que la intención de reunir a todos los niños en la misma escuela es buena; mientras que en la realidad no se da dicho proceso. Se considera que se entorpecen las tareas de los demás, y que el niño con necesidades educativas especiales tampoco recibe ni la ayuda ni la atención que necesita.

Las reformas generadas al interior del SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL bajo el principio de EDUCACIÓN PARA TODOS; accesibilidad y calidad de los servicios educativos, fueron el parteaguas en la creación de una nueva estructura de escuela que respondiera a las necesidades de una población tan diversa, pues ya desde los años setentas se había planteado esta idea de educación para todos y con esto se dio por primera vez una masificación de los servicios educativos que trajeron consigo demandas muy específicas como lo son:

- Cobertura.
- Financiamiento.
- Calidad. Por lo que en las reformas llevadas a cabo en los años noventas, el Estado se vio obligado a responder a las demandas hechas por la sociedad en su conjunto, estas exigencias estaban dirigidas en torno a lo metodológico y organizacional de la escuela básica.

La educación pública para este momento enfrenta grandes retos los cuales giran alrededor de los métodos de enseñanza colectiva en el aula, la estructuración de los grados escolares los cuales deben estar en función de las edades y las competencias curriculares y por otra parte se debe tomar en cuenta la dosificación de los contenidos programáticos de mayor a menor complejidad.

Por primera vez en la historia de la educación en México, la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN señala la obligación que tiene el Estado, para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, procurando que esta educación tenga una orientación hacia la integración educativa. Al respecto, se plantea: *Artículo 41.La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.*

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y

productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

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

Para llevar a cabo un proceso de integración educativa se necesita de la voluntad política así como de todos y cada uno de los actores que intervienen en el proceso, además de replantear espacios, rediseñar metodologías, reelaboración de planes y programas capacitar a la plantilla docente, asesorar de manera oportuna a los padres de familia, pero por otra parte, el Estado se compromete a crear los espacios suficientes para todos aquellos estudiantes que no logren su integración educativa, esto mediante las unidades de atención especializadas pertenecientes al subsistema de educación especial, esto con la finalidad de atender a las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Retomando las diversas declaraciones de las NACIONES UNIDAS explicitadas en la declaración de Salamanca de principios y política y práctica para las necesidades educativas especiales, donde se plantea que el derecho que posee todo individuo a la educación según recoge la declaración de los derechos humanos de 1948 , así como el esfuerzo realizado por la comunidad internacional en la declaración de EDUCACIÓN PARA TODOS de 1990 de garantizar ese derecho, a todos sin importar las diferencias particulares, que culminaron en las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, en las que se insta a los estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo nacional.

El espíritu central de la convención de Salamanca, fue la de refrendar el compromiso que tienen los estados en torno a la educación para todos, sin diferenciar raza, sexo, edad, condición económica, niñas y niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, poseen intereses, inquietudes, capacidades, necesidades propias de educación, por lo cual el sistema educativo nacional debe crear, los programas que cubran la diferente gama de necesidades que se presentan al interior de dichos espacios educativos, además de que todos los estudiantes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, poseen el derecho de integrarse a escuelas regulares, en pocas palabras se puede decir que el integrar a niños y niñas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, creará y combatirá actitudes discriminatorias, comunidades de integración socio – educativas así como la conformación de una cultura de integración que logre concretar el ideal de escuela para todos.

Se insta a que los Estados asuman y den la más alta prioridad política y presupuestaria para el mejoramiento de sus sistemas educativos, debido a que es una necesidad imperante el que los niños y niñas con necesidades educativas con o sin discapacidad puedan ingresar a las aulas regulares, sin importar las diferencias particulares, además de que se invita a los gobiernos a asumir dichos acuerdos y declaratorias con carácter de ley o como política

el principio de educación integrada, y que a su vez permita la matriculación de niños con requerimientos especiales a las aulas regulares a menos de que esto no sea posible el Estado se encargará de crear un sistema paralelo que atienda a los estudiantes que por circunstancias adversas no puedan incorporarse a las aulas regulares.

Le llamamos escuelas integradoras, a todas aquellas instituciones que centran su modelo pedagógico en el desarrollo de habilidades, competencias, aptitudes y actitudes; la cual es capaz de educar con éxito a los niños y niñas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y que a su vez atienda a la regularidad.

La realidad educativa nos confronta y nos sitúa en el referente propio de una escuela comprensiva, encaminada a entender y adoptar estrategias pertinentes frente a estudiantes cada vez más diversos, los cuales se están incorporando a las aulas regulares.

Esto nos lleva a traducir las distintas consideraciones, en capacidades, intereses, motivaciones que tienen los estudiantes y que permite presuponer, que hay que potenciar una educación que promueva la igualdad de oportunidades ofreciendo la atención pedagógica centrada en una currícula abierta y flexible, hasta la adecuación curricular como medio de accesibilidad de contenidos curriculares.

Por otra parte también es necesario subrayar que aunque las personas con discapacidad entran en el ámbito de intervención del concepto de necesidades educativas especiales, el tipo de apoyo que requieren, puede variar con relación a cualquier sujeto que no posea una discapacidad. Recordemos que el término en si, señala a la capacidad o dificultad que presentan los estudiantes frente a la apropiación y construcción de aprendizajes, es decir que puede o no haber alguna alteración cognitiva; mientras que las personas con discapacidades sensoriales o neuromotoras, poseen todas las capacidades y habilidades cognitivas necesarias para la adecuada construcción y apropiación de los aprendizajes, por lo tanto de lo único que se necesita es el diseñar las adecuaciones curriculares pertinentes, que permitan el fácil acceso a los contenidos curriculares a través de estrategias didácticas que influyan en la construcción de saberes en los estudiantes.

2. Marco metodológico

La metodología propuesta para este trabajo de investigación se basa en la investigación participativa, cuyo objetivo central es que los grupos en las comunidades se conviertan en investigadores y como tales, en productores de conocimientos que expliquen, en un primer momento, su realidad social y específica y, en un segundo diseñen con base al análisis, las acciones que debe emprender el grupo o comunidad, en la coyuntura concreta para modificar o transformar la realidad social de acuerdo con sus intereses.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en dos fases: 1) se realizó un diagnóstico de necesidades en la escuela secundaria y 2) se diseñó y desarrolló un programa de intervención.

Fase 1. Diagnóstico

Se llevó a cabo en la escuela secundaria diurna 320 es una escuela Federal que atiende a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en su mayoría ciegos y débiles visuales) que surge de la inquietud de un grupo de profesionistas ciegos preocupados por la educación y futuro de los jóvenes con discapacidad visual y se encuentra ubicada en el centro de Coyoacán en las calles de Viena y Abasolo, entre Centenario y Río Churubusco.

A pesar del contexto de la institución, la población que asiste es de nivel socio económico medio – bajo y viene de zonas conurbadas al Distrito Federal, Estado de México (Chimahualcan, Ameca Ameca, Ecatepec, Nezahualcoyotl, Ixtapaluca, Tecamac, Zumpango, Naucalpan, Tlanepantla) provocando así que un 20% de los estudiantes (10 alumnos) permanezcan en casa hogar o bien que las madres de familia permanezcan fuera de las instalaciones durante las jornadas escolares.

El centro educativo comparte espacios con el Instituto Nacional de Niños Ciegos y Débiles Visuales; las instalaciones se ubican en el ala poniente del segundo nivel contando con dos aulas correspondientes a cada grado, un aula de usos múltiples (RED ESCOLAR), dirección y oficinas administrativas y tres sanitarios, dando un total de once aulas. Además de contar con un área de esparcimiento.

Sujetos

Directora de plantel, la orientadora, especialista en ciegos y débiles visuales; 4 docentes (Formación cívica y ética; Español, Artes plásticas y Matemáticas); 12 padres de familia.

Las técnicas e Instrumentos utilizados fueron 1) observaciones durante un mes las actividades generales de la escuela y cuatro grupos de 1º. Y 2º. Grado; 2) entrevistas informales que a los distintos actores educativos.

Resultados:

El análisis de la información se llevó a cabo con base a las dimensiones de la gestión, teniendo como referente las observaciones:

Cuadro 1. Dimensiones de la gestión escolar

Dimensión	Problemáticas detectadas
Pedagógica	La mayoría de los docentes no revisan los apuntes de los chicos ciegos. Los docentes que conocen el sistema braille no hacen uso de este (y si hacen uso del sistema braille lo hacen de manera deficiente)

Dimensión	Problemáticas detectadas
	No se da una atención adecuada a los estudiantes ciegos. Falta de revisión de apuntes por parte de los maestros. Los profesores no han integrado el sistema braille a su práctica docente. Falta de interés de los alumnos ciegos por hacer un buen uso del sistema braille. Baja de rendimiento escolar de los estudiantes ciegos. Mal uso del sistema braille por parte de los estudiantes ciegos
Comunitaria	La secundaria integra a los padres de familia en las diversas actividades que desarrolla. Interés de los padres de familia por el uso de materiales didácticos que favorezcan el desarrollo cognitivo de los alumnos ciegos. Los padres carecen de información con respecto a las necesidades educativas de sus hijos. Participación e interés de los docentes en cada una de las actividades que se efectúan (por ejemplo: simulacro: de sismos, contra incendios, etc.) Participación activa de los padres de familia. Los alumnos ciegos cuentan con materiales adaptados (libros en braille, mapas, juegos de geometría, computadoras con aditamentos especiales). Los estudiantes presentan dificultades en el manejo de las herramientas y estrategias de rehabilitación integral. Fomento de trabajo en equipo, cultura prevención de desastres.
Organizativa	Realización de eventos extraescolares. Desarrollo del proyecto escolar de manera colaborativa. Realización de los campamentos, jornadas pedagógicas y jornadas culturales. Acuerdos favorables en el consejo académico.

A partir de las problemáticas detectadas en el diagnóstico; se propuso diseñar y desarrollar un programa de intervención cuyo objetivo fue “promover e impulsar la integración escolar de estudiantes ciegos y normovisuales dentro de una misma dinámica escolar”.

Fase 2: Programa de Intervención.

El programa de intervención se desarrolló en tres etapas:

1) **Trabajo con profesores**: En reuniones de consejo técnico se hizo la presentación del programa con todos los profesores de la escuela (10); y se definió la selección de los estudiantes que se incorporarían al programa: Los criterios que los profesores consideraron para esta selección fueron las dificultades que tenían los estudiantes ciegos y normovisuales en relación a sus estrategias de aprendizaje (exposición bimestral) en las materias de Español, Matemáticas, Formación Cívica y Ética y Artes Plásticas. Asimismo, en reuniones posteriores, se presentaron los resultados y se intercambiaron experiencias para fortalecer la interacción entre los estudiantes ciegos y normovisuales.

2) **Trabajo con padres de familia de los alumnos inscritos en el programa**.- Se llevó a cabo en reuniones en las que se realizaron entrevistas informales con la finalidad de conocer las capacidades cognitivas, motrices y sociales de los estudiantes. Asimismo se realizó un taller de un día con el objeto de fortalecer la integración entre padres e hijos ciegos y normovisuales, así como propiciar en los padres y estudiantes normovisuales una actitud empática frente a la discapacidad visual.

3) **Trabajo con estudiantes ciegos y normovisuales.-** Los equipos de trabajo se conformaron por estudiantes ciegos y normovisuales de primero y segundo grado. Esta selección se hizo en la reunión de consejo técnico Cada equipo de intervención se constituyó por seis (tres ciegos y tres normovisuales) estudiantes, los cuales se distribuyeron en dos grupos.

Las sesiones de trabajo con los estudiantes se constituyeron de la manera siguiente: 120 minutos por sesión, donde quince minutos se trabajaron elementos de integración grupal; mientras que una hora y cuarenta y cinco minutos se abordaron aspectos académicos y de desarrollo integral. En una de las sesiones se desarrolló una investigación sobre la historia de la Escuela Secundaria Diurna 320, con los estudiantes la cual fue organizada y coordinada por los mismos estudiantes, y esta se conformó en tres líneas de investigación: 1) surgimiento, 2) organización y 3) servicios de la Institución. Con ello se pretendió fomentar el trabajo colaborativo.

A partir de esta investigación se desarrolló un taller de redacción en el cual se trabajó la información recabada por los estudiantes a lo largo de la misma, donde los estudiantes ciegos enseñaron a los estudiantes normovisuales características básicas sobre la escritura braille. También se llevó a cabo un taller de creatividad en el que los estudiantes ciegos fortalecieron sus habilidades creativas apoyados por los alumnos normovisuales; en los que se escribieron poemas, colage, pintura, entre otras.

Por otra parte se reforzaron las estrategias de lecto-escritura, hábitos de estudio a través de los espacios de apoyo pedagógico. Se prepararon las exposiciones bimestrales para las asignaturas de Matemáticas y Formación Cívica y Ética. Se elaboraron materiales en relieve para los alumnos ciegos, los alumnos normovisuales fungieron como tutores ya que apoyaban en la explicación de los algoritmos y conceptos respectivamente.

En la última sesión, los estudiantes propiciaron un espacio, el cual fue escenario de interacciones y de intercambios de experiencias donde se preponderó la comunicación como vía de conciliación y de acuerdos.

3. Resultados de la Intervención

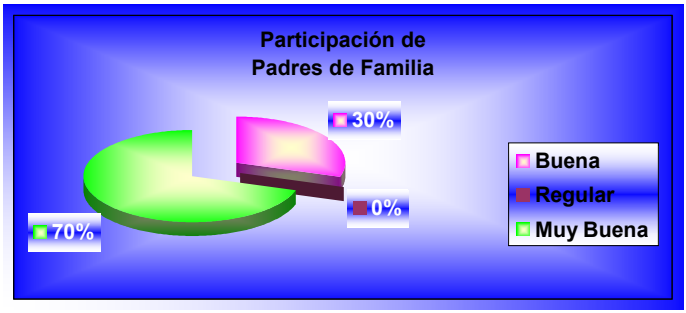
Los resultados que se presentan, son producto de la aplicación de procedimientos e instrumentos de valoración de la intervención (cuestionario aplicado a los padres de familia y a los estudiantes; entrevista a los cuatro docentes). En un primer momento se presenta los datos cuantitativos, y en un segundo momento la información cualitativa.

Análisis cuantitativo

En la *Gráfica 1* podemos observar que el 60% de los padres de familia consideró que el trabajo de pares ciego-normo fue bueno, mientras que el 30% de ellos determinó que fue muy bueno y el 10% de los padres estableció que fue regular. Ello indica que los padres vieron de manera favorable la intervención con sus hijos.

Gráfica 1

En la *Gráfica 2* se observa que el 70% de los estudiantes consideró que la participación de sus padres en el desarrollo del proyecto de intervención fue muy buena y el 30% de ellos solo la consideró buena. Estos datos nos indican que se fortaleció la integración entre padres e hijos.



Gráfica 2

Análisis cualitativo

Con base a las entrevistas aplicadas a los padres de familia, se determinó que el trabajo de pares ciego-normo, cumplió con el objetivo de lograr en ellos una adecuada integración que trajo como resultado una empatía por parte de los estudiantes normovisuales para así desarrollar cada una de las actividades planeadas.

Los resultados que se obtuvieron en este análisis, se establecieron con base en las categorías siguientes:

a) El trabajo colaborativo entendido como la organización, aportaciones y distribución de las tareas que complementadas entre sí, permitieron el logro de metas, objetivos e intencionalidades establecidas por los equipos de trabajo.

Este trabajo colaborativo se manifestó en las sesiones plenarias, donde los estudiantes asumieron conjuntamente con el equipo de intervención los compromisos y responsabilidad de roles. El siguiente comentario ilustra lo anterior:

> *"Me comprometo, a estar en el proyecto, ya (que me gusta y quiero aprender cosas nuevas..." (estudiante de 1º B)*

b) La participación: se entiende como la aportación de todos los integrantes del equipo en el desarrollo de las actividades delimitadas por el proyecto de intervención.

> *"Considero que tu intervención ha sido significativa para los estudiantes; ya que han manifestado avances favorables en cuanto a su integración y al establecimiento de vínculos al interior del grupo..." (profesora de FCVE)*

El comentario de la profesora nos indica los avances no sólo en la integración, sino también en el establecimiento vínculos en los grupos estudiados.

c) Trabajo de pares: entendido como la formación de grupos de aprendizaje; a partir del intercambio de conocimientos, conjunción de habilidades y destrezas, así como experiencias.

En la conformación de equipos de pares (ciego –normo), se observó que de parte del estudiante normovisual, se dio una conducta empática, mientras que de parte del estudiante ciego se dio una conducta receptiva, de tolerancia y disposición, esto con relación al trabajo grupal, al establecimiento de relaciones con más estudiantes normovisuales. Al respecto, los estudiantes comentan:

> *"Se siente bien trabajar con mi compañero, pues ahora logro comprender como es que ve las cosas, y me dan ganas de ayudarlo todavía más..." (Estudiante normovisual)*
>
> *"Creo que no es tan malo dejarme ayudar por mi compañero, pero lo único malo es que a veces me molestan mucho, pero me estoy acostumbrando, pero me gusta estar con él..." (Estudiante ciego)*

d) Creatividad: entendida como el desarrollo de habilidades y destrezas que los participantes presentaron como resultado de la motivación, de los normovisuales hacia el trabajo realizado por los ciegos y débiles visuales.

A continuación se muestra la opinión de los estudiantes:

"Me gustó el taller porque hice cosas que no había hecho... mi compañero me ayudó a recortar y pegar..." (Estudiante ciego)

"...me gustó apoyar a mi compañera porque comprendí que es necesario brindar ayuda..." (Estudiante normovisual)

CONCLUSIÓN.

La integración en los centros educativos hoy en día debe ir más allá de la estructura curricular y de diseñar estrategias de intervención innovadoras y significativas para lograr la inclusión e integración educativa en nuestras escuelas regulares.

Los resultados que se obtuvieron en esta intervención, nos proporcionaron información no solo del logro de objetivos sino también nos permitió conocer aspectos relevantes e interesantes sobre la integración de binomios ciego-normo, ciego-ciego, normo-normo.

En este momento de la intervención, se observaron ciertos avances, los cuales fueron significativos para el equipo ya que se logro desaparecer parcialmente la segregación de grupos, así mismo se establecieron una serie de principios que establecieron la igualdad y equidad de género, de igual manera hemos tratado de que los estudiantes comprendan la importancia de la tolerancia, el respeto y el trabajo colaborativo en los binomios ciego-ciego, normovisual-normovisual, normovisual-ciego.

Bibliografía

Guajardo, R. E., (1993), *Colección de Integración Educativa No.1*, SEP, México.
Guajardo, R. E., (1994), *Colección de Integración Educativa No.2*, SEP, México.
Guajardo, R. E., (1997), *Colección de Integración Educativa No.7*, SEP, México.
Lus, M.A. (1997) De la integración escolar a la escuela integradora. Edit. Paidos. Argentina.
Sánchez Escobedo, P. (1995) Compendio de Educación Especial. Edit. Manual Moderno, México.
Valdez Tapia, I. (1998) Educación especial e integración del alumnado. Edit. Almería. Madrid. España.

UN SUEÑO HECHO REALIDAD. INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE NUESTRA EXPERIENCIA.

Carolina Rosete Sánchez[1]
Lilia García Dávila[2]

RESUMEN

A continuación presentamos la experiencia de 25 años de trabajo conjunto de un grupo de mujeres con un fin común, proporcionar la atención necesaria para estimular el desarrollo psico-afectivo emocional de sus hijos con necesidades educativas especiales, y de esa manera posibilitar su inclusión educativa, emocional y social en su comunidad.

Abordaremos los siguientes aspectos: I) Contexto de trabajo, señalando sus condiciones geográficas, históricas y socio-económicas; II) Descripción de las tres etapas de desarrollo del proyecto: A) Etapa inicial, surgimiento del sueño, la construcción de un Centro de Desarrollo Comunitario (CDEC) para atender a niños con necesidades educativas especiales; B) Fortalecimiento, concreción del sueño, obtención del terreno, constitución de la Asociación Civil, construcción del CDEC; C) Consolidación, equipamiento de los talleres y el auto-empleo. III) Descripción de cómo el trabajo de autogestión posibilitó el liderazgo y empoderamiento del grupo de mujeres; IV) Reflexiones de cómo este trabajo posibilito la inclusión educativa, emocional y social a la comunidad en la que viven.

INTRODUCCIÓN

Como todos sabemos, la atención de los niños con necesidades educativas especiales (necesidades educativas especiales) en el pasado siglo, inicio siendo fundamentalmente **asistencial**, teniendo como marco el modelo médico, que ubicaba al niño como el centro del problema a atender, lo que se hacía a través de procedimientos técnicos especializados (Kauffman, 1999; García, 2000). Este modelo nos condujo a un cúmulo de prácticas que vistas a la distancia nos parecen improcedentes, entre ellas: a) la segregación a espacios en los que pudieran contar con la atención técnica especializada (1945-1970) y b) un papel pasivo por parte de la familia (Pardo, 2006).

Esto condujo a la Educación Especial, Institución educativa que impulsó el derecho de los niños con necesidades educativas especiales a contar con educación, enarbolando la bandera de la búsqueda de la **normalización (**Guajardo 1994; SEP, 1985 y SEP, 1995). Este muevo modelo educativo, no se despojo de las prácticas de segregación, y opaco la posibilidad de reconocer la diferencia (1970-1990). Durante este periodo surgió un nuevo

[1] **México**
[2] **México**

modelo que pugnaba por la **integración educativa**, sustentada: en las Normas sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidades. Declaración de Salamanca y Estructura para la Acción en Educación de Necesidades Especiales (1994), Declaración de Alma Ata sobre Salud para Todos y Cuidado de la Salud Primaria (1978), Año de Internacional de la Discapacidad, ONU (1981), Convenios sobre los Derechos y el Niño (especialmente Art. 2 y 23) (1989), Década de las Personas con Discapacidad (1982-1983) (Pardo, 2006), las acciones fueron múltiples: incorporación del niño al espacio escolar, primero en salones especiales y posteriormente a los salones regulares.

A partir de 1990 surge un nuevo concepto, la **inclusión** (Guajardo 1994; Soto, 2003), que parte de reconocer que lo común, no sólo en las personas con necesidades educativas especiales, sino en toda la población es la **diferencia**, esto conduce a una aceptación reciproca de los miembros de los grupos, estimula la educación en la diversidad, da un papel activo a la familia, subrayando que es por ella que se tiene que empezar la aceptación. En el ámbito educativo se reconoce las potencialidades del niño y se diseña el medio necesario para su desarrollo.

Pardo, (2006) señala que la inclusión educativa en América Latina hasta ahora es fruto más de medidas monetarias o compromisos adquiridos con organizaciones internacionales, que una perspectiva de los derechos humanos. Afirma que se fomenta la inclusión en las clases regulares, sin una adecuada capacitación de los educadores, o apoyo profesional y equipo especializado, entre otras cosas, infraestructura física.

Para Soto (2003:7) la inclusión, debe ser concebida como una organización política de la sociedad civil en la lucha por la inclusión de los colectivos minoritarios, proceso en el que el acceso a educación es sólo una de las dimensiones a atender, pues existen otras como la ética, lo laboral, la condición de género, entre muchos más. Indica que esta tarea de inclusión es de la familia no de los expertos, técnicos, científicos o profesionales como se ha querido asumir. La inclusión es una construcción social y va más allá de los derechos humanos y todas las declaraciones internacionales.

A continuación presentamos la experiencia de 25 años de trabajo conjunto de un grupo de mujeres con un fin común, proporcionar la atención necesaria para estimular el desarrollo psico-afectivo emocional de sus hijos con necesidades educativas especiales, quienes poseen problemas de lenguaje y/o de aprendizaje, o presentan lesión orgánica, que puede ser: Síndrome de Down, problemas músculo esqueléticos, epilepsia, invidencia, hipoacusia o alguna otra lesión neurológica, así como síndromes diversos. Como veremos estas acciones dan cuenta de una construcción social encaminada a posibilitar la inclusión educativa, emocional, social y recientemente laboral y económica de sus hijos y de ellas mismas en la comunidad que crearon, el Centro de Desarrollo Educativo Comunitario (CDEC) Chalma en la que participan activamente, así como también la inclusión al contexto histórico-social general en el que viven. Esta construcción social en pro de la inclusión, no se dio como consecuencia de los

discursos oficiales, sino a partir de una necesidad que las madres enfrentaron y a la que le dieron solución, de tal manera que veremos se adelanta a los discursos oficiales.

Abordaremos los siguientes aspectos: I) Contexto en el que se realiza el trabajo; II) Etapas del trabajo, características y logros; III) Liderazgo y empoderamiento del grupo de mujeres; y IV) Reflexiones de cómo este trabajo posibilito la inclusión educativa, emocional y social a la comunidad en la que viven.

I) Contexto geográfico, socioeconómico y político en el que se desarrolla la experiencia.

El área geográfica en la que se desarrolla el trabajo se encuentra en la periferia de la Ciudad de México. Después de la Revolución Mexicana 1917, estos terrenos fueron entregados a los campesinos como ejidos, propiedad del Estado que se dio en usufructo, esto es, para que se cultivara, pero que no se puede vender como propiedad privada. Los campesinos pobres del lugar pasaron a poseer parcelas del ejido de Chalma. Las parcelas se localizaban en lo que fue en el siglo XIX el terreno de pastizal para el ganado de la Hacienda la Escalera, ubicadas en las faldas del cerro de la Corona. Como sucedió en muchos de los ejidos localizados a la orilla de la Ciudad de México, estos eran poco productivos y sólo se podía cultivar, maíz, frijol, nopal y maguey. Esta producción agrícola permitió con dificultad la autosubsistencia de las 86 familias del ejido (Rosete 2004).

En la ciudad México en el año de 1960, existía un déficit habitacional de 3.4 millones de viviendas y para 1970 ya eran 4 millones, al mismo tiempo las tierras ejidales como las Chalma estaban completamente agotadas para la producción agrícola. En 1973 el presidente Díaz Ordaz promueve la evaluación de la productividad de los ejidos y posteriormente, Luis Echeverría implementa una política de fraccionamiento de los ejidos (Brambila 1992), de esta manera los ejidatarios pudieron dar en posesión lotes de tierra a cambio de una cantidad en efectivo.

Esta política gubernamental dejó sin tierra a los ejidatarios, y ofreció a los millones de migrantes que vivían en la Ciudad o a los que continuaban llegando de provincia, un espacio en dónde construir sus viviendas, delegando a los colonos la responsabilidad no sólo de construir sus casas, sino de organizarse y pagar la construcción de los servicios públicos, que el Estado debía haberles otorgado (Rosete, 2004). De tal manera que, para 1980 cuando inicio mi trabajo a Chalma, esta era una zona suburbana, sólo con luz y drenaje, sin agua corriente, ni pavimentación, con casas auto-construidas con el material más económico y sin ningún tipo de acabados, con familias viviendo en condiciones de extrema de pobreza.

II) Etapas de desarrollo del trabajo.

Dividiremos la presentación del trabajo en tres etapas: A) inicial, B) de fortalecimiento y C) de consolidación.

A) Etapa inicial.

Incorporada tempranamente a la docencia en el Área de Educación Especial y Rehabilitación de la Carrera de Psicología de la ahora Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala (1982), contando con 22 años, se me encomienda la tarea de atender, junto con 5 estudiantes de la carrera de Psicología en servicio social, a 15 niños con necesidades educativas especiales en la comunidad de Chalma, en la que los compañeros de Psicología Social habían organizada un Preescolar comunitario en el que les era difícil atenderlos.

El trabajo se inicia en 1983, con madres involucradas en resolver sus precariedades materiales en la comunidad y económicas en su vida diaria, enfrentadas además a la búsqueda de atención de sus hijos con necesidades educativas especiales. Acciones que correspondían al modelo asistencial. La primera tarea a cumplir es encontrar un espacio en donde trabajar con los niños, lo resuelven rápidamente, consiguiendo el patio de una casa para que los psicólogos iniciáramos el trabajo de inclusión educativa con sus hijos. Necesaria por que para ese momento no tenían acceso a la Escuelas de Educación Especial ya que se encontraban distantes a la comunidad y no contaban con recursos económicos para trasladarse a ellos. Los primeros años de trabajo social de los psicólogos en la comunidad de Chalma mostraron que los objetivos planteados por el Área de Educación Especial, en el sentido de atender a la capacitación de los padres para el trabajo con sus hijos, tenía que ir más lejos. Era necesario romper con la conceptualización individual que las madres construían respecto de lo que llamaban “el problema de su hijo”.

El trabajo de autogestión con las madres se inició sensibilizando a las mujeres respecto a que el dolor, la desesperación, el miedo, la impotencia y muchos sentimientos más, que vivían, no era sentimientos exclusivos de ellas, sino que el grupo de mujeres al que pertenecíamos también los sentía y que en muchos casos, otras madres los habían superado, aún cuando la condición orgánica de sus hijos, era más extrema. Con esta actividad cada vez que ingresa una nueva familia al servicio, iniciamos el trabajo de inclusión del niño, primero en la familia, pues inclusión es aceptación mutua y a muchos padres les cuesta empezar por aceptar a sus pequeño.

Aceptación significa reconocer el derecho de la persona a su dignidad y respeto, a pesar de su problemática. Es percibir al individuo tal como es, incluyendo sus habilidades y limitaciones, actitudes, sentimientos y comportamientos. Aceptación es una actitud positiva y dinámica que no puede confundirse con neutralidad (tolerancia) o condescendencia (conformarse con). Aceptación es un comportamiento auténtico y genuino, arraigado en el fondo del espíritu humano y en el conocer, que debe manifestarse tangiblemente (Pardo, 2006). Antes de llegar a la Aceptación, la familia pasa por una etapa de duelo, en la que se parte de la **negación**. Después pasa por la etapa de la **culpabilización**. De allí se va a la etapa de la **peregrinación**. El trabajo de los psicólogos para lograr la inclusión del niño en la familia inicia con un trabajo de acompañamientos de los padres por estas distintas etapas para llegar a la aceptación.

La convivencia en el grupo, al narrar su peregrinar por los centros educativos y de salud (buscando la asistencia para su hijo) y cómo lo enfrentaban, las fortalece y ayuda a salir de la culpa y el dolor, rompen entonces el silencio en el que viven y empiezan a expresar su condición de vida y sobretodo a buscar soluciones a las mismas. El trabajo en el grupo les permite comprenden que esa búsqueda de la inclusión para sus hijos no debe ser individual sino colectiva e involucra a todas y cada una de ellas, en otras palabras debe ser producto del trabajo de una organización de la sociedad civil. Les queda claro entonces, que la estimulación necesaria para el desarrollo de sus hijos no llega sola, sino que tienen que actuar para conseguirla. Se construyo entonces una meta, contar con un espacio físico adecuado para el trabajo con los niños, pues en ese tiempo el trabajo se hacía en los patios o casa de algunos de los niños. De esta manera nació nuestro **sueño**, la construcción de un Centro de Desarrollo Educativo Comunitario (CDEC) en el que se atendiera a las necesidades particulares de cada niño y su familia, un espacio no de segregación sino de inclusión de pertenencia, un espacio a su medida dentro de su comunidad.

La población de madres que participó inicialmente en este proyecto, estaba en su mayoría entre 35 y 40 años, tenían en promedio 5 hijos, eran analfabetas o sólo habían cursado la primaria. Recordemos que eran migrantes o ejidatarias y como todas las mujeres del mundo, enfrentaban su condición de género. Pues aunque los padres aceptaban la importancia de mejorar las condiciones de desarrollo de sus hijos, no estaban dispuestos a permitir que las señoras salieran de sus casas y acudieran a instituciones gubernamentales o sociales a entrevistarse con las personas indicadas para ir avanzado en el proyecto de Construcción del CDEC. Además, las madres tenían que atender no sólo al pequeño con lesión orgánica sino también al resto de los hijos pues, como sabemos, las madres son las únicas encargadas y responsables de la educación de los hijos, esto limitó durante algún tiempo la amplia participación de las madres. Otra limitante era la edad de las madres y su nivel educativo, ya que sus responsabilidades familiares eran muchas y sus habilidades personales no les permitían un amplio desempeño verbal. Lo que en esta primera etapa dificultó un poco el avance hacia las metas propuestas.

Las múltiples gestiones nos mostraron los mecanismos gubernamentales así como sus requisitos, uno de ellos "acudir a X y Z evento como acarreados" como condición para poder atender a las demandas hechas, que en este momento era, contar con un terreno para la construcción del CDEC. Un mecanismo más era, las promesas de los candidatos y la entrega de paliativos a las madres. Otro, el no reconocimiento de la organización de las madres ni el apoyo de la Universidad, pues planteaban delegar el proyecto en las instancias gubernamentales existentes, como la Secretaría de Educación Pública (SEP) o el Desarrollo Integral de Familia (DIF).

Esta primera etapa que fue de 1983 a 1989 nos dejaba de manera resumida las siguientes enseñanzas:

1) A pesar de las dificultades de las madres para dedicar tiempo al proyecto, fue posible iniciar el desarrollo de las habilidades de autogestión, a partir de la socialización de la problemática y la búsqueda conjunta de soluciones.

2) Las actividades de servicio social, facilitaron a algunas de las madres un crecimiento personal, que les permitió enfrentar con más herramientas la solución de problemas personales. En ocasiones solas y en otras apoyándose del grupo de madres. 3) La actitud institucional nos planteaba la necesidad de buscar una alternativa que le diera al grupo de madres una presencia con más fortaleza, ya no para solicitar a las instancias gubernamentales sino para exigir. Esa vía era la Constitución de una Asociación Civil no lucrativa, cuyo objeto fuera realizar actividades encaminadas a lograr la inclusión educativa, emocional y social de sus hijos.

B) Etapa de Fortalecimiento.

Esta etapa va de 1989 al 2003, durante este periodo se incorporaron al grupo de mujeres, madres más jóvenes, la mayoría menores de 30 años, con 3 hijos en promedio, con escolaridad de primaria y secundaria, que vivían las mismas condiciones económicas, políticas, y de género ya descritas. La incorporación de los niños con lesión a menor edad, favoreció su desarrollo, pues la atención dada se ha encaminado siempre a potencializar sus capacidades: cognitivas, motoras, de lenguaje etc. La demanda creciente de servicio hizo que un profesor más se integrara al trabajo y se contara con un grupo de aproximadamente 15 psicólogos en servicio social que atendiera en promedio a 30 niños.

El trabajo de autogestión con las madres dio sus primeros frutos: 1) en 1989 obtienen la autorización para usar una aula prefabricada destinada para servicio a la comunidad para instalar allí, el CDEC Chalma y dejar los patios de las casas en las que habíamos trabajado durante 9 años. 2) La señora Lilia García asume la coordinación del trabajo con las madres y en el año de 1995, tras un arduo trabajo, se logró reunir la cantidad necesaria para pagar a la Notaría la Constitución de la Asociación Civil. 3) En 1997, como producto de una serie de trámites, realizados por la señora Lilia -ahora presidenta de la Asociación Civil- se logró darla de alta en la Secretaría de Hacienda para que los donativos que obtuvieran fueran deducibles de impuestos. En este año obtuvieron su primer donativo, con un monto de 15,000.00 del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), con el que realizaron actividades para la realización de un Museo Comunitario. El producto fundamental de este trabajo fue, por un lado, demostrarse que como Asociación Civil podían obtener recursos. Por el otro lado, este proyecto las puso en contacto con la población de la comunidad y esta pudo conocer a fondo el trabajo que se hace en el CDEC Chalma y de alguna manera ratificó la presencia y aceptación del Centro y el trabajo académico y de servicio social de los psicólogos en la comunidad. Convirtiendo de esta manera el sueño en una realidad. La inclusión educativa, afectiva continuaba, cada vez que un niño y su familia ingresaba al CDEC, al contar con un espacio físico iniciábamos con la inclusión en la comunidad de Chalma.

A partir de estos momentos, la Asociación Civil ha ido paulatinamente ganando experiencia respecto de a dónde dirigirse, con quién y cómo plantear las necesidades para mejorar la inclusión de sus hijos. En esta etapa obtuvieron donativos que van desde ropa usada, uniformes, grabadoras, desayunos, despensas, hasta apoyo para la pavimentación de la calle del Centro y la construcción de la primera e inicio de la segunda planta, una tina de hidromasaje, que responde a las necesidades pequeños con problemas músculo-esqueléticos y posteriormente se extendido a los demás niños. Cursos de capacitación para la atención de sus hijos, proporcionada por: tesistas de la FES, profesionales del DIF y la SEP. También estableció un convenio con la UNAM para la permanencia del servicio social y de colaboración y trabajo con el DIF Federal, la Delegación Gustavo A. Madero y la Secretaría de Educación y la Secretaría de Desarrollo Social, esto permite a las madres determinar los caminos de la inclusión de sus hijos no seguir la que se determina oficialmente. También durante este periodo, los estudiantes de mejor rendimiento académico que realizan su servicio social en el CDEC Chalma recibieron beca de SEDESOL. Esto hizo posible continuar con el trabajo más allá del tiempo de los semestres de la UNAM, por lo que se da continuidad al trabajo durante todo el año.

En esta segunda etapa, el trabajo con la dependencia gubernamental fue más satisfactorio, a través del programa de Solidaridad se pavimentaron las calles alrededor del CDEC, la delegación aportó el material y los padres de familia la mano de obra, así se inició también el mejoramiento de las instalaciones del Centro y su ampliación, cada una de estas tareas realizada en conjunto con las familias de los niños estimula cotidianamente la pertenencia e inclusión de los niños y sus familias al CDEC y a su comunidad.

Esta labor de autogestión con las madres, como podrán imaginarse, ha requerido de un arduo trabajo de asesoría continua, que empieza, como ya decía, con la inclusión emocional del niño dentro de la familia. La socialización de la problemática que viven las familias y el paulatino análisis de las posibles soluciones, esto posibilita mejores condiciones para el desarrollo personal de los padres y de su hijo. El trabajo de organización y administración se hace con todo el grupo, pero fundamentalmente con la mesa directiva y específicamente con la presidenta de la asociación. Este proceso ha sido un crecimiento conjunto, pues cometimos muchos errores, pero hemos aprendido de ellos y día a día tratamos de mejorarlos, queda mucho por hacer, para continuar con la inclusión comunitaria e institucional. Y el mayor motor de este trabajo es reconocer que el servicio social de los estudiantes de Psicología, quienes se encargan de realizar el trabajo para posibilitar la inclusión educativa de los niños, conjuntamente con los productos del trabajo de las madres, que propician la inclusión social e institucional se concretan en mejores posibilidades de inclusión afectivo emocional, psicopedagógico, social y comunitaria para sus hijos.

c) Etapa de consolidación

Desde el año 2000, como meta para lograr la consolidación del trabajo, nos planteamos terminar la construcción del CDEC, equipar el salón de terapia física, para optimizar el servicio de educación inicial de 0 a 5 años y el equipamiento de un taller de cocina y panadería para procurar la capacitación para el trabajo, primero de las madre y luego de los jóvenes con mirar a lograr su inclusión económica en nuestra sociedad. De tal manera que esto pudiera actuar como una pequeña empresa para auto emplear a los jóvenes y a las madres con escasos recursos económicos.

En el 2003, tras la elaboración de un proyecto con ese fin, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) nos otorgó un donativo para el equipamiento de los talleres, se realizo la capacitación de las madres y jóvenes y empiezan con la producción en los talleres de cocina y panadería, esperamos en breve el auto-empleo de quienes lo necesitan y los ingresos permitan incorporar los profesionales adicionales para la ampliación del horario de servicio de los niños. Así como la terminación de la construcción del CDEC y el equipamiento de salón de terapia física. Por lo que el sueño continúa haciéndose realidad.

III) Liderazgo y empoderamiento de las mujeres del CDEC.

Como hemos visto, el CDEC Chalma es un espacio de inclusión para los niños con y sin lesión orgánica que atendemos, pero para lograr esto, el CDEC ha tenido que ser también un espacio de inclusión para las mujeres que asisten a él, quienes son: madres, abuelas, hermanas, tías, entre otras, de los niños. A lo largo de estos 25 años de trabajo en Chalma, han participado en esta labor de autogestión más de 1000 mujeres, niñas, jóvenes y adultas. Pues quien asume la tarea de atender a los niños con lesión orgánica nunca son los padres, estos muchas veces desaparecen de la escena, cuando llega el pequeño, si no es que huyeron antes de su llegada. Esto obliga a las madres a asumir el papel de proveedor, dejando a la abuela como responsable del niño, abuelas que en muchos casos por su edad están para ser cuidadas, pero sacan fuerza para atenderlos. En algunos casos más, son las hermanas o hermanos quienes asumen la responsabilidad, muchos de ellos olvidando sus juegos infantiles, o su vida de adolescentes para atender a la alimentación y cuidad de sus hermanos. Algunas mujeres más cuentan con un esposo que trabaja para la familia, al que hay que atender y someterse a sus prescripciones, dejando de lado sus necesidades, sus deseos, sus sueños y, en el extremo, su vida. En cada una de estas situaciones hemos estimulado el empoderamiento de esas mujeres, a través de la reflexión personal de reconocerse como mujeres, de identificar sus potencialidades, de la identificación de sus deseos y necesidades, de recuperar su auto-determinación y su acción, es así como entendemos el empoderamiento, condición necesaria para lograr la inclusión en su familia y la sociedad.

Mucho del trabajo de dirección de la autogestión es reconocer en cada mujer las potencialidades que tiene para el trabajo del grupo de madres, una puede dirigir, otra organizar, desplazarse, una más llevar la contabilidad, hacer trabajos manuales, cocinar, cortar el pelo etc. Una vez identificadas, se

les plantea cómo sus cualidades, atributos y virtudes pueden favorecer al grupo y al rescate de sí mismas.

Esta labor de autogestión ha permitido que ese trabajo de socialización de las necesidades de sus hijos y búsqueda de soluciones conjuntas conduzca a muchas de esas mujeres a: a) reconocer sus propias necesidades, b) manifestarlas ante sus compañeras, psicólogas o sus propios esposos, c) plantear soluciones posibles y d) realizar acciones para dirigirse a ellas.

De esta manera he constatado cómo, de distintas maneras, cada mujer logra su empoderamiento; mujeres calladas toman la palabra proponen y actúan, mujeres golpeadas buscan alternativas para evitarlo, mujeres enfermas buscan su salud, espiritual, o física, plantean sus derechos y los asumen. A continuación cedo la palabra a la Señora Lilia Presidenta durante 14 años de la Asociación de padres que nos narra su proceso de empoderamiento:

"Mi nombre es Lilia García Dávila, nací el 3 de agosto de 1964. Les relataré un poco de mi vida para que se den una idea más clara del trabajo que me ha dado salir adelante e ir aprendiendo más de mis semejantes.

Mis padres se separaron cuando yo tenía 3 años, mis dos hermanos y yo nos quedamos, como es costumbre, con mi mamá en la casa de mi abuela materna; mi hermana Carmen fue dejada con mi abuela para que ella la criara; aunque vivíamos en el mismo terreno. Mi madre, quien sólo estudió hasta el 3er. año de primaria y tiene todo mi respeto y admiración, con sacrificio y esfuerzos nos sacó adelante; ya que mi padre al marcharse, no sólo se separó de ella sino también de nosotros, después tuve más hermanos.

Nuestras vidas fueron difíciles, ya que tuvimos muchas carencias, desde los 8 años empecé a trabajar lavando trastes y mi dinero lo guardaba para comprarme zapatos y ropa; después de ese trabajo hubo otros que me permitían ayudar un poco a mi mamá con los gastos. A los 15 años ya trabajaba en una empresa con un turno de 8 horas, ganando el mínimo, no podía aspirar a más, ya que sólo pude estudiar la primaria debido a que las ideas de la familia impedían a las mujeres obtener mayor educación, porque según mi abuela "las mujeres no necesitaban más porque van a que las mantengan" los hombres en cambio, sí tenían que estudiar porque son los que mantienen; ideas que no comparto, todos los seres humanos tenemos la misma capacidad y por ello debemos tener las mismas oportunidades, en otras palabras ser incluidas en nuestra sociedad.

A la edad de 16 años, en 1980, sin disfrutar mi adolescencia, contraigo matrimonio con Carlos, que tenía en ese entonces 17 años, es originario de Michoacán y tiene ideas "conservadoras y machistas", por el tipo de educación que le dieron sus padres. En el año de 1981, nace mi primer hija, en 1983 nace la segunda y en 1989 mi hijo Carlitos, el cual viene a dar un giro de 90 grados a nuestras vidas, ya que a los 3 meses empieza a convulsionar. Hasta cuando esto comenzó a suceder yo no había escuchado de esta enfermedad, no porque no existiera, sino porque a las personas con este problema pienso que las escondían, no tengo otra explicación para justificar la falta de información acerca del tema. Mi hijo me enseñó a ver la vida de otra manera, esto después de pasar por todas las etapas por las que suelen pasar las familias cuando nace una personita con capacidades diferentes.

Mi esposo se dedicó a trabajar, mi hija Selene a estudiar y mi hija Karla a tratar de llamar mi atención, mostrando así problemas de conducta y de control de esfínteres. La vida se me hizo más difícil de lo que ya era; cuando no estaba en el hospital, estaba agotada tratando de atender a mis hijas, a las que descuidaba cuando estaba en el hospital, normalmente se quedaban al cuidado de mi cuñada. Había veces que yo tardaba una semana, 3 días o hasta 15 días en el hospital; mi esposo, que trabajaba manejando un camión de mudanzas, viajaba por toda la república, había veces que no se enteraba que su hijo estaba en el hospital, sino hasta que regresaba de viaje.
Busqué ayuda médica para mi hijo, al mismo tiempo que me enteraba más de la enfermedad, ya que nadie se conduele de uno, ni explican la intensidad del problema, yo pensaba que era como una gripa que se pasa pronto con los medicamentos y cuidados adecuados, pero no es así.
En el año de 1992 dejamos nuestra casa para vivir con mi suegra, así mis hijas por lo menos estaban seguras cuando yo me ausentaba con mi hijo, fue entonces cuando llegué al CDEC ubicado en la Colonia Guadalupe Chalma, ahí conocí a la maestra Carolina Rosete Sánchez, psicóloga, que era y es aún directora del lugar. A simple vista eran deplorables las condiciones en que un grupo de estudiantes de la FES, a cargo de Carolina Rosete, trabajaban con niños de capacidades diferentes, aún así su trabajo era admirable y digno de respeto. Las instalaciones consistían en dos salones de lámina prefabricada, que en otros tiempos era una clínica de salubridad con un sólo baño y otro salón de tabique y loza, el cual recuerdo existía desde que yo tenía 5 años.

A partir esto, me fui adentrando en las necesidades de los niños y traté de apoyar a la maestra Caro en todo lo que podía, esto me generó un sin fin de problemas con mi esposo porque no le gustaba que saliera a otros lugares si no era por motivos familiares, en esos tiempos mi hijo ya no era internado con tanta frecuencia y yo sacaba tiempo para el CDEC. En 1995 las madres de familia, siempre con el apoyo de Caro, fundamos la Asociación de Padres para el Desarrollo de sus Hijos con Lesión Orgánica y Problemas de Aprendizaje Guadalupe Chalma A. C. Al mismo tiempo que se fundaba la Asociación yo terminé la secundaria en el sistema abierto, ya no era la clásica ama de casa que se conformaba con guisar y aún con el desacuerdo de mi esposo seguí adelante en la Asociación; ahora pienso que no estaba en desacuerdo con todo, pero era una forma de querer imponer su voluntad y no quedar mal como hombre. Con el apoyo de Caro, fui superando mis temores, al mismo tiempo que aprendí muchas cosas, no sólo de ella sino también de las personas con las que teníamos que relacionarnos en algunas dependencias del gobierno.

Gracias a ese trabajo, con continuidad y perseverancia se consiguieron varios apoyos para la Asociación y siempre en beneficio de los niños, todo esto me convirtió en una persona segura de mí misma y ahora sé que tengo la suficiente capacidad y que me puedo forjar metas, pero sobre todo cumplirlas; aunque no es fácil, porque la capacidad y los logros generan envidias, después de 13 años de trabajo y habiendo alcanzado las metas que me propuse, en el 2005, dejé la presidencia de esta Asociación y junto con ella la representación legal. Espero que la persona que quedó en mi lugar continúe con el trabajo, como lo hice yo, o ¿por qué no?, mejor todavía. Pero sobre todo, que nunca pierda la visión ni el objetivo de esta Asociación que hasta la fecha no persigue fines de lucro. Yo por mi parte, de manera personal, me he

fijado otras metas y siempre con el reto de ser cada día mejor. Como ven, mi vida cambió para bien, eso sí después de muchos altibajos, mismos que seguirá habiendo."

IV Reflexiones de cómo este trabajo posibilito la inclusión educativa, emocional y social a la comunidad en la que viven.

Partimos de que **Incluir** significa ser parte de algo, formar parte del todo. La educación inclusiva enfatiza, apoyar a los estudiantes para que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa, de tal manera que se sientan bienvenidos, seguros, y alcancen el éxito, con base en un aprendizaje significativo centrado en el individuo (Pardo, 2006). Esto es justamente lo que hemos construido en el CDEC un espacio educativo en el que los niños con necesidades educativas especiales reciben una educación a su medida, apoyo psicopedagógico, terapia física, hidroterapia, capacitación para el trabajo, de acuerdo a como lo han ido demandando. Recientemente ha incrementado la solicitud de atención en Educación Inicial (para menores de meses a 5 años), de tal manera que el CDED cuenta con grupos de trabajo en los que conviven niños con lesión orgánica y sin ella, en los mismos grupos de estimulación inicial. Lo que nuestra la inclusión social que ha logrado el CDEC, pues hay cada vez menos prejuicios y rechazo, esto permite la aceptación y convivencia en la diferencia. Logrando una mayor tolerancia y aceptación entre todos los niños y las familias que participan.

En síntesis podríamos decir que el trabajo para la creación del CDEC y los servicios que presta cotidianamente han permitido la inclusión de los niños en las siguientes dimensiones:

Antes de detallarlas aclaramos que desde nuestra perspectiva teórica la realidad es multidimensional y como lo muestra nuestra experiencia de trabajo en el CDEC, la inclusión de nuestros niños no puede ser sólo educativa, sino que debió atender a otras dimensiones también importantes y fundamentales.

Inclusión educativa, como vimos el inicio del sueño empezó, deseando que los niños contarán con un espacio físico en el que contaran, con estimulación psicopedagógica a su medida, considerando que para muchos de ellos el CDEC es la única opción de desarrollo, este les dio como a cualquier niño el derecho a la educación.

Inclusión familiar, una vez incorporado el niños y su familia al CDEC trabajamos la aceptación del niño en su familia, pues si no logramos la inclusión en este ámbito será más difícil extenderlo a otras dimensiones.

Inclusión emocional, el trabajo psicológico continuó con las madres no ha mostrado como en ocasiones, aunque el discurso indica una aceptación del niño, la acciones no corresponden con ello, por lo que la atención debe centrarse en un trabajo cauteloso y profundo de la relación madre-hijo, para lograr una aceptable inclusión emocional del niño en la vida de la madre.

Inclusión social, a través del trabajo de autogestión de las madres, se ha logrado socializar la necesidad de inclusión de los niños en la vida colectiva y se ha obtenido, el reconocimiento y apoyo de instituciones; Educativas, el DIF, INDESOL y la UNAM.

Inclusión comunitaria, esta se ha logrado a través de la permanencia del servicio a lo largo de 25 años, pues finalmente los vecinos no ven al CDEC como un espacio para "locos", sino como un lugar al que cualquier miembro de la comunidad puede acudir y recibir diversos servicios, que podríamos decir, nuestros niños goza cotidianamente y pueden compartirlos con ellos. Clases de cocina y panadería, sesiones de hidroterapia, evaluación y limpieza odontológica, o sesiones con algún psicólogo.

Inclusión de género, era inevitable que siendo un grupo de trabajo predominantemente femenino, apareciera el cuestionamiento de los derechos de la mujer y sus posibilidades de empoderamiento, camino que hemos seguido en esta experiencia para la lograr la inclusión de género de las madres, abuelas, tías y hermanas incluso de las mismas jóvenes con necesidades educativas especiales.

Inclusión económica, era ineludible trabajando en una comunidad suburbana, el enfrentarnos a familias marginada del bienestar económico, condición que en muchos caso obstaculiza incluso la posibilidad de asistir al CDEC. La que hemos atendido a través de la capacitación para el trabajo tanto de los jóvenes con necesidades educativas especiales, como de sus madres.

A manera de conclusión

El trabajo en el CDEC ha permitido, valorar la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, tanto de los niños como de los psicólogos y padres de familia. Ha implementado un estilo pedagógico que reconoce y se adapta a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y jóvenes, concretando de esta manera una inclusión multidimensional.

Referencias

-Brambila P.C. (1992) "El proceso de consolidación del sistema urbano nacional". En ***Expasión urbana en México.*** Centro de Estudios Demográficos. México; Colegio de México.

-García, E. E. (2000) La integración Educativa en el aula regular principios finalidades y estrategias. México; Secretaria de Educación Pública (SEP).

-Guajardo, R. (1999) ***Inclusión y democracia social.*** México; Monterrey Nuevo León, Secretaria de Educación Pública (SEP).

- Kauffmana, K. C. (1999) ***La educación especial en México.*** México; Secretaria de Educación Pública (SEP).

-Soto C. R. (2003) "La inclusión educativa: una tarea que le compete a todo una sociedad." En ***Actividades investigativas en educación.*** Vol. 3. No. 1. Consulta en línea. http//revista.inie.ucr.crl.articulos/1-2003/archivos/inclusión.pdt

- Rosete, S. C. (2004) ***Las aportaciones del sentido personal en la reconstrucción del proceso histórico de Chalma en el contexto Latinoamericano.*** Tesis de Maestrías. México; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UMAM.

-Secretaria de Educación Pública S.E.P. (1985) ***Manual de normas y procedimientos de los centros de atención psicopedagógica de educación preescolar.*** México; Secretaria de Educación Pública (SEP)

-Secretaria de Educación Pública S.E.P. (1995) ***Programa de desarrollo educativo para 1995-2000.*** México; Secretaria de Educación Pública (SEP)

-Pardo, R. N. A: (2006) Consulta en línea. http//www.goecitres.com/sptl2002/inclusión.html

WORKING TOGETHER:
A COLLABORATIVE MODEL FOR THE DELIVERY OF SPECIAL SERVICES IN GENERAL CLASSROOMS

Stanley L. Swartz[1]

It only makes sense that if our goal is the integration and inclusion of all students that teachers will need to model these behaviors. An instructional design that excludes students is unlikely to result in eventual inclusion. The example of teachers working together and aligning teaching strategies will be a powerful demonstration of the benefits of a collaborative model of service delivery. Even if the achievement gains are no greater using a collaborative model, the social benefits of inclusive classrooms are a compelling argument for this practice.

Introduction

There has been considerable discussion about the effectiveness of special services for students with disabilities and low performing students in pullout programs; programs that remove these students from the general classroom to special classes or separate rooms to receive services. Though we know that students with special needs benefit from individual and small group instruction, there is no clear evidence that these services are improved or more effective when provided in special education or remedial settings.

In fact, there is a strong case for the instructional and social benefits of providing for the needs of all students in inclusive classrooms. A model for this so-called, push-in delivery of services, where special and general education teachers collaborate to provide services has much to recommend it. Students are not identified as special to the extent that they must be removed from the classroom setting to receive educational services. Classroom teachers who work with students with special needs are more informed about student progress by the opportunity to observe and participate in the service delivery. Special teachers become more involved with the instruction that is delivered in general classrooms and are perceived as a more integral part of the instructional team. Students benefit from the reduced stigma of identification as special needs and better alignment of teaching strategies and cooperation between the various teachers they work with.

Many of the mandates in the No Child Left Behind Act suggest that students with special needs should receive more benefit from their educational experience. In addition to including these students as part of the accountability requirements, it is necessary that they have access to core instruction and

---

[1] Stanley L. Swartz, is Professor of Education at California State University, San Bernardino. He is also the Director of the Foundation for Comprehensive Early Literacy Learning (www.cell-exll.com) and theAutism Research Group.

curriculum. A parallel system of special and general education will be hard pressed to meet this standard. The Act is clear in its intent to bring special needs and low performing students into the mainstream of public education.

Three major criticisms of the current special education model deserve consideration. None of these are new and have been demonstrated consistently over the past two decades.

1. It has been repeatedly demonstrated that evaluation systems produce results hardly better than the flip of a coin (Ysseldyke et al., 1983). We continue to identify students as disabled using tests and procedures in which professional examiners have no confidence and these various tests are unable to predict educational need, the only legitimate purpose that this kind of testing could have. Students with seemingly identical characteristics qualify for different programs, depending on where they reside and how individuals on school staffs evaluate them (Gartner & Lipsky, 1987). You can literally change your disability by moving from one school district to another.

2. Growth in certain categories of disability have clearly become more a function of political pressure and professional fad than the characteristics and needs of students (Algozzine & Korinek, 1985). By some counts the learning disability category grew more than 119% over a period of one decade (Edgar & Hayden, 1984-1985). This is added to research that suggests that over 80% of all of normal students could be classified as learning disabled using the variety of definitions currently in use (Ysseldyke, 1987). Many of the students emerging as special needs or low performing and who are literally crying for our attention, the so-called at risk populations, don't fit any of our categories. In some cases we try to force these students into existing categories labeling them disabled unnecessarily. Many unfortunately, go unserved entirely.

3. There is considerably evidence that suggests that much of what we do in special education is no more helpful than if we were to leave students with disabilities in the regular class and provide no services at all (Carlberg & Kavale, 1980). The mandate in No Child Left Behind recognizes this lack of accountability and the likely low level of student outcomes for special education programs and seeks to remedy it with testing, among other things.

It is these kinds of data that should drive the search for alternative systems of service delivery. The value of inclusion and teacher collaboration are both well known. A model that can use the strengths of both special and general education and one that is carefully planned with teacher roles clearly defined, is needed to ensure the full benefit of each student's educational program.

Collaborative Model

If a collaborative model is to be successful there are a number of important considerations. A model is needed that will define a mutually beneficial cooperative teaching relationship and one that will maximize the positive impact on students of having more than one teacher in the same classroom.

Defining Roles

One major objection frequently voiced regarding cooperative teaching is role confusion. Special teachers express frustration with being assigned a role that is similar to that of a teacher's aide or assistant teacher.

Though physically in the classroom, they still provide instruction that is isolated and not part of the regular flow of instruction. In other circumstances, special teachers are given full responsibility for instruction while the classroom teacher observes or performs other duties. This often looks like a "tag team wrestling" style of teaching, where one teacher is up teaching and the other is down and then the roles are reversed.

This procedure loses the power of two teachers available for instruction. Classroom teachers on the other hand, are unclear about what the role of special teachers should be in a general classroom setting. Special education is so heavily regulated, that who the special teacher can work with, and under what circumstances, is an apparent confusion.

Clarity of roles for both the special and classroom is an important prerequisite to an effective collaborative model (Arguelles et al., 2000). A model of instruction where each teacher has a separate but collaborative function is useful. Instruction where students are convened in small groups, generally homogenous groups, provides the opportunity for each teacher to take the lead role for the group they are working with.

Common goals and objectives are set and the teachers agree to use similar teaching methods. The group convened by the special teacher can include students identified for special education or remedial services but might also include students who just need extra support. Instruction provided by the special teacher should be supplemental to that provided by the classroom teacher rather than replacing an opportunity for these students to participate in instruction provided by the classroom teacher. With careful coordination of instructional goals, the need for additional planning should be minimized.

Teacher Roles are: clearly defined separate but collaborative
Teachers share: goals and objectives common teaching methods minimal planning

Scheduling Considerations

Another obstacle to a collaborative model is one that involves scheduling. Students with special instructional needs are typically distributed somewhat evenly throughout the general classrooms in any articular school. The pull-out model has been adopted in many schools as one that is convenient to the teacher. Students with similar needs are convened at a central location, the special education classroom or remedial reading room, from various classrooms. This appears to be a logistically sound model but one that is less than optimal for instruction. Scheduling problems might also include a specified amount of service to be provided, often in minutes per day or week, specified by an instructional plan and in the case of identified special education students, the Individualized Education Program (IEP). These plans are often cited as making collaboration difficult, if not, impossible.

Maximum flexibility is needed to implement a collaborative model. The classroom teacher must be able toalter the daily classroom routine on short notice. The special teacher needs to schedule services that are perhaps shorter in duration but at the same time can be more strategic and effective. The model assumes that the students with special needs will remain in the general classroom and that the teacher will rotate among classrooms to provide services to small groups of students or even an individual student. Since curriculum and teaching methods will be aligned, the special teacher should be able to use instructional materials that are available in the classroom.

The recommended procedure is that the special teacher establish a general schedule of time to be spent in each classroom. This should not be a rigid schedule rather one that allows both special and classroom teachers some latitude to finish activities. When the special teacher enters the classroom the teacher concludes the activity in progress and sends the students to group activities. The classroom teacher convenes her small group in one area of the room and the special teacher convenes her group in a different area. The remainder of the students are sent to literacy centers, reciprocal teaching groups, or some other suitable small group activity (Miller, et al., 1998). Teachers might also choose to move around the room and support the work of students in small group activities. Students work best independently in groups when they are familiar with the procedures and understand the expectations for their work in small groups.

A good test for student readiness for literacy centers or independent small group work is to send all students to small groups and the teacher observes and coaches them so that they can work without assistance. When the teacher is able to sit in the middle of the room and not be approached with questions about the job to be done or group procedures, then the teacher can convene her own group with confidence.

Scheduling is: flexible and mutually determined allows for two teacher directed groups to run at one time provides suitable activities for all students

Questions About Fairness

Implementation of a collaborative model inevitably raises the issue of fairness. These questions focus on both what is fair for the student with special needs and for the typical or average student. Can special students have their educational needs met in the general classroom? Are there not services that are so specialized that they need to be delivered in a separate or isolated setting? What is the impact on the typical student of students with special needs being served in the general classroom? Will this attention to the special student take away from the services available to the regular student? Is this fair to either group of students?

Much is made about the commitment to diversity in the public school system. The obligation to consider the various backgrounds and experiences of our students is widely embraced. The needs of students of different races,

ethnicities and languages are factored into the kinds of educational experiences that we provide. There is little debate about the appropriateness of this practice. However, there are other issues of diversity that need consideration in this formula.

The range of diversity in the public schools includes not only students with cultural and linguistic differences but also differences in learning and behavior. There is not a cogent argument made in the research literature that suggests that accommodating those students who present cultural or linguistic differences is appropriate and the same accommodation for learning and behavioral differences is less so.

An instructional model that is truly inclusive is one that considers each area of diversity equally important.

Areas of Diversity:
cultural
linguistic
learning
behavioral

To program for each of these areas necessitates differentiated instruction to ensure that each student receives an appropriate array of services. This differentiation can raise questions of fundamental fairness.

Fairness is a more complicated issue than just providing the same program for all students. What is truly fair is to provide all of our students access to and benefit from the full range of educational opportunities in our schools. This is what No Child Left Behind should mean at the classroom implementation level.

As fairness is considered it is useful to look at various perspectives. At the lowest level is the concept of equality. Equality is simply providing the same for everyone. The downside of this perspective is that we know that each student is not the same and providing only equal instruction will fall far short in ensuring success. At another level is the perspective of equity. Equity is an achievement based concept. Those who work harder or achieve more receive more. In a perfect world equity might be considered fair. But the factors that impact students and their performance abilities make equity-based practice perhaps appropriate in the world of business but a poor fit in education. The kind of fairness that makes most sense in schools and classrooms is one of need. Each student is provided for according to his or her need. Given the range of diversity and the various needs that these will create, providing instruction that is appropriate for each individual student will be that which uses an individual consideration of instructional needs.

Concepts of Fairness:
equality
same for everyone
equity

achievement based
need
to each according to their need

To accomplish education that is need based, a model of differentiated instruction is recommended.

Differentiated instruction is a term used to describe teaching that accommodates the unique needs of individual students. It is a way to teach that is mindful of the diversity represented in our student population. The elements that need to considered are three, expectations, instruction, and evaluation. If we understand the range of diversity in a typical group of students the acceptance of differentiated instruction is reasonable. For example, students who have a first language other than English can be expected to need instruction different from those whose first language is English. Students with a learning disability or lower cognitive abilities might need types of instruction different from the majority of students in the classroom. The third element, that of differentiated evaluation, is somewhat more problematic relative to questions of fairness. Can the same system of evaluation for all, given the differences in learning and ability, be fair? Such a system of evaluation only continues to punish students for individual differences that are beyond their control. Only a system that considers the diverse nature of students and instruction that encompasses different expectations, instruction that considers these differences, and evaluation that sets appropriate standards for individual students, meets the standard of fairness that is fundamental to our goal of providing the best instruction for each individual student.

Differentiated Instruction:
expectations
instruction
evaluation

Teaching Methods that Support Collaboration

A number of research based teaching methodologies are recommended as effective in a collaborative model. Each is appropriate for both special needs students and students in general classrooms. They are all designed to allow teachers to focus on small groups of students while allowing the rest of the class to participate in appropriate independent learning activities. Both classroom and special teachers use the same teacher methods to avoid student confusion. It should be remembered that some students with special needs are confused by classroom routine and the collaborative model can avoid the two separate routines found when instruction is provided in separate locations.

In Primary and Intermediate Classes

Teaching methods recommended are familiar to teachers and are considered best practices. Though many of the methods are used in both

elementary and secondary classrooms, the focus of instruction can be adjusted to meet the skill levels of the students.

Guided Reading

Guided reading, by any name, is where teachers pull together small groups of students for specific instruction in reading. Classroom organization using guided reading and literacy centers is an effective way to use a collaborative model of service delivery for special education and remedial reading (Swartz, Shook, & Klein, 2003). The classroom teacher convenes a guided reading group and sends the rest of the students to literacy or content focused centers. During this time period, the special education or remedial reading teacher can work in the classroom and convene an additional group for guided reading or work in existing literacy centers with groups selected by need and/or disability. The special teacher might also choose to work with a group of students, using another teaching method such as interactive writing. The opportunity to work one-to-one is also possible using this model. The work done by the special teacher should be additional rather than replacement. The students could participate in guided reading twice, once with the classroom teacher, and once with the special teacher.

Interactive Writing

Interactive writing in the classroom is generally a whole class activity (Swartz, Klein, & Shook, 2001).

Interactive writing is a procedure where the teacher and students: 1) share a common knowledge base or experience that can be the focus of the writing; this might be a story read or a current event, 2) negotiate the message that they will write, 3) share the writing between the teacher and students, and 4) use this writing for various extensions, such as shared reading or independent writing.

Interactive writing also lends itself to homogenous, small group instruction. The special teacher can convene a group of students, identified as needing similar levels of support, to work on both reading and writing skills and, in some cases, to help students learn the procedure necessary for them to participate effectively in whole class interactive writing. Interactive writing can focus on both phonics and comprehension and is a systematic way to help students understand print as they both learn to read and write.

In Middle and High School Classes

Though there are different considerations for collaboration in middle and secondary schools, collaboration is still found to be an effect support option (Rice & Zigmond, 1999). Many middle and high school teachers continue to use guided reading with small groups of students to support continued growth in phonics and comprehension skills. Text selections can include typical fiction used in English or nonfiction more common in subject areas. Secondary teachers have identified various other teaching methods that lend themselves to a collaborative model.

Guided Reading

Secondary teachers continue to use guided reading groups as a way to support struggling readers.

Instruction is direct in areas of difficulty and blends the focus on skills with that of increasing comprehension. The advantage of guided reading in secondary classrooms is that skill development can continue for those students who need this work while maintaining the necessary emphasis on content and the core curriculum.

Literature Discussion Groups

As students become more proficient readers, teachers have found literature discussion groups to be an effective way for to students to work independently with various texts. These independent groups allow the teacher to convene other groups who need more teacher support and direction. In literature discussion groups, students read a selected text and then use various strategies to analyze and discuss the reading.

Students read texts at their instructional level (90-95% word-identification accuracy and 75% comprehension accuracy) and then use a process that includes discussion and content analysis that support comprehension of what is read.

Reciprocal Teaching

Reciprocal Teaching is a small group discussion where students themselves facilitate the discussion of a text selection (Palincsar, Ransom & Derber, 1988-89). The teacher rotates among small groups of four to six students to monitor and support the process. Students are asked to 1) predict, make a judgement about what the paragraph will say, 2) read, read the section aloud, 3) clarify, determine if there are any words or ideas that are unclear, 4) question, ask questions about important information in the selection, and 5) summarize, paraphrase in one or two sentences what the selection was about.

Interactive Editing

Interactive editing is an effective teaching method to increase reading and writing skills and to support student development of comprehension skills (Swartz, Klein, & Shook, 2001). Students are lead through a process of identifying key content in selected passages and then using this content for various writing purposes. It is an effective whole group teaching method and can also be used in small groups for teaching points that reflect student confusions.

Benefits of Collaboration

A special teacher once told me that her students preferred the special education classroom to the general education classroom. And she said that she could protect them from the rough and tumble nature of the classroom; in other words reality. This is most certainly the bad news and recommends against placement in special classes, not for such a placement. When students think of themselves as so different that they need to be separated from their peers, we have accomplished our worst fear. And that is, students

who think, I don't fit with the others, I am too different. This is an attitude difficult to overcome and one that will not accomplish our goal of inclusion.

Collaboration is based on the assumption that services provided using an in-class model can be more effective than those that pull a student out of the classroom. It also assumes that aligning teaching methods used with students in special education and remedial reading benefits the student. Classroom teachers and special teachers should use the same teaching methods. The very students who are most confused by classroom routines, the special needs students, are asked to learn two different routines and frequently very different teaching methods. In the classroom, reading is taught one way and in the special classroom, reading is taught an entirely different way. The value of student familiarity with teaching methods and expectations shared by special teachers and the classroom teacher cannot be overestimated.

Teachers have not been trained in cooperative teaching or in a collaborative model. Teacher training focuses almost exclusively on a classroom where one teacher orchestrates all activities. An effective implementation of a collaborative model needs professional development that supports new ways of teaching and working together.

Conclusion

The practice of excluding special needs students from general education classrooms should only continue if there is a compelling reason to do so. There appears to be no such reason. No educational or social benefits have been identified that justify the isolation and exclusion of students with special needs. Quite the contrary, students identified as special and taught outside the mainstream, are just that, outside the mainstream.

Collaboration between special and general classroom teachers has much to recommend it. If sound teaching is the key to student achievement, as most in the profession believe, this can be delivered using a collaborative model. There is no compromise in the collaborative model, rather the assurance that all students can learn together.

References

Arguelles, M., Hughes, M, & Schumm. (2000). Co-Teaching: A different approach to inclusion. *Principal,* 79(4), 48, 50-51.

Carlberg, C. & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional students: A meta-analysis. *Journal of Special Education*, 14, 295-309.

Edgar, E. & Hayden, A.H. (1984-85). Who are the students special education should serve and how many students are there? *The Journal of Special Education.* 18(4), 523-539.

Algozzine, B. & Korinek L. (1985). Where is special education for students with high prevalence handicaps going? *Exceptional Student*., 51, 388-394.

Gartner, A. & Lipsky, D.K. (1992). Breaking the yoke of special education. National Learning Differences Network Newsletter and reprinted in *The Special Edge*. 7(1), September/October 1992. Sacramento, CA; California Department of Education.

Miller, A., Valasky, W., & Melloy, P. (1998). Learning together: The evolution of an inclusive class. *Active Learner*, 3(2), 14-16.

Palincsar, A., Ransom, K., & Derber, S. (1988-89). Collaborative research and development of reciprocal teaching. *Education Leadership*, 37-40.

Rice, D., & Aigmond, N. (1999). *Co-teaching in Secondary Schools*. ED 432 558.

Swartz, S.L. (1993). *Restructuring special education: Three generations of school reform*. Carlsbad, CA: University Associates Press. www.universityassociatespress.com

Swartz, S.L., Klein, A.F., & Shook, R.E. (2001). *Interactive writing and interactive editing*. Carlsbad, CA: Dominie Press.

Swartz, S.L., Shook, R.E., & Klein, A.F. (2003). *Guided reading and literacy centers*. Carlsbad, CA: Dominie Press.

Ysseldyke, J.D., Thurlow, M., Graden, J. Wesson, C., Algozzine, B. & Deno, S. (1983). Generalizations from five years of research on assessment and decision-making. *Exceptional Educational Quarterly*. 4, 75-93.

ASPECTOS SOCIALES Y PSICOLÓGICOS DE LA FAMILIA CON UN HIJO O HIJA CON SÍNDROME DOWN: El CASO DE 15 FAMILIAS

Marco Antonio Villa Vargas[1]

RESUMEN

Esta investigación trata de caracterizar el contexto sociocultural y la dinámica familiar de 15 familias con un hijo o hija con síndrome Down. Esto puede permitir ampliar nuestra visión que normalmente se tiene de un niño o niña con discapacidad y su familia cuando sólo se centra la atención alrededor del sujeto de educación especial. Hemos elegido el síndrome Down porque constituye la primera y más frecuente alteración cromosómica detectada en humanos, así como la primera causa genética de retardo mental en el mundo (Viñas y Vega, 1999). Se han experimentado avances en el conocimiento del síndrome Down, en relación a sus causas, los métodos pedagógicos y psicológicos empleados para su educación, se conocen sus características psicológicas y fisiológicas, así como la expresión de la sexualidad, rendimiento académico y laboral, entre otros. Sin embargo, aún resultan insuficientes las consideraciones científicas referidas a las familias del sujeto de educación especial.

INTRODUCCIÓN

El desconocer o desestimar factores sociales tales como: los laborales, los económicos, y culturales que afectan a la familia del niño con síndrome Down, así como a cualquier otra familia, implica fomentar la idea de que la discapacidad debe tratarse o atenderse sólo en el aula y que los padres son los únicos responsables de su evolución y buena educación, des-contextualizando el problema de la discapacidad.

Las tareas fisioterapéuticas que se realizan en los Centros de Atención Temprana, así como el empeño de los terapeutas del lenguaje y el profesor de grupo son acciones que deben valorarse en su justa dimensión. Sin embargo, es común que en las escuelas no se profundice adecuadamente en el ámbito familiar y por lo tanto se desconozcan los problemas que la familia tiene para afrontar adecuadamente el problema de la educación del niño con síndrome Down.

No es suficiente atender a la familia o a los padres sólo en función de la discapacidad de su hijo, esta práctica es común en los centros de educación especial en México, como lo podemos ver a través del objetivo del subprograma de apoyo a la familia de hijos con necesidades especiales y que

[1]Profesor de la Universidad Autónoma de Baja California, México
Miembro de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa

es presentado en el Programa Estatal de Baja California, México y que a la letra dice: "Que los padres de familia reconozcan la situación especial de la dinámica familiar que se vive en su hogar con la presencia de hijos con necesidades educativas especiales y / o discapacidad." (Robles, 2003, p. 233).

Este trabajo se organiza alrededor de dos tradiciones teóricas: una de ellas es la familia como sistema, que integra la tradición más holista en el estudio de la familia (Minuchin 1976). La segunda categoría conceptualiza la familia como construcción histórico social, enfatiza los elementos históricos y sociales de la familia, donde el medio familiar y social es mediador de la cultura, y fuente de su desarrollo a través de la vivencia que de ese medio tienen cada uno de los miembros de la familia, expresión de la ley dinámica o de la situación social del desarrollo, considerando la vivencia como unidad de análisis. (Ares, 2000; Torres, 2004).

Presentamos a continuación la fundamentación de cada una de las teorías en las se apoya el presente trabajo.

Basándonos en la teoría sistémica, ésta nos permite el conocimiento para el estudio de la dinámica familiar bajo sus componente principales como son la cohesión, comunicación y adaptabilidad; estructura familiar; los ciclos de vida familiar. Estos elementos nos ayudarán a explicar y abordar el estudio de la familia con un hijo o hija con síndrome Down. Además esta teoría de acuerdo a Von Bertalanffy (1976), tiene un orden dinámico de partes y procesos; desde este enfoque, la familia representa un sistema abierto que intercambia energías o informaciones con su ambiente, constituido por varias unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones en constante interacción entre sí e intercambio con el exterior.

El Enfoque Sistémico surge contrapuesto al paradigma clásico causa-efecto, reduccionista y lineal. Desde la perspectiva sistémica, la familia es un sistema organizado en equilibrio dinámico con otros sistemas de su entorno. Es un holón que posee las características de otros sistemas sociales, pero diferenciado de aquellos por los objetivos, funciones y por la calidad e intensidad de los eventos que afectan a sus miembros. Desde la óptica sistémica, vemos cómo las relaciones se dan encadenadas, de manera que cualquier acontecimiento o cambio que afecte a uno de sus miembros tiene una repercusión inmediata en todo el grupo familiar.

La postura sistémica estructuralista de Minuchin (1996) parte de la consideración de que la familia enfrenta una serie de tareas para su desarrollo, que difieren en sí mismas de acuerdo con los parámetros de sus culturas, poseyendo raíces universales.

En este sentido las pautas de interacción que forman parte de las premisas de la vida hacen referencia a la pareja, ya que deben enfrentarse a un sinnúmero de nuevas tareas, que ellos deben llevar a cabo, en este proceso la pareja desarrolla una serie de transacciones, formas en la que cada esposo estimula y controla la conducta del otro. Estas pautas transaccionales constituyen una trama invisible de demandas complementarias que regulan muchas situaciones de la familia.

La teoría sistémica desarrollada por Salvador Minuchin y colaboradores, aporta los conceptos de límites o fronteras familiares internas los cuales son identificables por las distintas reglas de conducta aplicables a los distintos subsistemas familiares. Los límites entre los subsistemas varían en cuanto a su grado de permeabilidad, pudiendo ser difusos, rígidos, o claros; estos últimos son los que definirían una adaptación funcional. Por otro lado, las reglas que regulan su funcionamiento tienen el propósito de mantener la estabilidad del sistema y adaptarse tanto a los eventos vitales que tienen lugar en la familia, como a las condiciones del ciclo vital familiar.

Los límites pueden separar los subsistemas de la totalidad del sistema familia o de éste con el exterior. En este último caso los límites exteriores se denominan fronteras.

El estudio psicológico de la familia considerada como un sistema dinámico de relaciones interpersonales, requiere hacer dos lecturas: uno hacia el interior de la familia y otro, en la dirección opuesta, hacia factores externos a ella, que, sin embargo, juegan un papel muy importante en la dinámica interpersonal.

De alguna manera suceden acontecimientos que producen modificaciones en el funcionamiento de la familia y que generan estados transitorios de crisis con mayor o menor potencial de riesgo psicológico. El momento histórico en que aparece un evento que impacta a la familia es importante porque éste contribuye a la dinámica del presente y a la vez nos indica la fortaleza o la debilidad para afrontar el problema en cada etapa que se va sucediendo.

A estas etapas algunos autores las han considerado conveniente denominarlas Ciclo Vital (Duvall en 1971; Estrada, L. 1998; Arés, P. 2002). El estudio del ciclo de vida de la familia permite analizar genéricamente la historia natural de una familia, desde su formación hasta su disolución. Con ello puede estar en posibilidad de prever una serie de eventos que afectan de alguna manera a la dinámica familiar.

No existe una clasificación definitiva de familia, ya que la misma se encuentra en función de su estructura y su dinámica. Las clasificaciones que se dan en un momento determinado, no son estáticas. Por ejemplo, pocas veces se manifiesta la estructura de una familia en el primer encuentro que se tenga con ella, durante el proceso de coparticipación con la familia, ésta va develando su verdadera caracterización y se pueden apreciar sus cambios, sondear sus interacciones y vivenciar la estructura y dinámica que impera en su momento dado la modalidad de interacción.

El proceso de comprensión de las diferentes modalidades de familias ha sido verdaderamente complejo, por tener que enfrentar la fuerte creencia, tradicionalmente heredada, que sitúa a la familia de referencia ideal (nuclear) como única, natural y funcional, por lo que las restantes alternativas son consideradas riesgosas y frecuentemente se les refiere como patológica y muy lejana de la normalidad. Sucede que los cambios en la estructura y dinámica de la familia, han ocurrido con mayor rapidez que la aceptación

consciente de los mismos, y llama la atención la fuerte permanencia del referente cultural, específicamente en los países de América Latina.

La Segunda posición teórica que nos ocupa es el enfoque Histórico cultural. Esta teoría la consideramos para esta investigación ya que la teoría sistémica no intenta descubrir y explicar el aspecto histórico social de la familia, ni siquiera explica cómo en la edad temprana se produce la apropiación por el niño de lo social, mediado por los padres. La teoría histórico cultural complementa con la anterior, ya que nos permite considerar a la familia como una categoría histórica y social en la que su vida y su forma están determinadas por el modo de producción imperante y por las relaciones sociales de producción (Engels, 1891). Esto da a entender una interacción dialéctica e interdependencia familia – individuo – sociedad. Cuando se acepta que la dificultad en el estudio de ésta radica en que se encuentra en constante cambio y evolución, Morgan desde 1861, reconoce que la familia es como un elemento activo; nunca permanece estática sino que pasa de una forma inferior a una forma superior a medida que la sociedad evoluciona (Engels, 1891).

La familia también es considerada por Graumann (1979) como una categoría histórica, toda vez que sus formas de existencia dependen del contexto social, económico, ideológico, político, cultural e histórico donde ella se desenvuelve. De ahí el planteamiento de que la psicología social ha sido postulada recientemente como una disciplina histórica y que en lo que concierne a los procesos más elementales, ninguna experiencia o actividad humana puede ni debe ser considerada fuera de su contexto sociocultural.

Por lo tanto los aportes de la Psicología Histórico-Cultural vienen a enriquecer la manera de abordar el estudio de la familia, que como ya se dijo parte de una comprensión materialista dialéctica de los procesos de desarrollo de la actividad, la psiquis y la personalidad del ser humano, integra un sistema de principios y categorías básicos que permiten analizar e interpretar las particularidades de la familia, de su funcionamiento, desarrollo e interacciones con la sociedad (Zabala, 1999).

Esta perspectiva teórica contribuye al entendimiento y mejor abordaje de las estrategias de intervención en una familia con un miembro con discapacidad ya que al abarcar los planos del desarrollo cultural y natural estamos abarcando también, vínculos que se producen entre las familia de origen y la nuclear, su influencia cultural reflejada como hábitos, ritos, conceptos, que tiene una generación en un tiempo dado tienden a repetirse en la siguiente generación. La práctica, los roles son los transmisores de las ideologías, de la moral, las relaciones, los valores (Castro, 2003).

Así se transmiten y se repiten desde sus familias de origen algunos modelos y actitudes ante los problemas cotidianos y eventos transaccionales, por lo tanto, de las representaciones sociales anteriores dependerán las respuestas a las funciones que reclama una familia, estas respuestas se encuentran en los componentes básicos, como dice Freixa, (2000) que “la cohesión, su comunicación y su adaptabilidad, elementos básicos de la

interacción familiar, definen la forma en la que el individuo y los subsistemas dentro del sistema interactúan".

MARCO METODOLÓGICO

Contexto

Baja California es un estado ubicado en la frontera, al noroeste de México. Colinda al norte con California, Estados Unidos de Norte América, al suroeste con el estado mexicano de Sonora y al sur con Baja California Sur. Es un estado agrícola e industrializado, tiene una población de 2, 010,869 habitantes, de los cuales 37,685 hablan una lengua indígena. (INEGI,[2] 2001).)

Objetivos

1. Caracterizar el contexto sociocultural y económico de familias con un hijo o hija con síndrome Down
2. Caracterizar la dinámica de familias con un hijo o hija con síndrome Down.

Sujetos

Se eligieron 15 familias con un hijo o hija con síndrome Down, los niños tenían menos de 4 años de edad. Se seleccionaron niños en edad de la infancia temprana, al considerar éste parte del ciclo vital en la familia, como un periodo básico en el desarrollo para la formación de la personalidad y habilidades sociales del niño y por las posibilidades educativas que la familia pudiera ofrecer en este periodo etario.

Método, procedimiento y técnicas.

Esta es una investigación Descriptiva-Explicativa. Los sujetos se observaron y entrevistaron en su ambiente natural, para posteriormente analizar los resultados. El trabajo de esta investigación se dividió en dos etapas:

- Observación directa, (durante las entrevistas)
- Test del Funcionamiento familiar
- Escala de Moss y Moss
- Entrevista semiestructurada

Como ya se ha dicho uno de los principales enfoques para entender el sistema familiar es su estructura, por lo tanto cada familia de esta investigación será representada gráficamente con el genograma de McGoldrick (1999).

RESULTADOS

La información obtenida a través de la observación, de las escala de Louro y de Moss y Moss, corroborada con la entrevista, indican aspectos socioeconómicos y demográficos, de la estructura y la dinámica de cada familia.

La vivienda es el ámbito más íntimo de la familia y representa una condición esencial para el progreso de una sociedad.

[2] Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Historia.

Se observó que en cuestión de vivienda más de la mitad de las familias viven en casa propia y el 27% en casa rentada. Las familias que viven en casa propia son familias ya establecidas, algunas nativas del Estado y con más de cinco años de casados, por lo regular cuentan con redes de apoyo institucionales y familiares. Las familias que viven en casa rentada, son familias jóvenes o recién llegadas de otros Estados, en algunos casos sin redes de apoyo familiares. Los que no tienen casa propia ni rentada, son las familias extensas que viven en la casa de los abuelos del niño con síndrome Down y representan el 20%, obviamente cuentan apoyo familiar, aunque en algunos casos la relación con la familia extensa es conflictiva.

El tener casa propia les da seguridad y sus gastos son menores de las familias que están pagando renta. Sin embargo el tener casa propia no indica pertenecer a una clase media o media alta, ya que la casa puede estar en una ubicación desfavorable o en condiciones de regulares a malas.

Sólo el 40% de las viviendas están en buenas condiciones y no todas ellas son casas propias, algunas son rentadas, de construcción y condiciones regulares es más de la mitad, y el 7% están en malas condiciones, carecen de servicios públicos y su construcción es precaria e insuficiente para una vivienda digna.

La calidad de la vivienda no está en relación solamente de los ingresos de la familia, sino en la funcionalidad o disfuncionalidad de la familia, ya que se observó que cuando la familia está viviendo un proceso de desintegración familiar u otros problemas familiares, hay descuido de la vivienda.

La situación laboral de los padres está relacionada con su nivel cultural y las oportunidades de empleo en el estado. La situación económica y la participación de la mujer en la vida laboral y por ende en la economía se reflejan en el 19% de las familias en donde la madre junto con el padre también trabaja y contribuye económicamente. En el 25% de las familias encuestadas solamente la madre es quien trabaja, por constituirse en familias monoparentales. Estos resultados nos dan una apreciación total del 44% de la participación de la madre en esta muestra; el 43% de las familias donde sólo el padre trabaja, y la madre se dedica al cuidado del hogar.

Es importante considerar que del total de familias en que solamente el padre trabaja, el 43% de las madres no trabaja por cuidar y atender al hijo con síndrome Down, mientras que el 57% no trabaja fuera del hogar por la tradición en algunas familias de que la madre debe cuidar a los hijos y el padre salir a trabajar, todo esto asumido por ambos padres.

La participación de la madre en el aspecto laboral, es más alta de lo que se podría pensar ya que representan el 67%. Del 33% de las madres que no laboran, la mitad de ellas admiten que es por razones de tradición familiar, la madre debe estar en el hogar al cuidado de los hijos, y la otra mitad asegura que es por tener un hijo con problemas que le impide buscar trabajo o dicha circunstancia la ha obligado a dejar de trabajar.

El vivir en la frontera con Estados Unidos facilita el acceso a comprar automóviles económicos, algo que se refleja en la muestra estudiada como podemos ver, en el 27% de las familias, ambos padres tienen carro, mientras

otro 46% de las familias tienen un solo automóvil, por lo que a veces la madre tiene que transportarse en autobús para llevar al hijo al centro de educación especial y en otras ocasiones es el padre que los lleva o les facilita el carro. Solo el 27% utiliza siempre el autobús como medio de transporte.

Se aprecian cuatro diferentes tipos de familia: la nuclear predomina en nuestra muestra, es mayoría con un 67%; la familia monoparental un 17%, la reensamblada y la familia anexada con sólo el 8%. Estos resultados nos indican que aún la familia tradicional, la nuclear donde conviven: padre, madre e hijos trata de persistir ante los cambios y retos de este estado fronterizo, como es la migración y la drogadicción. Y al menos en la muestra estudiada, el nacimiento del niño con síndrome Down no ha sido causa de desintegración familiar, incluso en algunos casos ha sido motivo de afianzar esta estructura.

Las familias monoparentales formada por la madre y los hijos, manifiestan la ausencia del padre por problemas entre la pareja anteriores al nacimiento al hijo con síndrome Down, sin embargo en algunos de los casos la separación se dio después del nacimiento de dicho hijo. Las familias reensambladas y las familias anexadas son las menos representativas y en ocasiones la situación de familias anexadas es temporal.

En cuanto al tamaño de la familia, predominan las familias con hasta 6 miembros, en esta muestra aparecen con el 47%, la familia pequeña con el 33% solo un hijo y este dato corresponde por lo regular a familias recién construidas o monoparentales, las familias con 4 miembros representan solo el 20%.

Un dato relevante en esta investigación es que en ninguna de las familias de esta muestra hubo otro embarazo después del nacimiento del niño con síndrome Down. Son hijos únicos en el 33%, se da en las familias jóvenes o monoparentales; en el caso de que hay más hijos y el hijo o hija con síndrome Down es la o el más pequeño se refiere al 60% de los casos. Solo en un caso se aprecia que el hijo con síndrome Down es el mayor, ya que tiene un hermanito. Así el 93%, nos indica que después del nacimiento de un niño con síndrome Down se reducen las posibilidades de tener más hijos por temor y falta de información.

A continuación los resultados mencionados corresponden a las escalas y entrevistas que se aplicaron con el fin de conocer la dinámica familiar, comenzamos con el test del funcionamiento familiar de Louro, se aprecia estadísticamente el porcentaje de famitas funcionales, disfuncionales, altamente disfuncionales y moderadamente funcionales. Los resultados fueron los siguientes: encontramos que la mayoría (el 60%) de las familias de acuerdo a este test se considera funcional, ven con optimismo sus problemas y en ocasiones los minimizan.

El 13% de las familias se manifiesta moderadamente funcional, aceptan problemas, pero no reconocen otros relacionados con el hijo o hija con síndrome Down, no aceptan que es un problema.

Tenemos familias consideradas como disfuncionales, son las que aceptan tener algunos problemas en su comunicación, cohesión y adaptabilidad, pero no los consideran graves, piensan que pueden salir

adelante. El 20 % son familias altamente disfuncionales, sus problemas son extremosos, sus vínculos sólo son cohabitacionales, no hay afecto ni cohesión, el niño con síndrome Down sí es un problema para la familia ya que se suma a otros problemas económicos y de violencia intrafamiliar con poca capacidad para la adaptabilidad.

Se observa que una familia nuclear y una monoparental pertenecen al grupo de las altamente disfuncionales, lo que nos indica que ni la estructura por sí misma, ni el nacimiento de un niño Down es la principal causa de estas disfunciones familiares.

A continuación se presentan los resultados obtenidos por la escala de Moss y Moss. El promedio de cohesión es del 70% en las 15 familias, las relaciones afectivas intrafamiliares se dan de manera regular, se encuentran altos niveles de cohesión, de manera temporal, regularmente después de sufrir un evento transaccional como la separación, un acto violento intrafamiliar y el nacimiento del mismo niño o niña con síndrome Down. En lo que se refiere a comunicación encontramos, igual que la cohesión, un 70%; esto implica que los miembros de cada familia se comunican. Sin embargo, en el análisis de cada familia se encontró que la comunicación no tiene una buena calidad, esto está relacionado con el factor cultura la cual aparece en un nivel bajo apenas con 50.

Estas familias no se perciben, en su mayoría, como conflictivas, apenas aparece con un puntaje menor a 50, el más bajo de todas las categorías medidas. Esto está en relación con el test de Louro en donde el 60% se percibe funcional, este resultado apoya el puntaje obtenido en cohesión. Se sienten independientes, este factor tiene 73 puntos, uno de los más altos, consideremos que un alto porcentaje de las madres trabajan por lo que este sentimiento de independencia es válido. Casi con 80 puntos el factor de orientación y metas indican que las familias tienen planes y metas, la presencia del hijo con síndrome Down, hace replantear los proyectos y metas en la mayoría de las familias investigadas. Uno de los elementos más bajos en puntajes es la adaptabilidad, se reconocen incapaces de adaptarse a situaciones difíciles, el hijo con síndrome Down debilita y cuestiona la capacidad de adaptabilidad de la familia. En lo moral y la religión aparece con un poco menos de 70 puntos recordemos que en esta parte del país las manifestaciones religiosas no son tan fuertes como en el centro y sureste del país, no se reconocen religiosos, aunque sí creyentes, reconocen que el hijo con síndrome Down es por un problema genético, sin descartar que “Dios así lo quiso”. La organización de la familia es considerada regular entre 60 y 73 puntos, recordemos que el 67% las madres trabajan, esto hace que perciban que no hay un mejor control en sus familias.

ENTREVISTA

Los resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas a las 15 familias estudiadas, nos indican que el 60% de las familias dicen tener una identidad familiar adecuada, esto es que la familia tiene una percepción de sí misma como conjunto; sus miembros comparten una historia común, colaboran todos

para superar sus dificultades y problemas, y discuten sus diferencias. Se encontró que el 13% de las familias tienen una identidad ligeramente inadecuada, la familia se percibe como conjunto, pero no se transmite a los hijos la historia familiar; se buscan salidas más individuales que colectivas, para solucionar los problemas; además existe una comunicación deficiente, no hablan de sus diferencias. También encontramos que el 20% de las familias tiene serios problemas en su identidad familiar, está centrada en sus dificultades actuales incluyendo el síndrome del hijo y no se tiene presente ni se transmite la historia familiar, hay culpas, los miembros buscan más una salida individual que colectiva de los problemas. Los vínculos afectivos se están perdiendo. Solo el 7% (un caso) tiene identidad familiar gravemente inadecuada, los miembros de la familia comparten lazos más por necesidad, sus vínculos son más cohabitacionales que afectivos o son ambivalentes. La historia familiar es una historia de abandonos, discrepancias y violencia, tienen cuentas pendientes que no acaban de saldar, pero tampoco acaban de romper unos con otros, se culpabilizan los unos a los otros de las dificultades familiares.

Podemos ver que las habilidades sociales se ven afectadas en las 15 familias, el 46%, en la entrevista parece que sus habilidades sociales son adecuadas, sin embargo, se encontraron contradicciones ya que sus contactos sociales solamente son con familiares y no con amigos o vecinos. En el 40 % de las familias se ve claramente como las habilidades sociales ya son inadecuadas, se admite el alejamiento social; en dos familias este distanciamiento social es extremo. En todos los casos niegan que sea por el niño con síndrome Down, sin embargo, en la reconstrucción histórica se vio que antes del nacimiento del hijo o hija con síndrome Down, había más socialización de la familia, en los casos donde ya había conflictos la baja en las habilidades sociales ya existía, con el nacimiento del hijo con síndrome Down ésta se acentúa y se define como un estilo de vida de la familia.

Podemos ver en la entrevista como el 39% de las familias tienen una situación sociofamiliar adecuada, esto es que existe una estabilidad laboral que proporciona recursos económicos suficientes para cubrir las necesidades básicas de la familia. En estas familias ambos padres trabajan, estas familias son parte de las que tienen una buena identidad, no todas las familias con una situación socioeconómica aceptable tienen una adecuada identidad familiar. Por otro lado en el 61 % de las familias la situación es inadecuada en sus tres niveles, ligeramente inadecuada en el 17%, bastante inadecuada en otro 17% y solo una familia que representa el 7% es gravemente inadecuada, esto quiere decir que el ambiente en el que se desarrollan los niños con síndrome Down hay problemas socioeconómicos, en algunos casos esto está relacionado con los problemas en la dinámica familiar afectando la cohesión, la comunicación, manifestándose la falta de adaptabilidad para vivir en situaciones adversas, sobre todo cuando hay un hijo o hija con síndrome Down, lo que agrava la situación porque requiere de ir a una escuela diferente a la de los hermanos, en algunos casos se requiere medicamento y asistencia al pediatra, esto implica gastos de traslados extras que afecta la economía y

dinámica familiar. En algunos casos esta situación impide que la madre trabaje o la obliga a que deje de trabajar provocando crisis económicas.

El funcionamiento familiar adecuado es bajo, ya que solo representa el 40%, en cambio las familias con funcionamiento inadecuado es el 60%, en sus tres niveles: ligeramente inadecuado es el 27%, bastante inadecuado el 13% y gravemente inadecuado el 20%.

Las familias que dicen tener un funcionamiento adecuado, tienen un nivel de comunicación y cohesión altos, además se pudo ver que son las familias que cuentan con redes de apoyo familiares y hacen un adecuado uso de las redes de apoyo institucionales, aun así, su relación social se ve disminuida ya que el nivel de adaptabilidad se ve afectado por el nacimiento del niño con síndrome down, ésta es una constante en las 15 familias.

CONCLUSIÓN

Al diagnosticar una familia, las condiciones psicológicas no son las únicas importantes de tomar en cuenta, también las condiciones socio económicas, ya que de esto dependen el bienestar y salud de la familia. En este estudio vemos la desigualdad social reflejada en la distribución de la vivienda. Las familias que contaban con una casa en buenas condiciones y propia, garantizaba canalizar más recurso económico para la educación de los hijos y las necesidades especiales del hijo o hija con síndrome Down, había menos tensión y se notaba más tranquilidad en los padres; diferente a las familias que tenían que pagar renta o su casa estaba en malas condiciones, sin espacios adecuados, lo que los obligaba a sacrificar intimidad, límites, etc. lo que provoca irritabilidad, afectando principalmente la cohesión y poniendo a prueba la adaptabilidad a un medio ambiente físico difícil, refiriéndonos al menos a la vivienda.

En Mexicali, una familia sin carro se encuentra en desventaja, el transporte público es caro, y considerando que se tienen que tomar en ocasiones 2 autobuses para trasladarse a algún destino, esto merma seriamente la economía de las familias con escasos recursos, llegando a no llevar al hijo a la escuela especial, y no sólo por el gasto que esto implica, sino por las condiciones climáticas de la ciudad[3]que provocan enfermedades a los niños, sobre todo a los enfermizos, entre ellos los que tienen síndrome Down. El tener un carro es una ventaja en todos los sentidos, sobre todo si hay un niño especial al que hay que llevar a otra escuela, un recorrido extra además de la escuela regular de los hermanos.

Vemos que la situación laboral afecta directamente la armonía familiar, la participación de las madres que trabajan es de gran ayuda para el bienestar de la familia. Sin embargo, se tensan las relaciones intrafamiliares al aumentar la carga de trabajo de la madre, aunado a esto, ella es la que se encarga de llevar al hijo con síndrome Down, debido a la ausencia del padre, dicha ausencia se hace notar más después del nacimiento del niño con síndrome Down poniendo como pretexto el exceso de trabajo, situación que

[3] En Mexicali las temperaturas entre junio a septiembre el promedio es de 47 grados, en otras épocas de año el frío y el polvo son causas de enfermedades respiratorias (Mexicali esta ubicado en un desierto)

es recurrente en las familias estudiadas. Y de las familias en donde las madres que no trabajan y quieren hacerlo se crea un ambiente tenso y frustrante para ellas, quienes dicen que por tener el niño con síndrome Down ellas no podrán trabajar, por lo que en este caso es el más directo en cuanto a que la presencia del hijo con síndrome Down afecta la dinámica.

La estructura no es determinante para que la familia sea funcional o no, la diversidad en este factor nos lleva a cuatro tipos de familia en las familias estudiadas, las cuales tienen un hijo o hija con síndrome Down. La familias disfuncionales lo son desde antes del nacimiento del niño con síndrome Down y las que aparecen como funcionales niegan problemas que las ubicarían como moderadamente funcionales y son las que mayor adaptabilidad tienen.

Otra de las conclusiones que obtenemos es que el 99% de las familias que han tenido un niño o niña con síndrome Down de nuestra muestra no tienen ni piensan tener más hijos.

Las áreas más afectadas en la dinámica familiar son la adaptabilidad, la cual se manifiesta en las habilidades sociales y se ven mas afectadas después del nacimiento del hijo con síndrome Down, por otro lado la cohesión aparece en un nivel bajo y se refleja en el funcionamiento familiar del 60% de las familias. La comunicación se ve afectada, aunque aquí debemos tomar en cuenta que el nivel cultural de las familias en promedio es muy bajo, en correlación con la comunicación cuyas características recurrentes son la poca claridad, incongruencia, escasas conversaciones y carentes de contenido relevante. En ocasiones la comunicación solo versa en la discapacidad como depositaria de las cargas emocionales de la familia, sobre todo de la pareja.

La educación y la atención de las personas con síndrome Down y con cualquier otra discapacidad, debe verse en una dimensión social, de seguir con una actitud descontextualizadora, es estar en contra de una verdadera integración social que pregonamos, por lo tanto debemos trabajar con las redes de apoyo institucionales es decir, de los servicios públicos.

Bibliografía

Ackerman, N.: (1994). Diagnóstico y Tratamiento de las Relaciones Familiares. Psicodinamismos de la vida familiar. Ed. Lumen.Hormé. Argentina

Arés, P. (2002) Psicología de la familia: Una Aproximación a su Estudio. Ed. Felix Varela. Facultad de Psicología,Universidad de la Habana. Cuba

Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México. Fondo de Cultura Económica.

Castro, P. L. (2001). Qué conocemos sobre sexualidad infantil del discapacitado, La Habana, Cuba.

Castro, P. L. (2003). La Comprensión de la Familia con Hijos Especiales. ICCP, Ministerio de Educación. La Habana, Cuba.

Castro, P. L. (2004). El Maestro y la Familia del Niño con Dificultades. ICCP, Ministerio de Educación. La Habana, Cuba.

Garcia M, Arias, G. (2003). Psicología Especial, Tomo I. La familia y la persona con discapacidad. Ed. Felix Varela. La Habana, Cuba

Graunann, C. F. ( ) Introduccion a una Psicología Social. Introducción a la Psicología Social. Morales F. Ed., Ariel, S. A. Barcelona

INEGI. Tabulados Básicos. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. México, 2001.

Louro, I., Infante P. (2000) Manual Para la Intervención en la Salud Familiar. Ministerio de Salud Pública República de Cuba Grupo Asesor Metodológico Estudios de Salud de la Familia.

McGoldrick, M., Gerson R y Shellenberger, S.: (1999) GENOGRAMS Assessment and Intervention . 2nd Edition Ed. W. W. Norton CompM. New York

Minuchin, S. (1996) Familias y Terapia Familiar. Ed. Gedisa. España.

Moos, R .y Moss, B. (1986). Family Envioremental Scale Manual. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.

Montse Freixa Niella (2000) Familia y Deficiencia Mental, Ed. Amaru. Salamanca

Rolland, J. (2000) Familias, Enfermedad y Discapacidad. Una propuesta desde la terapia Sistémica. Ed. Gedisa. España.

Torres, M. (2004) Familia Unidad, Diversidad. Ed. Pueblo y Educación. Cdad. Habana, Cuba.

Troncoso, V. ( ). El papel de la Familia en la Educación de las personas con Sindrome Down.

Vigotsky, L. S. (1997). Obras Escogidas V Fundamentos de Defectología Ed.Visor. Moscu.

Viñas, C. y Vega V. (1999). Sindrome Down. A propósito de 2 familias portadoras de translocación 14;21. Rev. Cubana Pediatr 1999; (1): 43-8. La Habana, Cuba.

Zavala, M.C. (1999). Aproximación al estudio de la relación entre familia y pobreza en Cuba. Tesis de Doctorado, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales FLASCO, Programa Cuba.

PARTE II:
Conceptualización de la Diversidad
y
Diversidad en la Conceptualización

SOBRE UNA EPISTEMOLOGIA DE LA DIVERSIDAD… LA DIFERENCIA DE ESTAR JUNTOS EN LA ESCUELA

Domingo Bazán Campos[1]
Sergio Manosalva Mena[2]

RESUMEN

Se busca fundamentar la importancia social y pedagógica de abordar las nuevas problemáticas de la escuela –como la integración y la convivencia escolar- en los marcos de una preocupación ética y política que considere la pregunta por la atención a la diversidad.

Nos parece que omitir esta variable es desconocer el problema de fondo de la integración y la convivencia que se refiere a la coexistencia de sujetos y significaciones heterogéneas que desarrollan/manifiestan unos y otros al interior de una comunidad educativa compleja y crecientemente democrática. Por el contrario, trabajar en integración y convivencia escolar bajo el supuesto no explicitado de una comunidad homogénea, normalizadora, es negar el conflicto, quitándole a la diversidad su rol transformador de la convivencia e invisibilizar, finalmente, al otro, menoscabando las bases mismas de la alteridad.

En este sentido, se propone una comprensión social y sistémica de la escuela como espacio formativo, recurriendo a N. Luhmann, espacio que hace propicia y necesaria una lectura de la integración y la diversidad en ella. Tanto la integración de las personas como la diversidad de ellas sustentan (o no) adecuados procesos de convivencia en las organizaciones educativas

Luego, se pone bajo sospecha la noción de diversidad, problematizando y explicitando tres tensiones que han sido propuestas en la literatura reciente sobre diversidad. Aquí se plantea la hipótesis de que hay una diversidad insuficientemente atenta con la diferencia. O lo que es lo mismo señalar, ha habido –y seguirá habiendo- importantes conceptualizaciones de la diversidad que la restringen o la limitan en sus posibilidades expansivas de la conducta y el pensamiento humano, acercándolas a nociones de la diversidad de orden instrumental y controladora. Para ello, se revisa brevemente las aportaciones de tres autores: C. Skliar, F. Molina y M. del C. Oliver.

La ponencia termina proponiendo gruesamente un modelo integrador de la noción de diversidad, arrancando de una lectura hermenéutico-crítico de la educación, tal como ha sido trabajado por algunos estudiosos chilenos (J. Ruz, D. Bazán).

---

[1] Jefe de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano
[2] Académico de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano
CHILE

I. PRESENTACION:

En esta ponencia se busca fundamentar la importancia social y pedagógica de abordar las nuevas problemáticas de la escuela –como la integración y la convivencia escolar- en los marcos de una preocupación ética y política que considere la pregunta por la atención a la diversidad[3].

Nos parece que omitir esta variable es desconocer el problema de fondo de la integración y la convivencia que se refiere a la coexistencia de sujetos y significaciones heterogéneas que desarrollan/manifiestan unos y otros al interior de una comunidad educativa compleja y crecientemente democrática. Por el contrario, trabajar en integración y convivencia escolar bajo el supuesto no explicitado de una comunidad homogénea, normalizadora, es negar el conflicto, quitándole a la diversidad su rol transformador de la convivencia e invisibilizar, finalmente, al otro, menoscabando las bases mismas de la alteridad.

En este sentido, el presente texto parte proponiendo una comprensión social y sistémica de la escuela como espacio formativo, recurriendo a N. Luhmann, espacio que hace propicia y necesaria una lectura de la integración y la diversidad en ella. Tanto la integración de las personas como la diversidad de ellas sustentan (o no) adecuados procesos de convivencia en las organizaciones educativas

Luego, se pone bajo sospecha la noción de diversidad, problematizando y explicitando tres tensiones que han sido propuestas en la literatura reciente sobre diversidad. Aquí se plantea la hipótesis de que hay una diversidad insuficientemente atenta con la diferencia. O lo que es lo mismo señalar, ha habido –y seguirá habiendo- importantes conceptualizaciones de la diversidad que la restringen o la limitan en sus posibilidades expansivas de la conducta y el pensamiento humano, acercándolas a nociones de la diversidad de orden instrumental y controladora. Para ello, se revisa brevemente las aportaciones de tres autores: C. Skliar, F. Molina y M. del C. Oliver.

La ponencia termina proponiendo gruesamente un modelo integrador de la noción de diversidad, arrancando de una lectura hermenéutico-crítico de la educación, tal como ha sido trabajado por algunos estudiosos chilenos (J. Ruz, D. Bazán).

[3] En el universo teórico y conceptual de la diversidad hay, por cierto, logros y tareas pendientes. Un panorama interesante sobre esto se encuentra en: Illán, N. (2002). "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

II. UN PUNTO DE PARTIDA SISTEMICO PARA PROBLEMATIZAR LA ESCUELA Y LA DIVERSIDAD:

Tomando de base a Niklas Luhmann[4], podemos expresar que los sistemas sociales son sistemas que se constituyen por diferenciación autorreferencial con un entorno con el que se interrelacionan, manteniendo y autoproduciendo las comunicaciones que le son distintivas y les dan sentido como identidad operacionalmente cerradas. De este modo, lo que distingue a los sistemas sociales son las comunicaciones. Estas otorgan la realización de uno de los tres tipos de sistemas sociales que describe Luhmann[5]: interacciones, organizaciones o sociedades. De donde, dependiendo de las comunicaciones, podemos distinguir diversidad de sistemas sociales.

Veamos como explica el autor lo que entiende por comunicaciones, para luego ligar con la constitución de diversidades de tipos de escuelas que se realizan en la conservación de comunicaciones paradigmáticas diferentes.

Para Luhmann, la comunicación es la operación específica de los sistemas sociales; constituye a estos por una relación de doble contingencia, donde están presentes la emisión, la información y el acto de entender; es decir, existe comunicación toda vez que se da una emisión de información con comprensión de la información de la emisión, siendo la comprensión el fundamento de la comunicación y premisa para una nueva comunicación. Esto quiere decir que toda comunicación se puede distinguir en la indisociable, indivisible, conformación de sus tres componentes que la constituyen como un evento que desaparece en cuanto aparece. Por lo tanto, para la conservación de un sistema social se requiere continuidad de una secuencia recursiva, con sentido, dentro de un proceso identitario del sistema social que distinguimos en el acto de observar. Sea que observemos como sistemas psíquicos u observemos como sistemas sociales.

Al observar como sistema social, lo que se observa se convierte en tema de comunicación y da sentido al sistema social que interacciona con su entorno en tanto mantenga una red recursiva de comunicaciones. Esta relación entre sistema y entorno se ha definido como acoplamiento estructural. Acoplamiento absolutamente necesario para la viabilidad del sistema, pues, de no darse, el sistema deja de existir.

Empero, entre el sistema social y su entorno no existe comunicación, sino sólo perturbaciones que permiten la producción de las comunicaciones al interior del sistema social y, con ello, su conservación. Podemos decir, entonces, que sistema social y entorno se requieren, se permiten, se autoconstituyen siempre en relación a lo otro: lo diferenciado y lo indiferenciado, respecto de las comunicaciones que distinguen a un tipo de sistema social determinado según nuestras distinciones o las autodistinciones del sistema social según lo que observa del entorno y configura como información posible de perturbar su estructura, y más aun, incluso su

[4] Para una profundización de sus planteamientos, sugerimos que se consulte lo que nos parece una clara y excelente presentación de la teoría de Niklas Luhmann en Izuzquiza, I. (1990). *La Sociedad sin Hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo.* Barcelona: Editorial Antropos.

[5] Véase Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales.* Barcelona: Editorial Antropos.

identidad. Esto porque una misma operación puede tener (y tiene) significados distintos según el sistema funcional en que se realice tal distinción.

Luhmann sostiene que existen tres tipos fundamentales de sistemas auto-referentes: los sistemas vivos, los sistemas psíquicos y los sistemas sociales. Explica que los sistemas sociales constituyen en si mismos las comunicaciones como elementos para su auto-conservación. Toda sociedad genera una cultura que expresa una red de comunicaciones definidas, que determinan un modo de vivir particular de ese sistema social. Así, él dice que los sistemas sociales siguen sus propias reglas con independencia de los seres humanos. Es decir, sistemas sociales y sistemas humanos existimos en una relación dialéctica auto-constituyente, donde las modificaciones en la estructura sólo se dan por acción misma de sus propios componentes, en tanto el entorno únicamente provoca una posibilidad de cambio estructural que se encuentra determinado por el propio sistema.

De esta forma distinguimos un sistema social y componentes y relaciones de componentes que lo posibilitan (los que podemos distinguir como estructura). Estos componentes y relaciones de componentes se van reproduciendo a sí mismos para conservar la viabilidad del sistema social que reconocemos perteneciendo a una clase particular. Si por alguna razón los componentes y/o relaciones entre los componentes dejan de reproducirse a sí mismos, el sistema social total cambia y con ello pierde su identidad de clase distintiva.

Si aceptamos las anteriores proposiciones explicativas para los sistemas sociales, podremos ahora caracterizar el sistema educacional formal dentro de la tradición paradigmática que lo ha constituido y dentro del cual surgen otras manifestaciones que complejizan, tensionan e irritan su estructura generando diversidad de sistemas escolares.

Deseamos, en este momento, sólo hacer referencia a cuatro componentes y relaciones de componentes que consideramos característicos de los sistemas escolares: el currículo, la organización institucional, las concepciones de aprendizaje y la profesión docente.

Estos cuatro componentes estructurales de los sistemas escolares podemos caracterizarlos a su vez por lo que tradicionalmente y por separado se han estudiado transdisciplinariamente:

- Una **profesión docente** que ha estado conceptualizada por un tipo de racionalidad instrumental que ha demandado al pedagogo auto-constituirse como un experto técnico, con las fuertes implicancias que ello conlleva en la autonomía profesional y la incapacidad de responder creativamente frente a la incertidumbre y la problematización de sus prácticas.
- Una **organización institucional** altamente jerarquizada, burocratizada y vertical, con directivos asignados que reproducen modelos de sistemas que operan con una racionalidad propia de la producción económica liberal.

- Con **concepciones del aprendizaje** reduccionistas y desconfiadas de la capacidad creativa y constructora de las personas o plagadas por un afán de control y sometimiento del otro. Teorías del aprendizaje que se han centrado exclusivamente en las conductas que se desean manipular en el ser humano con el fin de alienar las identidades y obligar las conciencias.
- Con un **currículo** que intenta mostrarse neutro ideológicamente, ofreciendo posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los más desprotegidos, cuando de suyo el currículo educacional tradicional es altamente selectivo, inequitativo y desigual; enfoques curriculares como el academicista y el tecnológico lo único que logran al final es reproducir la división social del trabajo.

En este escenario estructural que caracteriza a los sistemas escolares tradicionales, las adaptaciones curriculares para dar respuestas a las necesidades educativas que se les imponen a los y las estudiantes, se configuran como una estrategia que disfraza la conservación de sistemas escolares selectivos y reproductores de la desigualdad social. No se trata de adaptar el currículo en una concepción reducida a los planes y programas de enseñanza (evaluación, metodología, contenidos y objetivos), sino, fundamentalmente, se trata de transformar toda la enseñanza para dar respuestas a las diferencias individuales de aprendizaje de los y las estudiantes que muestran las carencias de sistemas escolares que no responden a la diversidad de manifestaciones de los seres humanos.

Cuando se nos muestra que las adaptaciones curriculares responden a las necesidades educativas especiales de los estudiantes (que el mismo sistema genera), se enmascara la verdadera intención de conservación de los sistemas escolares como reguladores de la división social del trabajo, puesto que se mantienen modelos de intervención centrados en el individuo y, con ello, se desfocaliza la atención de los modelos de intervención que transformen las instituciones; es decir, más allá, el sistema educacional total que opera dentro de una racionalidad instrumental, tecnológica, de control y sometimiento. Esto que sostenemos no es tan visible cuando se constriñe el concepto de respuesta a la 'diversidad normalizada' de estudiantes ya presentes en las instituciones escolares, sino cuando se intenta incluir estudiantes que el mismo sistema a excluido en razón de sus diferencias lejanas de lo aceptado tradicionalmente; es decir, aquellos que han sido 'etiquetados' como 'los anormales', 'los excepcionales', 'los diferentes'. 'los discapacitados'. Más visible aun con aquellos y en aquellos que hemos connotado con el adjetivo de 'deficientes mentales', que son los que mayormente provocan una tensión a los sistemas escolares.

Como se ha expresado en variados textos, las adaptaciones curriculares se las ha agrupado en adaptaciones de los objetivos, de los contenidos, de la metodología, de la evaluación y de la temporalización, conservando, con ello, una racionalidad de tipo instrumental-tecnológico que

en nada cuestionan el operar de los elementos de los sistemas que los constituyen.

Así, sólo la transformación completa de los elementos y relaciones de elementos del sistema se convierte en un verdadero motor de innovación escolar, que deviene en transformación del sistema educacional.

Lo anterior sólo es posible si los elementos y relaciones de elementos que caracterizan a los sistemas escolares se transforman en su totalidad para constituir un nuevo sistema educacional. Esto, a nuestro entender, es posible únicamente si consideramos las estrategias de adaptación curricular como un proceso de transición en la consecución de una verdadera transformación de la educación formal.

Es decir, cuando se conciba la profesión docente como la de un verdadero intelectual critico que ejerce una labor política transformadora en una institución centrada en el dialogo y la democracia, con concepciones del aprendizaje constructivistas y críticas, liberadoras y confiadas en la relación profesor-estudiante, con un proyecto curricular institucional que reconozca y valore la diversidad individual y el enriquecimiento de la heterogeneidad cultural en los procesos de desarrollo psicosocial, estaremos frente a otro sistema educacional.

Para ello creemos que:

- **Primero:** debe existir una perspectiva intercultural, que permita el derecho a las diferencias e igualdad de oportunidades de los grupos segregados de los sistemas sociales valorados socialmente.
- **Segundo:** deben existir unas relaciones sociales donde tenga el menor peso posible los elementos de segregación. Se deben horizontalizar las relaciones humanas mediante el dialogo y el respeto mutuo.
- **Tercero:** debe valorarse la heterogeneidad. Esto implica respetar la diversidad. Existe lo heterogéneo, todos tenemos diferencias que enriquecen los procesos sociales y las culturas.
- **Cuarto:** debe ser actuado lo más precozmente posible. Las estructuras y los elementos subyacentes de la exclusión se van fortaleciendo a través del tiempo hasta llegar a naturalizarse, generando procesos simbólicos y subjetivos que llevan incluso hasta la psicologización, reforzando así los procesos de exclusión y segregación.

La lucha en contra de los procesos de exclusión social implica conocimientos disponibles sobre la acción colectiva. Se requiere conocer los elementos materiales y no materiales de las estructuras y dinámicas sociales que la posibilitan y perpetúan. Sólo así se pueden deconstruir los modelos de exclusión presentes en los distintos sistemas sociales, especialmente en el sistema educacional.

III. ¿DE QUÉ DIVERSIDAD ESTAMOS HABLANDO?

Como hemos sugerido anteriormente, la escuela y los profesores necesitan deconstruir y resignificar el conjunto de creencias y valoraciones que poseen. La noción de diversidad es una de ellas. Lo que se vive, más bien, son tensiones en torno a la diversidad, tensiones que encierran una contradicción no resuelta sino desde un pensamiento crítico y dialéctico.

A continuación se presentan tres tensiones comprensivas en torno a lo que es y no es la diversidad.

3.1. Primera tensión compresiva: Entre una epistemología monoculturalista y una multiculturalista (Fidel Molina)[6]:

Para este autor, argentino, en el marco de sus preocupaciones sobre los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que han recorrido la historia de la educación intercultural, la educación puede ser entendida desde dos epistemologías, una monocultural y otra multicultural.

Sobre la **epistemología monocultural,** señala los siguientes rasgos centrales:

1. *La realidad existe independientemente de las representaciones humanas*. Siguiendo la tradición racionalista occidental, se afirma dicho enunciado a pesar de tener presente que existen representaciones mentales y lingüísticas del mundo bajo forma de creencias, enunciados y juicios.
2. *La realidad existe independientemente del lenguaje*. Las significaciones que se transmiten del emisor al receptor hacen referencia a unas situaciones de un mundo real, que existe.
3. *La verdad es un asunto de precisión de representación*. La realidad existe, y la verdad se da cuando se adecuan totalmente enunciado y estado del mundo. No es un problema de puntos de vista o del acuerdo convencional, sino de grado de precisión superior a otros juicios.
4. *El conocimiento es objetivo.* No depende de actitudes o de los sentimientos subjetivos de observadores particulares. Es una cuestión de descubrimiento, lo cual no invalida la posibilidad de evolución del conocimiento ni de la controversia, ya que ello reside en el grado de correspondencia de un juicio con un fenómeno objetivo[7].

Con respecto a la **epistemología multicultural,** señala que:

1. *La realidad es una construcción.* La realidad social no existe independientemente de los actores que la hacen, de las teorías que permiten la conceptualización y del lenguaje que promueve la comunicación: "Toda objetivización es una objetivización *bajo una descripción*."
2. *Las interpretaciones son subjetivas.* La interpretación es por esencia

[6] Cfr. Molina, F. (s/f). Sociología de la Educación Intercultural: Vías alternativas de investigación y debate. Universidad Lleida. Buenos Aires/México: Grupo Editorial Lumen Humanistas.

[7] Una **objetividad** sobredimensionada no sólo es poco realista para la Educación, sino claramente reduccionista de sus pretensiones de comprensión e intervención. Cfr. Bazán, D (2001) "La Objetividad como Neutralidad Axiológica". En: Akademeia. Publicación de la Universidad de Ciencias de la Informática.

individual, y si es colectiva depende de las competencias de recepción que orientan la interpretación.

3. *Los valores son relativos.* La verdad es relativa y está enraizada en una historia personal y en las convenciones colectivas. Ello implica relativizar todo juicio de valor.

4. *El conocimiento es un hecho político*. Es una versión de la realidad, una perspectiva entre otras.

Como puede notarse, siguiendo a Molina, para definir y abordar lo que es diversidad (y otros conceptos pedagógicos relevantes) habría que situarse críticamente en una comprensión epistemológica de orden multicultural. Nosotros agregamos aquí que, difícilmente, la diversidad emanada de una epistemología monocultural garantizaría adecuadas formas de convivencia en la escuela, excepto las que se rigen tradicionalmente en la cultura escolar por el autoritarismo y la negación del otro.

3.2. Segunda tensión comprensiva: Entre las diferencias, los diferentes y el diferencialismo (Carlos Skliar) Este autor argentino se ha caracterizado por desarrollar una novedosa línea argumentativa de cuestionamiento de la educación especial dominante, proponiendo una cierta filosofía de la diversidad de orden deconstructivista[8].

En este contexto, para Skliar[9]:

1. La educación especial, así como la educación en general, no se preocupan de las diferencias sino de los "diferentes", los "extraños", "los anormales". Por ello, se confunden trágicamente la/s "diferencia/s" con los "diferentes".
2. Los "diferentes" obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso denominado de "diferencialismo", esto es, una actitud de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias.
3. La diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias.
4. El hecho de traducir algunas de ellas como "diferentes" y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de "norma", de lo "normal" y, entonces, de lo "correcto", lo "positivo", de lo "mejor", etc.
5. Se establece, aclara este autor, un proceso de "diferencialismo" que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. Este diferencialismo hace que, por

[8] Cfr. Skliar, C. (2002). "Alteridades y Pedagogía. O ¿y si el otro no estuviera ahí?". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto.

[9] Cfr. Skliar, C. (2005). "Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, UAHC, N° 3.

ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etc.

6. La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. La escuela no se preocupa de la "cuestión del otro" sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación a la mismidad.

7. Cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quienes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo las diferencias.

8. De hecho, el problema –dice Skliar- no está en qué son las diferencias sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes". Por ello hay que separar rigurosamente la "cuestión del otro" –que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad- de la "obsesión por el otro".

Desde Skliar, en consecuencia, se puede advertir que le mera preocupación por la diversidad no es suficiente para fundar una plataforma de desarrollo adecuado de una convivencia democrática. Esto es así dado que lo que la escuela desarrolla es más bien el diferencialismo, esto es, la actitud de identificar (y denunciar) al diferente dentro de la diferencias para terminar excluyéndolo, psicopatologizándolo y estigmatizándolo. Todos ellos efectos no inherentes a una cultura escolar ad-hoc para la convivencia armoniosa y democrática.

3.3. Tercera tensión comprensiva: Entre la *normalización* y la *diferenciación* (María del Carmen Oliver)[10]. Esta autora española ofrece una contundente aproximación al tema de la diversidad en los proyectos educativos, introduciendo las atractivas nociones de normalización y diferenciación como procesos que co-existen en la escuela y que pugnan por dotar de sentido a la labor educativa.

Para María del Carmen Oliver:

1. La escuela actual está replanteándose sus funciones, sus normas y, sobre todo, su concepto de normalizar.

2. *Norma* es toda regla que se debe seguir o a las que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades... así, *normalizar* es regularizar o poner en orden lo que no lo estaba. Hacer que una cosa sea normal, tipificar, ajustar a un tipo, modelo o norma.

3. Existe otro proceso educativo posible, *diversificar***,** es decir**,** convertir en múltiple y diverso lo que era uniforme y único.

[10] Cfr. Oliver, M.C. (2003). *Estrategias Didácticas y Organizativas Ante la Diversidad. Dilemas del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

4. Olivier aborda la idea de *desigualdad* como aquellas diferencias personales que, al pasar por el tamiz de la norma escolar, se convierten en desventajas, en falta de oportunidades de promoción y desarrollo personal, ya que quedan fuera del marco de excelencia que la propia institución se marca.
5. Por *excelencia* se entienden aquellos juicios fabricados por organizaciones que detentan el poder de evaluar las conductas y de construir una representación legítima que pasa por ser la realidad.
6. En este marco, existe una tendencia en la institución escolar a convertir las diferencias en desigualdades (*la compensación, la certificación y/o el rechazo).* Esta actitud se enmarca en una versión moderna de la normalización.
7. Una nuevas tendencia estaría dada por el proceso de *diferenciar*, esto es, pasar de las desigualdades a la las diferencias.
8. Esto implica ampliar nuestra visión desde el campo personal o individual al campo social. Las diferencias de origen social tienen una clara incidencia en el entorno que nos ocupa. Es necesario, considerarlas y reflexionar sobre ellas, puesto que constituyen una incorporación más novedosa que las diferencias correspondientes al ámbito de lo físico o de lo psicológico.
9. Las diferencias de origen social han sido, señala la autora, sufridas y difícilmente asumidas desde los planteamientos pedagógicos. Tales son las diferencias originadas por el *nivel socio-económico*, en primer lugar; *el medio socio-cultural*, en segundo lugar; y *su procedencia*, es decir, las migraciones, en tercer lugar.
10. Estos tres ámbitos introducen diferencias culturales, de lenguaje, de códigos, de valores y prioridades, de ideología, de religión, de modelos de referencia, de expectativas ante el futuro, que inciden, de forma importante, en el quehacer cotidiano del docente y en el objetivo de enseñar y aprender que la escuela como tal debe proponerse.

Para Oliver, la escuela es una institución que debe hacerse cargo de la pregunta por cuánto ha de *normalizar* y cuánto ha de *diversificar*. Esta suerte de "metacognición institucional", lo sabemos, no forma parte de las preocupaciones más relevantes de la escuela actual. Probablemente, un cambio en estas condiciones metacognitivas pase por un cambio de fondo en la cultura escolar de las escuelas.

3.4. Tras una mirada integradora: La noción hermenéutico-crítica de la diversidad.

Finalmente, un ejercicio integrador de las tres tensiones expuestas podría ofrecer una comprensión más potente y fértil de la naturaleza compleja de la diversidad. Se trata de contar con una comprensión de la diversidad coherente con lo que se ha denominado un *enfoque hermenéutico-crítico de la educación.* Eso es lo que se propone a continuación:

1. Las distinciones anteriormente revisadas son énfasis o dimensiones de una comprensión paradigmática mayor, *etic y emic*[11], correlacionadas con los intereses constitutivos del conocimiento planteados por J. Habermas[12], esto es, intereses técnico, práctico y crítico.
2. En este sentido, una lectura restringida de la diversidad existe y es frecuente. Tal lectura se levanta en/desde las nociones de *normalización* (Oliver), *epistemología monocultural* (Molina) y *diferencialismo-diferentes* (Skliar).
3. Esta mirada restringida es tributaria de una concepción *etic* de la realidad social, orientada por un interés técnico, desde una racionalidad instrumental.
4. Por ello, se trata de un discurso y una práctica no transformadora sino de control, ocultamente homogeneizadora y segregadora. Se privilegia la eficiencia y la productividad de los procesos sociales, mas no la riqueza que da la complejidad y las incertezas asociadas a las diferencias en una realidad social que se construye intersubjetivamente y con los otros.
5. Del otro lado, en una mirada abierta y amplia de la diversidad, ética y políticamente definida, se encuentra una concepción *emic* de la diversidad, orientada por un interés práctico, pero profundamente crítico.
6. Aquí encuentran su lugar las dimensiones o énfasis puestos en la *diferenciación* (Oliver), en una *epistemología multiculturalista* (Molina) y en la existencia y valoración de las *diferencias* (Skliar).
7. En este discurso social y pedagógico la diversidad representa una invitación/incitación a resaltar la legitimidad de las diferencias posibles (e inimaginables), en la idea de enriquecer la vida social y la formación de las personas, con el interés mayor de avanzar en las tareas de emancipación de todos los miembros de nuestra sociedad.
8. Lo que hay aquí es **una visión pedagógica de la diversidad (de la integración y la convivencia) cuyo sentido último es la transformación social y la dignificación de la vida humana**. Es decir, una mirada de la educación que acoge auténticamente la diversidad y que permite imaginar y desarrollar mejores procesos de intervención en la escuela con vistas a contar con una auténtica convivencia democrática.

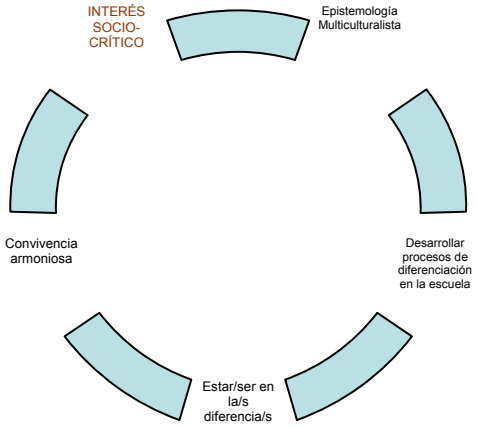
Se advierte, con todo, que la complejización de la respuesta a la diversidad en contextos escolares está tensionada por la distinción entre una diversidad subjetiva y una diversidad social. La primera, al considerar los sistemas humanos como sistemas psíquicos; la segunda, al considerar los sistemas escolares como sistemas de comunicaciones. Por lo tanto, la respuesta a la diversidad se centra en una problemática psicosocial que conduce a entender la convivencia como una realidad contextualizada.

---

[11] Estas nociones han sido tomadas de la Antropología y trabajadas epistemológicamente por el español Jesús Ibáñez. En este texto se recurre e ellas tal como han sido desarrolladas en Bazán, D., Larraín, R. y González, L. (2004). *Sociocreatividad y Transformación, Ideas para Problematizar la Creatividad en Perspectiva Social*. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

[12] Cfr. Habermas, J. (1982). Conocimiento e Interés. Madrid: Editorial Taurus.

El siguiente esquema sintetiza esta lectura integrada, complejizadora y socio-crítica de la diversidad, mostrándola en su relación con la construcción de la convivencia y la integración.



Dado el carácter circular de este modelo, todos los momentos de él tienen igual valor epistemológico y pedagógico[13]. Lo mismo se puede decir del sentido en que se recorre. Empero, se sugiere iniciar este recorrido pedagógico desde un **interés sociocrítico** (con Habermas). Desde esta noción del conocimiento se valora ahora una **epistemología multiculturalista** (con Molina), instalándonos en los campos interpretativos del constructivismo, la dialogicidad y la intersubjetividad.

Desde ahí nos vamos a la escuela, al proyecto educativo y la cultura escolar, que hacen de la *diferenciación* un sentido pedagógico mayor, más justo y equitativo (con Oliver).

Luego, entrando al aula, en la relación pedagógica que pone frente a frente a unos y otros, asoma la actitud inédita de **estar/ser en las diferencias** (con Skliar), acogiendo ampliamente a los otros, emocionando en/con la alteridad, sin racionalizar quién es el otro que está allí, sin nombrar ni etiquetar con fines solapados de control.

Finalmente, allí, dispuesta, fértil e inevitable: la posibilidad de una convivencia armoniosa y democrática viniendo de **una autentica educación en y para la diversidad[14].**

[13] Está pendiente en esta construcción sumar otras tensiones y comprensiones de carácter más histórico-antropológicas. Es el caso, por ejemplo, de Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la Diversidad Humana.* México: Siglo XXI Editores.

[14] Esta complejización epistemológica de la diversidad no es frecuente ni suficiente. Véase, por ejemplo, a Sirley Dos Santos, M. (2003). *Pedagogía de la Diversidad*. Santiago: Lom Ediciones.

Referencias

Bazán, D (2001) "La Objetividad como Neutralidad Axiológica". En: *Akademeia*. Publicación de la Universidad de Ciencias de la Informática.

Bazán, D., Larraín, R. y González, L. (2004). *Sociocreatividad y Transformación, Ideas para Problematizar la Creatividad en Perspectiva Social*. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés.* Madrid: Editorial Taurus.

Illán, N. (2002). "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

Izuzquiza, I. (1990). *La Sociedad sin Hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo.* Barcelona: Editorial Antropos.

Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales.* Barcelona: Editorial Ántropos.

Molina, F. (s/f). *Sociología de la Educación Intercultural: Vías alternativas de investigación y debate.* Universidad Lleida. Buenos Aires/México: Grupo Editorial Lumen Humanistas.

Oliver, M.C. (2003). *Estrategias Didácticas y Organizativas Ante la Diversidad. Dilemas del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Sirley Dos Santos, M. (2003). *Pedagogía de la Diversidad.* Santiago: Lom Ediciones.

Skliar, C. (2002). "Alteridades y Pedagogía. O ¿y si el otro no estuviera ahí?". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto.

Skliar, C. (2005). "Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, UAHC, N° 3.

Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la Diversidad Humana.* México: Siglo XXI Editores.

"SUCEDER" LA ADULTEZ

*Mtra. Patricia Brogna**

Introducción

Vamos asumiendo la identidad adulta a través de procesos de delegación / asunción de responsabilidades, a través de la posibilidad de realizar elecciones y de tomar nuestras propias decisiones (aún a riesgo de equivocarnos). El largo proceso de "hacernos adultos", la transición hacia esa etapa de la vida es especialmente conflictiva y contradictoria en las personas con discapacidad en general; pero más especialmente en las personas con discapacidad mental (ya sea por discapacidad mental: intelectual o psicosocial).

> *"Un joven de 30 años con Síndrome de Down ríe feliz en un carrousel, rodeado de pequeños, mientras una mujer mayor, camina en el sentido inverso festejando con gestos y voces infantiles cada encuentro con el...¿niño?"*.

Esta es una escena imaginaria que no pretende negar el derecho de la persona a divertirse sino reflexionar sobre su derecho a **tener la opción** de divertirse con otros de su edad (¿quizás yendo al antro o en grupos de arte, deporte o danza en programas de extensión universitarias con otros jóvenes?) y no ser mantenido en un eterno status de niño. ¿Cómo podrá ir asumiendo su rol de trabajador, de pareja, de padre? ¿Cómo transitará a un status y a roles de adulto?

En la mayoría de los casos, la adultez es un status denegado y por lo tanto no estimulado. La única alternativa parece ser s*i por caso ocurriera el milagro de la "curación"; entonces sí, "sucederá" (como la transmutación mágica de los cuentos de hadas) la adultez.*

A lo largo del artículo intento analizar los procesos de transición a la vida adulta posibles, el rol de la escuela y las instancias laborales; los cambios necesarios, los retos que implican y los prejuicios y estereotipos que se ponen en evidencia. Como ejemplo, y en oposición a los talleres protegidos, relato una experiencia de capacitación y trabajo rentable en espacios comunitarios competitivos y regulares.

I. LA DISCAPACIDAD HOY: "LOS OTROS Y NOSOTROS, CONTRADICCIONES Y CONFLICTOS"

Construir lo diferente...

Para comprender todas las dimensiones que están en juego en la escena descripta en la escena anterior intentaré una genealogía de esta "instantánea": cuando se gesta o nace el bebé (el diagnóstico varía en cada caso) un médico confirma lo que muchas veces la mamá ya intuía: algo no anda bien. Los especialistas le explican que el niño será lento para todo o casi todo y le hacen a la madre (¿o también al padre?) un largo listado de las cosas que el niño nunca podrá hacer. La medicina inicia un largo, largo camino de diagnóstico, etiquetamiento y clasificación con la ayuda de otras profesiones y de las instancias de educación especial. El niño ingresa en un "camino de vida paralelo": no jugará con otros niños de su edad sin discapacidad, sus amigos serán niños con sus mismas o parecidas dificultades, iniciará una escolaridad segregada en espacios separados y de la que no escapará fácilmente: escuela especial, pretaller de capacitación laboral, escuela laboral, taller protegido es la secuencia que cumplen miles de jóvenes que no tienen la posibilidad de ser acompañados en un tránsito hacia la sociedad que todos compartimos. Si la discapacidad es de verdad una problemática social **entre una persona con un déficit físico o mental y la sociedad** él ha sido la única variable sobre el que todo un ejército de profesionales ha decido o sabido intervenir. La sociedad no ha sido una variable de intervención pensable, pero volveremos sobre este punto más adelante.

Regresando a la escuela especial, al no ser graduada no hay parámetros de avances ya que las prácticas reparadoras intentan "adaptar" lo que debería aprender (adaptaciones curriculares) en virtud a una "norma". Se repetirán contenidos y "ejercicios" como si el aprendizaje dependiera de que se hicieran los intentos acertados. Así veremos a jóvenes intentar responder correctamente a la dulce voz de una maestra que no se resigna y -mostrando un objeto rojo- pregunta por 198.764.973.401 vez "*¿de qué color es?*". Como el joven no puede discriminar colores ni los números la maestra, la escuela, eterniza la ceremonia. Obviamente, en honor a su edad, el joven pasa ahora más horas en un taller que en un aula....pero a los 30 años. ¿no debería tener ahora acceso a otros entornos? ¿No le queda chica la escuela? ¿No preferiría estar trabajando?

...y deconstruirlo

Pero ¿cómo pasaríamos de ese niño que inició –supongamos- su escolaridad a los 3 años (acaso tardíamente si no perteneció a grupos de estimulación temprana y que por lo tanto hace 27 años está intentando infructuosamente responder a las consignas escolares), cómo pasamos decía de ese niño a un joven capaz de responder a consignas laborales, capaz de asumir su sexualidad, su responsabilidad, sus elecciones (incluso elegir a su presidente), preparado para defender sus ideas y sus bienes o para

defenderse de abusos de otro? ¿Cómo ***se haría adulto***? ¿Cómo asumiría roles más complejos que el rol de hijo, paciente y alumno? ¿Podríamos esperar que lo hiciera en forma *espontánea* (y mágica) o ése es también el objetivo...mejor dicho: "ése es el **principal** objetivo de la práctica educativa"?

Basada en mi experiencia podría arriesgar la hipótesis, que abre una línea de investigación pendiente y necesaria, de que las prácticas educativas tal y cómo están planteadas en las escuelas especiales perpetúan actitudes infantiles, roles dependientes y estereotipados y dificultan el trayecto hacia una identidad adulta. ¿Cuántos ex alumnos de escuelas especiales acceden a trabajos rentados? ¿Cuántos acceden a roles adultos (padre, pareja)? ¿cuál es la proporción con especto a los ex alumnos de escuelas regulares? ¿las prácticas escolares cotidianas son prácticas que permitan al joven (y a su familia) descubrir o construir las estrategias de "delegación - asunción de responsabilidades, de elecciones y de tomar las propias decisiones (aún a riesgo de equivocarse)"?

Más que un **proceso** del que son parte, los maestros y las familias, asumen la adultez del joven como un **suceso** del que serán sorprendidos espectadores: habrá un instante milagroso (o no lo habrá) en el que ése que siempre fue tratado como niño empezará a comportarse como adulto.

Tanto la "esperanza ingenua" como la "desesperanza determinista" son actitudes que condenan al joven a un estado de hibridez en que no es (y por tanto es) niño ni adulto. Se lo instala en un limbo donde nunca será niño ni adulto y siempre será ambas cosas, nunca será anormal ni normal (con necesidades, intereses, predilecciones como otro joven de su edad) y siempre será ambas cosas. Sus habilidades, sus competencias "no son puestas en duda hasta que se ponen en duda" (Ingstad, 2001:776) en una acción de difícil retorno. Como en muchas otras dimensiones de la cultura, el arte (el cine en este caso) se adelanta a poner en evidencia conflictos y cambios culturales que la mayoría de a sociedad todavía no hace conciente. Películas como "Yo soy Sam", "El octavo día", "Cincuenta primeras citas" narran historias de jóvenes con distintas discapacidades intelectuales. Estas historias nos muestran como la línea que separa "lo normal y lo anormal" es demasiado delgada y porosa; que "lo mismo" y "lo otro de nosotros" es en realidad muy difícil de definir, y que la discapacidad impacta en algunos aspectos, algunos momentos de la vida pero no es nuestra vida. "*La discapacidad no es un destino*" expresaba Miguel Ángel Verdugo en una de sus conferencias.

De conflictos y contradicciones[1]

A medida que las personas con discapacidad intelectual o psicosocial crecen, aumentan las resistencias para su integración en medios sociales regulares (clubes, escuelas, trabajos). Esas resistencias, basadas en

[1] El Dr. Gilberto Giménez asume como motor del cambio sociocultural los conflictos y las contradicciones (según la teoría marxista) (Giménez, trabajo en edición).

estereotipos y prejuicios, se sostienen en las representaciones sociales[2] con las que nos movemos diariamente. Dos de las que deberíamos cuestionar es que las personas con discapacidad intelectual no serán trabajadores eficientes y responsables...y que "los demás" sí lo somos!

Estas representaciones (sustentadas en normas, valores, informaciones, discursos, creencias que interiorizamos de nuestra cultura) determinan nuestras prácticas, nuestro hacer cotidiano y ponen en evidencia los conflictos y las contradicciones entre las nuevas visiones y las prescripciones y los mandatos tradicionales. En un lento proceso de transición la visión sobre la discapacidad se está modificando: entendida como problema médico (susceptible de curación), como amenaza social (el loco violento y peligroso), como objeto de asistencia (que estará más protegido en espacios "especiales" y segregados), como una situación que le sucede a los otros; empieza a ser considerada como objeto de prácticas y actitudes discriminadoras y de sometimiento en base a una condición contingente a la que todos estamos potencialmente expuestos.

¿Pero donde comienza el conflicto? Cuando la discapacidad era universalmente entendida como anormalidad la respuesta era la creación de espacios separados que dieran cuenta de lo que esa persona necesitaba: la representación social prescribía absolutamente (y sin conflicto) la exclusión. Pero cuando el concepto de (a) normalidad es severamente cuestionado por movimientos de personas con discapacidad y los límites entre "nosotros-los otros" se borronean, entonces la exclusión ya no es la respuesta y surgen nuevas prescripciones "intermedias", relativas y condicionadas: *yo estoy de acuerdo con la integración <u>pero cuando estén dadas las condiciones</u>*. Este condicionamiento deja sin efecto lo que dice aceptarse en la primera mitad de la frase. Es el "como si" de la integración. Acepta aquello que difiere. Rechaza aquello que incorpora. Pone en evidencia la conflictiva etapa en la que el discurso "políticamente correcto" obliga a decir lo que no se está dispuesto a practicar. Y por último tal afirmación confirma lo referido por Giménez respecto al carácter estructurado de las representaciones sociales (con su *núcleo central* y su *periferia*; representaciones "a la vez estables y móviles, rígidas y elásticas"): la frase pone en evidencia que un cambio cultural está en marcha pero evidencia también las contradicciones y los conflictos que ese cambio supone para la sociedad respecto a que ésta asuma su parte en la plena integración de las personas con discapacidad.

Es necesario descubrir estos *juegos de verdad*[3] para no caer en la trampa de adjudicar los fracasos y las dificultades de la persona con discapacidad a su "falta de capacidades". La rampa es un símbolo de la **"intención"** social para permitir la independencia e integración de la persona

[2] Giménez (en edición) señala: "el carácter estructurado de las representaciones sociales. Éstas se componen siempre de un *núcleo central* relativamente consistente y de una *periferia* más elástica y movediza que constituye la parte más accesible. Los elementos periféricos están constituidos por estereotipos, creencias e informaciones cuya función principal parece ser proteger al núcleo acogiendo, acomodando y absorbiendo en primera instancia las novedades incómodas. (...) Las representaciones sociales son a la vez estables y móviles, rígidas y elásticas".

[3] Concepto con el cual Foucault hace referencia a los dispositivos, procesos y mecanismos de saber y poder que validan prácticas y discursos sociales.

con discapacidad física: pero una rampa con 40° de pendiente ¿es símbolo de qué intención? Del mismo modo: si para permitir la integración de personas con discapacidades intelectuales no estamos dispuestos a "dar las condiciones" quiere decir que a pesar de internalizar un discurso no hemos podido modificar "el núcleo duro" de nuestras representaciones.

II. EL TRAYECTO A LA ADULTEZ: "ÉL QUIERE SER CARPINTERO"

He intentado en los párrafos anteriores pincelar a grandes rasgos la situación actual con sus conflictos y contradicciones porque surgen a cada paso en el proceso de crecimiento de una persona con discapacidad en general, pero en especial de las personas con discapacidad mental. Éstas son distinciones necesarias, tanto como otras que no abordaremos aquí (persona del área rural o urbana, con o sin asistencia social, con redes familiares o sin ellas) pero que se imponen al momento de analizar a fondo la discapacidad y su proceso de transición a la vida adulta.

Una experiencia posible

En este punto haré una reseña del proceso de capacitación e integración laboral que implementamos con la Asistente Social Margarita Calandrelli en la Escuela Especial de Junín de los Andes, Patagonia, Argentina. Por ser la única institución en el pueblo da atención a alumnos con distintas discapacidades y de todas las edades (había alumnos de más de 25 años). La escuela se organizaba en dos grandes áreas: pedagógica y laboral. Los alumnos con mayores posibilidades "intelectuales" se integraban a escuelas regulares. Los otros recibían el "premio consuelo" de concurrir a los pretalleres (¿se supone que quienes no pueden aprender contenidos pedagógicos sí pueden aprender contenidos prácticos o laborales?).

La ausencia de una instancia superior (un taller protegido por ejemplo) nos obligó a buscar alternativas en la comunidad. Se relevaron lugares estatales y privados que aceptarían a alumnos en "pasantías". Para esto se resolvieron dos dificultades gracias a la apertura del Consejo Provincial de Educación: se creó la figura de "**Maestro Integrador Laboral**"[4] y se normalizó la pasantía como "**espacio áulico externo**" lo que implicaba que el alumno estaba protegido por los mismos seguros que si estuviera en la escuela (esto tranquilizaba a los responsables de esos espacios en caso de accidente, por ejemplo).

Nos dimos cuenta de que estábamos trabajando en dos niveles: el nivel de corto plazo con los alumnos que "ya" tenían (incluso ampliamente superada) una edad para integrarse en espacios laborales externos y el nivel del mediano plazo con los alumnos que en ese momento tenían alrededor de 12 años y que en dos o tres años tendrían edad de integrarse. En lo inmediato los alumnos debían ser capaces de organizar su agenda (horarios,

[4] El maestro tiene preparación técnica (similar a los Maestros de Pretaller y Taller), acompaña al alumno en su capacitación y es el nexo entre la escuela especial y el espacio laboral. En caso de ser necesario convoca al resto del equipo técnico. Participa de las actividades de apoyo a la integración y la capacitación como las descritas en este párrafo. Es una figura análoga al de Maestro Integrador del área pedagógica.

actividades) ya sea escrita o gráfica, semanal o diaria según sus capacidades; aprender a manejar el dinero, a resolver situaciones de conflicto interpersonal, a decir asertivamente lo que les molestara.

En lo mediato, además de iniciarse en éstas prácticas, debían descubrir sus gustos (es asombroso cómo tienen limitada esta capacidad ya que otros deciden por ellos), sus metas y los apoyos que necesitarán.

Un ejercicio que llevamos a cabo fue hacer que (con o sin ayuda según supieran o no escribir) respondieran a las preguntas: ***¿cómo quien te gustaría ser? ¿de qué te gustaría trabajar?*** (estas preguntas apuntan a que el joven pudiera proyectar-se en el futuro y salir del mandato y la carga de "no poder" que representa ser alumno de una escuela especial) ***¿quiénes te pueden ayudar a lograrlo?*** (esta pregunta apunta a que reconozca sus redes sociales) Alguno tomó de modelo a sus padre (albañil), otro a un joven con retardo mental de la escuela que había iniciado una pasantía como ayudante de cocina en el hospital, otro a un amigo de su padre que era músico del regimiento. A la pregunta de quienes te pueden ayudar a lograrlo hicieron una lista de personas que incluían hermanos, padres, maestros, vecinos, familiares y uno puso (con gran sabiduría) **"yo"**. Nos quedó pendiente reunir a "los elegidos" para hacerles saber que eran modelos para esos adolescentes. Creíamos que el vínculo que se reforzaría sería de gran importancia...para ambos. Este ejercicio aumenta la resiliencia (Melillo, Suárez Ojeda, 2003) de los adolescentes ya que los ayuda a descubrir sus propias fortalezas: las fortalezas que no están sólo en "lo que uno puede" sino en "lo que podría" hacer y en la actitud de las personas que nos rodean.

Pero el trabajo con el alumno y el "empleador" no era el único aspecto a abordar. La familia, su conciencia, su apoyo, sus deseos y su actitud eran esenciales para el proyecto y en ese sentido debimos remontar un prejuicio familiar: no los llamábamos para "reclamarles" (la escuela generalmente no convoca a las familias para un trabajo conjunto, continuo y sostenido; por el contrario, siente como injerencia las demandas o críticas que éstas hagan) sino para trabajar juntos. En esta transición a la adultez la familia no puede ser excluida del proceso, suplantada por la escuela, por el contrario es un factor determinante del éxito o fracaso de la experiencia. La escuela acompaña, pero los protagonistas son la familia, la comunidad y el joven. Son ellos quienes deciden sus metas de vida, sus prioridades, sus posibilidades y sus intereses. Sin embargo la experiencia cotidiana (reforzada por los especialistas) basada en la representación de que la discapacidad es un problema médico, impulsa a las familias a asumir que "ellas no saben cómo tratar a un hijo con discapacidad". Esta "cesión" que las familias hacen de sus hijos a los "especialistas" (y que los especialistas reclaman) lesiona un vínculo difícilmente reparable.

El distanciamiento entre lo que la escuela "hace" y lo que la familia "pretende o espera" podría explicar el asombro y el enojo cuando la escuela especial da "el egreso" a los jóvenes, cuando dice a los padres que sus hijos (por la edad) ya no pueden estar allí, lo que implica (cuando no hay otra

instancia comunitaria) que el joven regresa a su casa –con una enorme carga de frustración en todos los actores- como un adulto sin adultez.

Otra situación es la de una familia que convocamos en el marco del proyecto que refería más arriba. El púber era aniñado, muy poco responsable y dependiente. Ante a pregunta de qué actividades le gustaban la mamá contestó "él quiere ser carpintero". La distancia entre sus capacidades y las demandas de ese oficio (responsabilidad, reconocimiento de riesgos, manejo de herramientas peligrosas, alta dificultad para reparar un error sobre el material, etc.) eran enormes: la afirmación de la madre demostraba un escaso análisis de ambas realidades. Luego de la reunión nos preguntábamos con la Asistente Social: si entre la realidad actual y el deseo a futuro había tal asimetría ¿cómo suponía la madre que alcanzaría a compensarlas? ¿Acaso volviendo a esa resolución "mágica" a la que me refería al inicio del artículo? Sin embargo la experiencia de cualquier persona confirma que la responsabilidad, la independencia, la adultez se van asumiendo en un proceso continuo y progresivo. La adultez no es un suceso. Y –aún con todos los apoyos[5] y soportes necesarios- la adultez de una persona con discapacidad intelectual no escapa a la regla.

En ambos casos (la familia que se asombra del egreso de su hijo porque "esperaba un poco más de la escuela" y la madre que espera que su hijo que se comporta como un niño de kinder sea carpintero en pocos años) ha habido un quiebre entre los deseos y expectativas de las familias, las capacidades y potencialidades del joven y las intervenciones y prácticas de la escuela. Esta desarticulación representa cómo la persona con discapacidad es percibida como una multiplicidad fragmentada. Concebir a la persona con discapacidad en su individualidad, en su identidad es su derecho y nuestro deber (institucional y social) pero no será posible mientras mantengamos la representación, mientras lo sigamos pensando como un sujeto a reparar en sus aspectos deficitarios. Esta enorme contradicción pone de relieve que cada práctica es un ejercicio de buena voluntad antes que la convicción de estar participando (junto a muchos otros actores) del proceso a través del cual un adolescente se adueñará de su propia vida.

Volviendo a la experiencia de capacitación e integración laboral, durante la etapa en la cual yo participé, dos jóvenes lograron contratos en ámbitos estatales[6] con todos sus derechos como trabajadores (y son concientes de que obtuvieron sus trabajos por ser eficientes en ellos). En otra experiencia posterior (en otra escuela especial de un pueblo vecino)

[5] Ver concepto de "apoyo" de la AAMR.

[6] En Argentina la Ley 22.431, crea el Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas, y en Capítulo II Artículo 8 determina que "el Estado Nacional, sus organismos descentralizados o autárquicos, los entes públicos no estatales, las empresas del Estado y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, están obligados a ocupar a personas discapacitadas que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo, en una proporción no inferior al 4 por ciento (4%) de la totalidad de su personal".

En México, la Ley General de las Personas con Discapacidad en su artículo 9 hace referencia a promover políticas y programas que aborden las distintas instancias laborales (capacitación e incorporación). "*Por ser una Ley "General" sus postulados constituyen principios rectores, un marco donde pueden apoyarse las normas regionales, adecuando su legislación pero (a diferencia de una Ley Nacional) no es de aplicación obligatoria en los estados*" (Brogna, en edición).

intentamos lograr espacios rentados en instancias privadas pero si bien los empresarios aceptan la pasantía como instancia de aprendizaje, y aunque "evaluaban" favorablemente al trabajador y a la experiencia luego no los contratan.

En este sentido ha sido más favorable y eficaz integrar a los jóvenes a espacios estatales, realizar evaluaciones periódicas de la experiencia debidamente documentadas (y refrendadas) y luego de varias evaluaciones positivas (y en vista a que el joven había demostrado ser un buen trabajador) proponer que se lo contrate. Éste fue el camino que nos ha resultado más exitoso y debo decir que en ambos casos los responsables de las instituciones receptoras (el director de un hospital y de una escuela secundaria) fueron fervientes impulsores ante sus "superiores" para que los jóvenes tuvieran sus contratos como cualquier otro trabajador.

He narrado hasta aquí ciertas acciones enmarcadas en un proyecto comunitario de capacitación e integración laboral que aún continúa consolidándose. No es la única experiencia[7] y tampoco ha estado exento de errores o dificultades.

"otra escuela es posible"

Propongo reflexionar ya no sobre la persona con discapacidad sino sobre un aspecto fundamental en el tránsito hacia una vida adulta: el sistema educativo. Si las personas con discapacidad física nos permiten ejemplificar las barreras arquitectónicas, las personas con discapacidad intelectual nos permiten poner en evidencia barreras sociales, actitudinales y culturales mucho más difíciles de remover.

Para compensar un "desnivel" físico (imaginemos una escalera) podemos utilizar una rampa ¿pero qué "rampa" compensa los desniveles culturales que me hacen pensar al otro como anormal o inferior? ¿Debo "compensar" ese desnivel o debo cuestionar que exista? Cuando el mundo educativo o el mundo del trabajo discriminan a un niño, un joven con discapacidad porque "***no puede cumplir las reglas***" ¿no es el momento de cuestionar las reglas en lugar de "adaptarlas"?

Si la escuela deja fuera de sus aulas a niños con discapacidad y los excluye progresivamente (o "los incluye como excluidos" en opciones que no le permitirán acceder a niveles superiores de educación) haciendo que su proporción sea menor en cada nivel hasta que desaparecen prácticamente del nivel universitario y aún discapacidades que no limitan el aspecto intelectual son una excusa para no integrar a las personas a la educación regular...Si la escuela se aferra a un modelo "normocentrista" (Brogna, 2004: 32-34) basado en "la razón", el orden, la memoria y la disciplina expulsando a los que

[7] Existen en México y en Argentina organizaciones que capacitan e integran a personas con discapacidad en espacios laborales regulares. Las mayores experiencias refieren a la integración de personas con lesiones medulares o discapacidad física. La integración de personas con discapacidad mental o parálisis cerebral (aún sin discapacidad intelectual) plantea mayores dificultades y generalmente se resuelven con el trabajo en cuadrillas que poco favorece la integración. Por ejemplo Mc Donald acepta a cuadrillas de jóvenes con Síndrome de Down a cargo de un profesional de la institución "integradora" quienes trabajan separados de sus "compañeros" sin discapacidad y de los clientes.

no cumplen estas normas...Entonces la escuela debe asumirse como una institución expulsora que "desafilia" (Castel, 1997), segrega tempranamente de la sociedad a aquellos que luego difícilmente puedan reinsertarse en ámbitos educativos o laborales más exigentes.

El joven que "cae" del sistema escolar, "cae" también de la única estructura social que permite –en menor o mayor grado- la igualdad de oportunidades. Sin educación, las dificultades de origen (sea por discapacidad, pobreza, etc.) se acrecentarán a lo largo de toda la vida en una espiral de "acumulación de desventajas" (de la Rocha, 2004).

Las escuelas especiales son una opción "alternativa" externa para una escuela que más necesita "crear alternativas internas" a su única y estructurada oferta. Los saberes de la educación especial son necesarios pero en el aula regular, en la escuela regular. La escuela especial es el "mientras tanto" aceptemos y reconozcamos que el modelo educativo que tenemos está agotado, fomenta la competencia, la delación y el sometimiento de los alumnos: está diseñado para homogeneizar y para enseñar a obedecer (Alvarez Uría, Varela, 1991: 15-47). Hay que deconstruir esta escuela enciclopedista, centrípeta, autorreferente, homogeneizante, "*normocentrista*", esquemática, rígida y disciplinadora.

Por el contrario imagino (*Yo tengo un sueño...*) escuelas con aulas abiertas, con opciones de aprendizajes flexibles, "a gusto y a medida" y con grupos heterogéneos (el grupo de ajedrez bien puede tener a un niño de 8 y a otro de 12 como entusiastas compañeros) y móviles. ¿Qué nos hace pensar que treinta o más alumnos tendrán los mismos intereses y la misma disposición sólo porque tienen la misma edad? ¿Porqué pensamos que el niño no será capaz de elegir acertadamente su currícula? ¿Quién asegura que ningún alumno elegirá literatura o matemáticas si la clase fuera en verdad provocadora e interesante?

Ya veremos cómo resolvemos el complejo tema (eterno motivo de resistencias a la integración de alumnos con discapacidad intelectual) de certificar los aprendizajes, de acreditar la igualdad cuando se ha educado en la diversidad. *¿O acaso el certificado que constata que hemos educado igual a miles de diferentes (cómo podemos sostener esa pretensión como objetivo!!) no será igualmente cuestionable*?

Una escuela con esas características sería mucho más apta para la atención de la diversidad en lo inmediato y para fundar –a mediano plazo- una sociedad múltiple, solidaria y plural. El parámetro de aceptación, de integración y de valoración de los alumnos no debe basarse en "la norma", en "lo normal" (definido como aquello representado por el promedio de la población o la población promedio). Cuánto más marginal y pobre[8] es la población que atiende, la escuela es generalmente más rígida y expulsora en sus prácticas (el porcentaje de alumnos desertores es mayor en escuelas de sectores más pobres). Es verdad que existen escuelas con las características que refiero, pero son accesibles sólo para quienes pueden pagarlas. ¿El

[8] Cuando hablamos de "pobre" debemos distinguir en pobreza alimenticia, pobreza de capacidades (Sen, 1995, 2000) de patrimonio o pobreza de oportunidades.

respeto a la diferencia será un privilegio, hasta que podamos construir una escuela que efectivamente sea para todos? Esas experiencias exitosas –aunque acotadas y elitistas- nos dan la certeza de que, apelando al slogan de los grupos altermundistas, "o*tra escuela es posible"*.

Trabajo y retardo mental ¿terapia, hobby o derecho?

Está legitimado socialmente que la persona con discapacidad mental trabaje sin cobrar, o con sueldos "simbólicos", y sin los beneficios que la ley establece para los demás trabajadores. Miles de organizaciones de la sociedad civil tienen como principal función ofrecer alternativas laborales para jóvenes o adultos pero en las condiciones mencionadas. La actividad se convierte en laborterapia, no tiene sentido de "trabajo" para el trabajador...ni para la comunidad. Es una prolongación de un "paramundo", de un mundo paralelo donde el adulto "juega" a serlo, o donde todos jugamos a que lo es.

En un orden que tenga en cuenta como variables inversamente proporcionales las prácticas que respetan los derechos, la plena integración y la libre determinación y aquellas prácticas tuteladas y asistencialistas (y en mucha menor medida en la discapacidad) diríamos que las alternativas de integración laboral de las personas con discapacidad:

- ✓ Trabajo rentado en entornos laborales competitivos (con o sin apoyos[9] o "adaptación razonable" del puesto de trabajo según sea necesario)
- ✓ Trabajo rentado en entornos laborales segregados
- ✓ Trabajo "simbólico"[10] en entornos laborales competitivos
- ✓ Trabajo "simbólico" en entornos laborales segregados
- ✓ Quedarse en su casa sin compartir con otros de su edad

En las dos primeras opciones el estado y la comunidad asumen que la persona es sujeto de derechos y que garantizar el derecho al trabajo (definido y descrito por normas nacionales e internacionales) es responsabilidad del estado y las organizaciones sociales. En las últimas se mantienen prácticas asistencialistas (la persona necesita espacios "especiales" donde lo cuiden, supervisen o decidan por él) o medicalizadas (el trabajo como terapia) y en la última la persona regresa al "útero" de la familia sin poder realizar vínculos con otras personas.

---

[9] Cuando la AAMR se refiere a **apoyos** los define como "**recursos y estrategias** que requieren las personas con retraso mental para mejoran su independencia, productividad, integración en la comunidad, y su calidad de vida". Estos apoyos pueden ser tecnológicos, personales, de agencias o proveedores de servicio. Los apoyos tienen diferentes funciones: (1) la amistad, (2) la planeación financiera, (3) la asistencia para empleados, (4) el apoyo a la conducta, (5) la asistencia de planta, (6) el acceso a la comunidad, (7) la atención a la salud y (8) la instrucción (Schalock y otros, 1994) y diferentes intensidades: (a) intermitentes "cuando sean necesarios", (b) limitados, regulares pero por de corto plazo, (c) los extensivos, continuos, regulares y a largo plazo; (d) los extensivos, permanentes y extensivos a la mayor parte de las áreas de la vida. Detectar e identificar el tipo la intensidad del apoyo que la persona necesita es el eje de la intervención en el abordaje de la discapacidad intelectual.

[10] Cuando hablo de trabajo "simbólico" me refiero a que la persona no es sujeto de derechos laborales: no tiene sueldo ni beneficios equivalentes a otro trabajador sin discapacidad en el mismo puesto conforme a las normas legales vigentes.

¿Es preferible que trabaje en un aula como terapia y sin sueldo o que se quede en su casa? Esta es una falsa opción que encubre discursos discriminatorios y excluyentes. Se sigue poniendo el eje del problema en la dificultad de la persona y no en la dificultad de la sociedad. La verdadera opción es cómo reconvertir las organizaciones y los profesionales que coordinan los centros laborales para iniciar trabajos en la comunidad que favorezcan la integración de jóvenes o adultos en espacios laborales competitivos y con todos sus derechos. Es pensar como alternativas no sólo lo que puede sino lo que "debería ser". Concientizar y capacitar a los empleadores y compañeros, analizar, adaptar los puestos de trabajo, capacitar y entrenar al trabajador con discapacidad, realizar el seguimiento de su desempeño, socializar y difundir la experiencia para fomentar nuevas posibilidades para otros adultos, son las nuevas (y desafiantes) funciones de quienes antes coordinaban grupos de jóvenes con discapacidad entre las paredes protectoras de instituciones "cuasi-escolares".

Esta reconversión no puede basarse en la "buena voluntad" de las organizaciones. Muchas estarán de acuerdo con el cambio y aceptarán el reto pero otras preferirán mantener el status quo, y no debemos desestimar el peso económico en esa preferencia: algunas organizaciones tienen muy buenas rentabilidades y sus "empleados" (directivos, profesionales, docentes, coordinadores, etc.) sí reciben sueldos. ¿**El trabajo "simbólico" de las personas con discapacidad es el *insumo* con el que laboran los "verdaderos" trabajadores de esos centros?**

Astorga Gatjens[11] ha enviado a la lista sobre Discapacidad y Derechos Humanos resúmenes de las reuniones del Comité ad Hoc que trabaja en redacción la **Convención Amplia e Integral Para Proteger la Dignidad y los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas** en los cuales resalta que el tema del trabajo tiene tal complejidad que ha sido llamado "el meollo" de la convención.

Especialmente deseo copiar tres párrafos que aclaran el análisis que intento realizar:

> "*Por su parte, la Organización Internacional de Trabajo (OIT) intervinohaciendo referencia a los distintos convenios aprobados sobre el empleo y ratificados ampliamente. Además hizo referencia a que el derecho al trabajo es un derecho reconocido universalmente en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESOC), documento con carácter vinculante. Manifestó, asimismo, su preocupación porque la mayor parte de las personas con discapacidad que tienen empleo, lo hacen de manera informal y no tienen acceso al mercado abierto de trabajo.* ***Expresó que era imprescindible poner mucha atención a los talleres protegidos porque ahí las personas con discapacidad no tienen protección de la ley***". (Énfasis agregado)

[11] Luis Fernando Astorga Gatjens es Director Ejecutivo del IID y Vicepresidente de RIADIS, coordinador de la lista sobre Discapacidad y Derechos Humanos y delegado por el IID en la VI Reunión del Comité Ad Hoc de Naciones Unidas, que trabaja en redacción la **Convención Amplia e Integral Para Proteger la Dignidad y los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad**.

"*Llamó la atención sobre la divergencia de opiniones en relación con los talleres protegidos, ya que algunos consideran que generan segregación*".

"Sudáfrica expresó que la transformación de los talleres protegidos es un elemento indispensable".

En un trabajo en proceso de edición analizo la discapacidad desde las perspectivas de Ciudadanía, Regímenes de Bienestar y Exclusión Social y resalto las perspectivas y los conceptos que aporta Castel (1997) y "que nos permiten analizar el trabajo como **factor determinante** para reubicar las situaciones de desventaja, vulnerabilidad, precariedad y relegamiento en la dinámica social que las constituye y como *soporte privilegiado de inscripción en la estructura social*. Relacionando (1) **el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y (2) la participación en redes de sociabilidad y en los sistemas de protección** que lo preserva de diferentes riesgos, Castel define zonas de cohesión social. *"He propuesto una hipótesis general para explicar la complementariedad de lo que ocurre sobre un eje de integración por el trabajo (empleo estable, empleo precario, expulsión del empleo) con la densidad de la inscripción relacional en redes familiares y de sociabilidad (inserción relacional fuerte, fragilidad relacional, aislamiento social). Estas conexiones califican zonas de diferente densidad de las relaciones sociales: zona de integración, zona de vulnerabilidad*[12], *zona de asistencia y zona de exclusión o desafiliación*[13]*".* (.....) El trabajo sigue siendo el parámetro de si y cómo se ubica y clasifica al individuo en la sociedad. "*El trabajo es más que el trabajo y por lo tanto el no-trabajo es más que el desempleo*" sentencia Castel" (Brogna, en edición).

Por lo tanto la necesidad de un cambio en el sistema educativo se prolonga en la necesidad de cambios en otros aspectos de los social y -muy especialmente- en lo laboral: leyes, políticas públicas, acciones y prácticas de la Sociedad Civil (condiciones de capacitación, contrato, prestaciones sociales, apoyos, subsidios a los empleadores, sistema de cuotas o cupo, reconversión de los espacios protegidos, beneficios acumulativos –permitir trabajar a personas con pensiones o jubilaciones por discapacidad-). Cambios que permitan que las personas se integren en trayectorias educativas, laborales y sociales en condiciones que favorezcan la plena integración, la equiparación de oportunidades, la determinación de su propia vida (autodeterminación) y la vida independiente.

Conclusiones

La integración de personas con discapacidad mental, mejor dicho, **la apertura y disposición de la sociedad para aceptar y favorecer esa integración** es uno de los mayores desafíos de este tiempo. "En la **Primera**

[12] Entendiendo por *vulnerabilidad social* una zona intermedia, inestable que conjuga precariedad del trabajo y fragilidad de los soportes de proximidad. (Castel, 1997: 15).

[13] Ausencia de participación, aislamiento relacional, "la *desafiliación* no confirma una ruptura sino retraza un recorrido. El concepto pertenece al mismo campo semántico que la disociación, la descalificación o la invalidación social" (ibidem pp. 17). "Desafiliación no necesariamente equivale a una ausencia completa de vínculos sino también a la ausencia de inscripción del sujeto en estructuras dadoras de sentido" (ibidem pp. 421).

Encuesta Nacional sobre Discriminación en México[14] los resultados sobre las personas con discapacidad son categóricos:

> "el 94,4% de personas con discapacidad cree que en México hay discriminación hacia su condición, el 32,9% ha sufrido discriminación durante el último año; el 53,4 ha sido discriminado en su trabajo; el derecho a trabajar es su segundo derecho no respetado; para el 22% de la población sería el grupo al que más le costaría conseguir trabajo, para el 41% de los encuestados las personas con discapacidad no trabajan tan bien como los demás y 1 de cada 3 cree que en las escuelas donde hay muchos chicos con discapacidad la calidad de la enseñanza disminuye. El 42% cree que con las dificultades de empleo que hay en México sería preferible dar trabajo a las personas sin discapacidad; la mitad de las personas con discapacidad dice que no se respetan sus derechos; casi el 60% se siente rechazado por la sociedad; uno de cada dos se siente incapaz de tener un rol importante en la sociedad; la discriminación se manifiesta en menores oportunidades de trabajo y educación: el 83% asocia discriminación a menores oportunidades de empleo, casi el 90% cree tener menos oportunidades de conseguir trabajo y uno de cada cuatro cree tener menos posibilidades de educación. Creen tener menos posibilidades de ejercer libertad para tomar sus propias decisiones; al 40% se les niega el trabajo o se le paga menos; los espacios donde se percibe mayor discriminación son: trabajo (7.58/10), en la escuela (6.74/10), en hospitales públicos (6.32/10), y en la familia (5.88/10); la mitad considera que las situaciones de discriminación referidas se deben a tradición o valores de la familia...y la mitad cree que es justo que la familia los discrimine. La mitad cree tener pocas posibilidades de mejorar su condición de vida, y la pobreza y la falta de trabajo son su mayor sufrimiento, el 60% cree que la discriminación no ha disminuido en los últimos cinco años." (Brogna, 2005 en edición)

Trabajo y educación surgen en la Encuesta como las mayores preocupaciones y a la vez como los derechos más vulnerados. La percepción de las personas con discapacidad hacia su propia situación queda en claro en esta encuesta. La percepción que orienta las prácticas cotidianas de las instituciones educativas y laborales ¿coincide en esa percepción? ¿O acaso seguimos pensando, planificando y organizando una sociedad fragmentada y restrictiva con "pretensión de universal"; una sociedad para algunos "hasta que estén dadas las condiciones"?

Finalmente, en este complejo escenario, un adolescente asume sus deseos, realiza sus elecciones, toma sus decisiones, proyecta su propia vida, teme por los errores o las dificultades, aún así espera tener oportunidades para lograrlo y busca -en el apoyo, el afecto y el respeto de quienes lo rodean- el estímulo necesario para transformarse en un adulto....ni más ni menos que como hemos hecho cualquiera de nosotros.

[14] Fuente: http://www.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/main_discriminacion.htm#

Bibliografía

American Asociation on Mental Retardation – AAMR, 2004, Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Alianza Editorial. Madrid.

Alvarez Uría, Fernando y Varela Julia, 1990, "Arqueología de la escuela", Ediciones la Piqueta, España.

Brogna P., 2004, "Normocentrismo y educación. Una escuela para todos... ¿si suena tan sencillo porqué es tan complicado?" en Novedades Educativas N° 166 pp. 32-34. Ed. Noveduc, Argentina-México.

Brogna P., 2005, "No Discriminación y Discapacidad El derecho a la igualdad...¿o el derecho a la diferencia?" En edición.

Castel, R., 1997, La metamorfosis de los social. Una crónica del asalariado. Paidós.Argentina.

de la Rocha, M, 2004, "De los recursos de la pobreza a la pobreza de recursos" en From the marginality of the 1960s to the "new poverty" of today: A LAAR Research Forum. Latin American Research, Vol. 39. N°1 Febrary 2004.

Giménez, Gilberto. Material en proceso de edición.

Melillo, A. y Suárez Ojeda, E., 2003, Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Paidós. Argentina.

Sen, A. 1995, Nuevo examen de la desigualdad, Ed. Alianza, Madrid.

---------, 2000, Social Exlusion: concep, application and scrutiny, Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.

MUSEOS DE CIENCIA PARA TOD@S

Mtra. Leticia Ma. del S. Chávez Martínez[1]
Dolores Arenas Venegas[2]

Los museos interactivos son de atracción para un gran número de público que busca la posibilidad de incrementar los conocimientos científicos, mediante un proceso novedoso y divertido, así como la convivencia familiar o escolar en un espacio en el que las personas tienen la libertad de actuar con los elementos expuestos.

No obstante, en la mayoría de ellos se encuentran una serie de obstáculos y problemas de diseño que no contemplaron las necesidades de accesibilidad para personas con discapacidad (PCD). En los últimos años, gracias a la activa participación de las personas con y a favor de la discapacidad, se ha logrado una mayor conciencia social sobre sus derechos. Hoy en día se sabe que la discapacidad afecta a un 10% de la población del país; la cual además se ve limitada a acceder a la educación y la cultura. Por ello, el trabajo a favor de las personas con discapacidad es prioritario para promover su inclusión en la sociedad, y favorecer el respeto a sus derechos humanos.

Los museos de ciencia de la UNAM, como museos interactivos, han representado una opción más de turismo y recreación. En el caso de Universum y Museo de la Luz, han mantenido abiertas sus puertas a todo tipo de público desde su fundación. Uno de los retos más grandes a los que se han enfrentado, es ofrecer sus servicios y lograr los objetivos propuestos con los visitantes que presentan alguna discapacidad.

Para cumplir con esta visión de servicio, los museos han establecido acciones específicas como es la preparación de anfitriones sensibles a las necesidades especiales requeridas por los visitantes, a partir de un breve entrenamiento que les ha permitido conducir adecuadamente los grupos, y aprovechar al máximo las experiencias de los materiales y equipamientos expuestos.

En los museos de ciencia de la Dirección General de Divulgación de la Ciencia (DGDC), consideramos que nuestra misión de divulgar la ciencia a todo el público, conlleva el compromiso de contar con un programa que permita integrar a los visitantes con discapacidad. Esta lucha por lograr el reconocimiento y respeto de su derecho de accesibilidad a la Cultura, representa para los museos de Ciencia de la UNAM un principio elemental de sensibilidad en nuestro trabajo diario al reconocer a la ciencia como parte de la cultura social y no el privilegio de unos cuantos.

[1] Área de Atención a Grupos vulnerables, Universum, Museo de las Ciencias, UNAM, ***MÉXICO***
[2] Área de Atención a Grupos vulnerables, Universum, Museo de las Ciencias, UNAM, ***MÉXICO***

Uno de los mayores retos que como Institución hemos enfrentado, ha sido dar atención especial a los visitantes con alguna discapacidad, dado el amplio espectro de éstas y características propias de cada una de ellas. Tomando en cuenta además las diferencias naturales que marca cada etapa de vida y edad.

En épocas anteriores se tuvieron algunos avances en la preparación de anfitriones que pudieran sensibilizarse ante sus necesidades específicas. No obstante faltaba un seguimiento y sobre todo el hacer de esta intención un programa permanente.

La experiencia previa nos permitió enfocar las debilidades y fortalezas para armar un proyecto de carácter permanente e institucional que nos permita, en ambos museos, ofrecer nuestros servicios de manera profesional a todos los visitantes, con la calidad, calidez y sensibilidad adecuados para ellos, conociendo las necesidades especiales, pues –finalmente- estamos atendiendo individualidades y circunstancias específicas en cada uno.

En los museos de ciencia, se ha observado que la afluencia de este grupo de visitantes aumentó en los últimos años, lo cual lleva a replantear esta intención para compatibilizarla con la misión de la DGDC de difundir la ciencia. Con esta intención y plena conciencia de los derechos que tiene este grupo de personas, es que se replantea el formular un proyecto de atención a visitantes con discapacidad para darle una continuidad, y sea un programa institucional que involucre a todas aquellas personas que dentro de los museos, de manera directa o indirecta, tengan que tratar con este grupo de visitantes a fin de proporcionar la mayor calidad y calidez en el servicio que se les brinde.

Aunque la discapacidad técnicamente se define como el padecer temporal o permanentemente una disminución en las facultades físicas, intelectuales, psicológicas o sensoriales; en este proyecto intentamos incluir además de todas aquellas que se ubican en esta definición, las que se podrían considerar de carácter psico-social, pues la experiencia nos ha permitido observar que grupos de visitantes provenientes de albergues de niños de la calle o de organismos de protección a personas que sufren violencia intrafamiliar, casas-hogar, etc., son igualmente visitantes que requieren de una atención especial por parte de personal cualificado para ello.

El presente trabajo constituye la propuesta denominada Programa Museos de Ciencia para Tod@s, que busca brindar atención a visitantes con necesidades especiales en los Museos y centros de ciencia. El programa establece medidas que facilitan el acceso, la movilidad en el museo, la posibilidad de experimentar con otros sentidos, además de la visión o el oído, los mismos principios que se están ejemplificando, además de enriquecer los materiales con situaciones nuevas.

Contar con un programa de esta naturaleza permite beneficiar a un número más amplio y variado de público, ofreciendo una opción más de recreación, educación y cultura a las PCD. Por nuestra parte y como institución, el contar con un mayor número de visitantes con necesidades

especiales, nos permite ampliar el espectro de servicios y calidad de los mismos, además de enriquecer la tarea central de la Dirección.

En este marco es que se plantea el proyecto de atención a visitantes con necesidades especiales. Ciertamente nuestro objetivo como institución se centra en la ciencia y su divulgación, por lo que el tema de discapacidad no es nuestra especialidad, pero no por ello deja de ser un punto nódico pues tenemos una relación directa en cuanto al servicio que prestamos; y aquí encontrábamos el primer obstáculo. Sin embargo, nos encontramos ante otras barreras que tienen que ver con aspectos de infraestructura. Estamos convencidos de que la mejor parte de la ciencia es el poder observar, comprender y palpar los resultados y la relación cotidiana que tenemos con ella; no obstante, el diseño actual de las salas, no permite la atención a grupos de visitantes, que a pesar de ser minoría, tienen necesidades específicas de atención y acceso. Así pues, es necesario contar con las posibilidades de cambio en todas estas barreras, pero nos enfrentamos con una limitante quizá mayor: la económica, que nos puede impedir romper con otras. Por todo lo anterior, la propuesta es plantear un proyecto de colaboración con otras instituciones y organismos, donde se contemple el desarrollo de actividades a corto, mediano y largo plazo a fin de resolver integralmente todas las limitantes existentes y desarrollar nuevas propuestas de atención a los visitantes con necesidades especiales.

En cuanto a problemas de acceso, es importante destacar que cada uno de los recintos de los museos de la DGDC plantea retos específicos, según sus propias características, sin perder un punto común que son sus visitantes con necesidades especiales y el trato que merecen tener.

Así pues, Universum es el museo de ciencias más grande de Latinoamérica ubicado en el campus de Ciudad Universitaria desde hace 14 años, en los edificios que anteriormente pertenecieron a las oficinas del CONACYT; esto le da una ventaja al contar con una superficie de exhibición de 15,000 mts^2, que permiten albergar a 12 salas que contemplan las diferentes áreas de la ciencia, incluyendo las sociales; pero igualmente representa un mayor reto para las modificaciones arquitectónicas, ya que al momento de ser construido no existía una reglamentación o cultura que considerase las necesidades de las personas con discapacidad. No obstante se han hecho algunas adecuaciones para dar accesibilidad a las instalaciones, tanto en el exterior como en el interior del recinto.

Por su parte, el Museo de la Luz, ubicado en el antiguo colegio de San Pedro y San Pablo en el centro histórico, enfrenta otras problemáticas como lo es el hecho de estar en un edificio histórico, al cual no se le pueden hacer modificaciones que afecten su estructura original, y que no cuenta con un área propia de estacionamiento; complicada además por la problemática del ambulantaje. Aquí se hizo un sobre piso que permitiera poner de manera oculta las instalaciones sanitarias y eléctricas, así como desniveles para aprovechar mejor el reducido espacio combinándolo con un ambiente agradable. A fin de darle accesibilidad se construyeron rampas en madera que permitieran el acceso y movilidad dentro del recinto.

Sin embargo, aún queda pendiente un gran número de modificaciones y adecuaciones arquitectónicas que den total accesibilidad, desde elevadores hasta señalamientos de desniveles, sanitarios, etc.

En cuanto a los servicios de visita guiada y atención del personal de los Museos, en años anteriores se promovió un curso dirigido a anfitriones de sala sobre discapacidad; con ello se consiguió una gran sensibilización entre los muchachos que atendían al público, quienes durante el tiempo de su estancia temporal de dos años de beca apoyaron a los visitantes con necesidades especiales.

Pero esta constante rotación de anfitriones, quienes se encargan de las visitas guiadas y que son becarios de los museos, no permite mantener una permanencia de personal capacitado. Por otra parte, en muchos de los casos se cuenta con personas sensibles y conscientes de su función dentro del museo y quienes actúan de buena fe y con lo que el sentido común les marca. Sin embargo, muchas veces la falta de información y el miedo que da enfrentarse a lo no conocido, hace insuficiente esta buena intención para ofrecer servicios y atención adecuados.

Por ello, la importancia de dejar de actuar de manera aislada y unir nuestros esfuerzos con asociaciones, instituciones y personas con experiencia, interesadas y sensibilizadas en el tema de la discapacidad.

El proyecto Museos de Ciencia para Tod@s pretende abarcar de manera integral todas las áreas de los museos. Es decir, considerar que los museos son una alternativa turística, de recreación y aprovechamiento del tiempo libre, que adicionalmente ofrece el acercamiento de toda persona a la ciencia de manera lúdica y atractiva; por ello se considera fundamental contar con recintos accesibles arquitectónicamente, así como a los servicios que ofrecemos, para que los usuarios tengan las condiciones necesarias para integrarse a la vida propia de los museos y en particular a la Ciencia.

La propuesta es tener un proyecto de colaboración con otras instituciones y organismos, donde se contemple el desarrollo de actividades a corto, mediano y largo plazo a fin de resolver integralmente todas las limitantes existentes y desarrollar nuevas propuestas de atención a los visitantes especiales.

La innovación de este proyecto va en dos vertientes:

a) En el sentido de estarse desarrollando en un museo de ciencias, donde el contenido de las explicaciones suele ser más objetivo, duro (exactitud), e interactivo, y del cual se generan expectativas de aprendizaje concreto para los visitantes. Con el punto a favor de ser interactivo, lo cual en ocasiones, se puede convertir en una limitante de acceso a PCD.

b) Llevarse a cabo con la contribución de diversas instancias: organizaciones públicas, privadas y sociales, así como personas interesadas en él.

Como en todo programa, se elaboro un proyecto y metodología que permita tener claramente establecido su objetivo, estrategia, metas y actividades, para a su vez poder aplicar los mecanismos de evaluación y control que permitan al tiempo de aplicarlo, conocer el impacto y resultados de

éste; con lo cual, podamos ir ampliando, mejorando o modificándolo a fin de no perdernos en el tiempo. A continuación se detallan éstos:

OBJETIVO

Propiciar la participación de personas con discapacidad en visitas a las instalaciones de Universum y otros museos de ciencia en un ambiente adecuado a fin de acercarlas a la ciencia.

ESTRATEGIA

- Desarrollar medidas integradoras de personas con discapacidad en los programas de atención a visitantes en los museos.
- Facilitar a las personas con discapacidad el uso y disfrute de las instalaciones y equipos de los museos.
- Sensibilizar a autoridades, personal administrativo, operativo y de vigilancia para ofrecer atención y servicios acorde a las necesidades de las PCD.
- Conjuntar esfuerzos con otras instituciones interesadas en el programa a fin de ejecutar el proyecto en el menor tiempo posible.

METAS

A CORTO PLAZO:

- Promover los derechos de las PCD en recintos educativos y culturales como los museos.
- Sensibilizar al personal que atiende directamente a los visitantes sobre las necesidades de las PCD.
- Mantener un grupo de 10 personas de base capacitadas para estas actividades.
- Introducir información específica sobre discapacidades en los contenidos formativos de anfitriones, personal de salas y de vigilancia.
- Promover la inclusión de conocimientos sobre discapacidades en los contenidos formativos, especialmente de los anfitriones y personal de las salas.
- Promover el apoyo y participación de organizaciones públicas privadas y sociales que permitan enriquecer los contenidos y alcances de este proyecto.

A MEDIANO PLAZO

- Adecuar los contenidos y las cédulas de información de los museos.
- Contar con señalamientos de acceso especiales para PCD
- Involucrar a los visitantes CD en talleres de ciencia adaptados a ellos.

A LARGO PLAZO

- Contar con un proyecto de remodelación integral de eliminación de barreras arquitectónicas y de accesibilidad a los museos de la DGDC.
- Contar con el apoyo de instituciones públicas, privadas y/o sociales para ejecutar el proyecto arquitectónico.

➢ Tener un programa permanente de renovación de rutas temáticas, equipos y contenidos de los museos.

ACTIVIDADES

A CORTO PLAZO

❑ Firmar acuerdos de colaboración con instituciones de atención a PCD para ampliar el conocimiento y formación del personal de los museos.
❑ Organizar por lo menos 3 cursos al año de capacitación a personal involucrado en la atención de PCD.
❑ Coordinar por lo menos 25 visitas al año, en el museo de grupos de PCD a través de diversas instituciones dedicadas a su atención.
❑ Elaborar rutas temáticas especializadas a las diferentes discapacidades y edad de los visitantes.
❑ Promover visitas de planeación con los responsables de las instituciones especializadas en PCD con reservación para visitar los museos.
❑ Firmar acuerdos con otras instituciones educativas de nivel superior para promover la integración de estudiantes de carreras afines al Programa, para integrarlos como becarios, servicio social y/o voluntarios de los Museos.
❑ Elaborar contenidos temáticos para los cursos de inducción y formación a becarios que contengan conocimientos teóricos y técnicos sobre atención a personas con discapacidad, por lo menos en estas vertientes: discapacidad visual, motora, intelectual y de lenguaje-auditiva.
❑ Reestructurar los contenidos temáticos de explicación de salas para adecuarlos a las visitas de PCD.
❑ Levantar un inventario de equipamientos para ser usados por PCD, de acuerdo a rutas temáticas.
❑ Hacer una evaluación del inmueble en base a las recomendaciones arquitectónicas para PCD.
❑ Hacer una evaluación de accesibilidad de equipamientos existentes y, en su caso, adecuar su ubicación, haciéndolos accesibles a tod@s.

A MEDIANO PLAZO

❑ Modificar las cédulas informativas y elaborar nuevas en Braile, así como diseñar cédulas en letra observable por personas con visión limitada.
❑ Organización y adecuación de talleres de ciencia especiales para PCD en las diferentes modalidades.
❑ Incrementar el número de convenios de apoyo con instituciones públicas, sociales y/o privadas para mantener un programa de formación continua del personal de los museos.
❑ Adecuar los equipamientos existentes y diseñar nuevos materiales y equipos especiales para PCD.
❑ Elaborar una convocatoria para captar becarios en aquellas licenciaturas enfocadas al tratamiento y atención de personas con discapacidad, de diferentes universidades, para apoyar los servicios de atención a estos visitantes.

A LARGO PLAZO

- Tener un proyecto integral de remodelación arquitectónica que contemple las adecuaciones necesarias para atender las necesidades de acceso y visita para los visitantes con discapacidad.
- Firmar convenios de apoyo con instituciones públicas, privadas y/o sociales para ejecutar el proyecto arquitectónico.
- Mantener un proceso permanente de evaluación y retroalimentación del programa a fin de poder renovar periódicamente los contenidos y rutas temáticas de los museos.

El proyecto en sí se plantea en tres etapas, que no necesariamente van seriadas o escalonadas.

A corto plazo, este programa pretende lograr una sensibilización entre el personal que tenga que tratar con el público, sean becarios o no. Para ello en los meses anteriores se elaboraron cuestionarios dirigidos a los anfitriones (de estancia temporal) sobre los conocimientos y las necesidades que tenían para tratar a visitantes con discapacidad, ya que aún sin el programa, como Museos estamos obligados a dar atención y servicio de visita a quienes lo soliciten; por ello, ya existía una claridad sobre las deficiencias o conocimientos que ignoraban para interactuar con los visitantes especiales. Paralelamente, a las organizaciones o escuelas que atienden a personas con discapacidad que nos visitaban, se les solicitaba llenar un formulario de evaluación sobre las instalaciones y servicios que ofrecemos, así como sugerencias. Con todo ello, se pudieron conocer las necesidades y aspectos básicos para integrar los contenidos de un curso sobre discapacidad dirigido a asistentes de sala (personal permanente), anfitriones, servicio social y voluntarios, que concluyó el mes de mayo. Además de organizar algunas pláticas muy específicas para visitas programadas, como fue el caso del Museo de la Luz con la visita de un grupo de la Coordinación de Grupos Vulnerables de la Delegación Coyoacán y otra de la Escuela Nacional para Ciegos. Adicionalmente, y como producto del Primer Curso Introductorio se cuenta ya con un proyecto tutorial sobre rutas temáticas para ciegos y débiles visuales en dos salas de Universum, elaborado por anfitriones de las salas

Es claro que, en el lapso de tiempo que llevamos con el programa, hemos centrado la atención en la capacitación, tanto de quienes lo coordinamos, como del personal del museo y de los becarios. Al respecto, personal de la DGDC acudimos a un curso de accesibilidad en la Universidad Iberoamericana; de igual forma, se participó en el seminario de atención pública a personas con discapacidad organizado por DIF y CNCA y dirigido a jefes de servicios educativos, en el mes de junio en la sede del Museo del Carmen.

Como parte de las actividades que desarrollamos en los museos, durante el mes de abril se incluyeron charlas a los visitantes sobre el tema de los derechos de niñ@s con discapacidad.

Paralelamente iniciamos las revisiones de los contenidos explicativos, elaboración de rutas temáticas por sala y tipos de discapacidad, adaptación y

elaboración de equipos símiles que permiten apoyar la visita guiada y que a su vez permiten a los visitantes con necesidades especiales acceder a la información y comprensión de las explicaciones; además de permitirnos a los museos hacer propuestas novedosas y creativas para subsanar estas necesidades de interacción.

Otro aspecto en el que centramos la atención es el que se refiere a la evaluación, especialmente a la que nos hacen los usuarios, ya que ellos son quienes reciben nuestro servicio y quienes conocen sus necesidades y saben hasta donde se les está atendiendo adecuadamente. Para ello organizamos visitas programadas por instituciones especializadas en discapacidad, tanto para escuchar sus propuestas sobre los equipos, explicaciones, rutas, etc. Como para su evaluación una vez que se avanza en los aspectos sugeridos y propuestos por los usuarios tanto como por personal del museo.

De esta manera el programa va permeando diferentes grupos de personas de los Museos. Se pretende, además, que dicho programa sea extensivo en un futuro cercano a personal sindicalizado, como lo es el de vigilancia, mantenimiento e intendencia. Toda esta capacitación se verá complementada con algunos cursos de formación tales como el de lenguaje manual que actualmente se está coordinando con la Universidad La Salle y el CECATI no 64.

En cuanto a equipamientos, pretendemos en el corto plazo tener una evaluación de la funcionalidad de los mismos, considerando su accesibilidad y manipulación –según tipos de discapacidad-, así como contenidos explicativos, verbales o escritos. Para ello ya se iniciaron las rutas de recorrido, con los miembros del Grupo Enlaces de la cual se sacaron propuestas muy concretas sobre reubicación y adaptación del equipamiento actual, y en algunos casos complementar con equipos símiles, se elabora actualmente un inventario de equipos propuestos por tipo de discapacidad. Todo ello, a partir de los recursos con que cuentan los museos y lo que pueden aportar diferentes miembros del Grupo.

Respecto a los inmuebles, gracias a una invitación de miembros de Enlaces, asistió personal de los museos que tiene que ver con el área arquitectónica, de obra civil y museografía, a un curso de accesibilidad organizado por Espacios Dignos de la Universidad Iberoamericana, el cual además de sensibilizar a los asistentes, les brindaron elementos técnicos para realizar una evaluación sobre las instalaciones actuales.

Finalmente, también hemos buscado las oportunidades para promover este proyecto, en busca de apoyos económicos que permitan financiar diferentes rubros del mismo; tal es el caso del patrocinio conseguido para cubrir entradas de personas con discapacidad y de bajos recursos, a fin de brindarles esta oportunidad de acercamiento a la ciencia.

A mediano plazo, el proyecto contempla incrementar sus servicios a las personas con discapacidad, al ofrecer talleres de ciencia adaptados a sus necesidades; para lo cual ya iniciamos una revisión de los contenidos de los talleres actuales, así como en nuevos que puedan integrar a todos los visitantes. De igual manera se contempla la adecuación de los contenidos de

cédulas, charlas, explicaciones y todo tipo de información que se brinde en los museos, para hacerlas accesibles a los visitantes con discapacidad, sea cual fuere su tipo y en lo cual ya hemos dado avances, organizando un trabajo de equipo entre las diferentes áreas involucradas y con la evaluación de los especialistas. Y, por lo que respecta a las adecuaciones arquitectónicas, la meta es contar con todos los señalamientos de accesibilidad, externos e internos, y reubicación de equipamientos que permitan una movilidad adecuada en los museos.

En el largo plazo, en este proyecto nos planteamos como meta el poder contar con una propuesta de remodelación integral que elimine las barreras arquitectónicas y de accesibilidad a los museos de la DGDC, así como contar con el apoyo de instituciones públicas, privadas y/o sociales, al igual que de profesionales y personas interesadas para ejecutar el proyecto arquitectónico. Además de tener un programa permanente de renovación de rutas temáticas, equipos, contenidos y servicios en los museos que nos mantengan como una alternativa de turismo accesible.

Este Programa, a pesar del poco tiempo que lleva, ha demostrado que es posible cambiar esquemas e inercias de atención al público, y ha enriquecido la labor del museo, ya que cuando se logra diseñar en función de necesidades especiales, se termina por hacer accesible e integral a todas las personas el servicio. Y aunque por mucho tiempo se ha hablado de grupos minoritarios, lo cierto es que el impacto es mayor de lo que se imagina. Sí se considera el porcentaje de población con discapacidad, proporcionalmente al número de visitantes que se tienen en los dos museos, La Luz y Universum, el universo de población que puede ser beneficiada con este programa es de alrededor de los 20 mil visitantes con necesidades especiales por año, cantidad que merece todo nuestro empeño por integrarlos y dejar de ignorarlos en los programas que emprendamos.

En el proyecto Museos de Ciencia para Tod@s sabemos que aisladamente se pueden hacer cosas con esfuerzo propio; pero juntos, en estas redes y enlaces, se pueden hacer más cosas con esfuerzos conjuntos. El reto es grande, y por ello nuestra invitación a sumarse para unidos multiplicar las soluciones que se conviertan en oportunidades a favor de la discapacidad.

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA

Mtra. Alma Lidia Martínez Olivera[1]

RESUMEN

La educación especial para los niños con problemas de conducta empieza con el problema de la disciplina en los contextos de la educación organizada. Un desorden conductual implica interacciones sociales inapropiadas y transacciones entre el niño y el ambiente social.

Aceptando esta consideración ¿cuál es el papel del contrato escolar en los problemas de conducta de los alumnos? Responder a este cuestionamiento lleva a investigar la escuela a la luz del enfoque ecológico, como un sistema en interacción dinámica, a través de sus miembros, en las relaciones que éstos establecen y las regularidades conductuales que se repiten entre sí y dan origen a las normas de funcionamiento social.

Las opiniones, actitudes, valores e ideas de los maestros median el señalamiento de los niños con problemática conductual. La investigación analizó niveles de interacción que conforman el contrato escolar para determinar las redes de significados que contribuyen a éste señalamiento.

La investigación se fundamenta en la Teoría de los Constructos Personales de Kelly, el Interaccionismo Simbólico, el Análisis de la Vida con un diseño cuanti-cualitativo. Escalas de Diferencial Semántico, Entrevistas a Profundidad, Sociogramas individuales, Entrevistas familiares, La Prueba de la Familia, el Dibujo de la Figura Humana de Kopptiz, así como la expresión pictórica de representaciones escolares de la disciplina escolar, aplicados a la maestra, niños y a padres de familia de una escuela primaria.

INTRODUCCION

En una visión muy parcial, la escuela es un edificio en el que se desarrolla una dinámica de socialización y de enseñanza-aprendizaje en el sentido maestro-alumno. Desde esta posición, el ámbito escolar se limita a un entorno físico de puertas para adentro. Sin embargo, esta idea es parcial y limitada. No se puede entender a la escuela como un recinto cerrado, una especie de microuniverso consistente en sí mismo. Por el contrario, la escuela debe entenderse como un espacio abierto al que confluyen individuos diversos de muy distinta educación, comportamientos, capacidades y metas y, sobre la que convergen problemas y situaciones que oscilan desde los de tipo

[1] Coordinadora del Diplomado: "Formación Docente para la Integración Educativa" Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM.

MÉXICO

familiar hasta los de tipo social más amplio. La escuela desde esta perspectiva se convierte, en cierto sentido, en un gran muestrario en el que se puede contemplar a pequeña escala las interacciones propias de niveles sociales más amplios, donde los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje se dan en dos sentidos, es decir, *maestro-alumno y alumno-maestro.*

Con relación a los problemas emocionales y de conducta es posible visualizar dos condiciones generales: por una parte, es indudable que las propias características en sí de la institución educativa, propician por su normatividad y autoritarismo un ambiente de tensión, abuso y conflicto, que en determinados casos encuentran su expresión en la reacción emocional y conductual de los alumnos. Por una parte, las perspectivas ante la situación escolar parecen no haber evolucionado. Existe un control absoluto del maestro y la jerarquización del sistema educativo en general, cosa que produce entre los alumnos diferentes grados de sumisión y del lado de la organización institucional, diversos instrumentos rígidos de control (Foucault, 1985:82; 1975:37-39), incluso el castigo físico. El papel del maestro se valora como representante del estatus del poder, así como una especie de funcionario, que imparte conocimientos pretendidamente necesarios y que, se halla inserto en una institución que lo respalda.

Por otra, el comportamiento y las expectativas de los alumnos muestran desencanto y desinterés resultado, entre otras, de la situación social de la que provienen. Se vive en una sociedad cada vez más agresiva y despersonalizada que enseña a ser agresivos si se quiere conseguir un cierto nivel de vida o a veces simplemente sobrevivir. La agresividad instrumental es un fenómeno cotidiano y esto se refleja también en la escuela. Los sentimientos de inutilidad y absurdo, así como la apatía y el aburrimiento que muchas veces inspira el centro escolar, provocan enfrentamientos entre los protagonistas de la institución educativa (Melero Martín, 1993:27).

A pesar de todo lo anterior, no se pretende establecer en los problemas emocionales y conductuales una direccionalidad *alumno-maestro*. Está claro que maestros, padres y alumnos deben someterse cotidianamente a la *idiosincrasia institucional* de la escuela. Todos elaboran representaciones reales y simbólicas muy particulares de sus relaciones con los demás, considerándose a sí mismos como grupos, con reglas de interacción y significados propias. Estas posiciones y actitudes son igualmente captadas por los niños, que interactúan y prueban sus límites. Los problemas de conducta se producen y producen situaciones de conflicto, parecen ser la consecuencia de la difusión de ciertos roles y normatividad disciplinaria tradicional y dogmática. La idea de una escuela ordenada, limpia, en silencio, donde el maestro habla y los alumnos escuchan y obedecen, y donde se siguen todas las reglas, constituye la aspiración de muchos directores, maestros y padres con respecto al comportamiento de los alumnos, pero ¿es esto deseable o posible? ¿para qué o para quién?. Las expresiones "…tiene problemas de conducta", "…es un niño indisciplinado y desobediente", "…es muy rebelde", "…no entiende que es molesto y que fastidia", "…se enoja por

todo y se aísla", "…su apatía y desinterés me sacan de quicio", se escuchan en los ambientes escolar y familiar. Sin embargo, ¿cuál es el significado de estas expresiones?, ¿cuáles son los criterios utilizados par atribuir esas etiquetas a ciertas manifestaciones conductuales y emocionales de los niños?

Las respuestas a estas preguntas describen dificultades respecto a su contenido, como a la importancia de las consecuencias para el desarrollo del niño, además se refleja un estado de indefinición, así como diferentes clasificaciones y desacuerdos en la denominación científica de los trastornos o manifestaciones específicas a incluir en esta categoría de la educación especial. Las razones que llevan a esta situación, se localizan en la amplitud del significado de la noción de comportamiento, y la dificultad en la distinción entre lo normal y anormal, lo sano y lo patológico, que al ubicarse en el marco evolutivo, se incrementa (Schaffer, 1989:23; Bronfenbrenner, 1987:6-7).

La relatividad de lo patológico o anormal se justifica porque las manifestaciones conductuales que se constituyen en síntomas de los problemas no son patológicos en sí mismos, sino que son conducta que resultan adecuadas y con validez adaptativa en determinados momentos del desarrollo. Ciertas manifestaciones pueden comenzar a ser consideradas como problemas en virtud a los que los autores como (Newcomer, 1987:13; Clarizio y McCoy 1988:85; Hallahan y Kauffman, 1991:42; Shea,1993:35) señalan en este sentido:

- *Presentación de la conducta con frecuencia excesiva.*
- *Gran consistencia.*
- *Periodos prolongados.*
- *Intolerancia de los demás ante la conducta del niño.*
- *Edad, sexo, clase social y nivel educativo.*

Desde 1989, Kirk y Gallagher (29) y Hallahan y Kauffman (12) en 1991 concuerdan en *definir un desorden emocional y conductual como un sistema de interacciones sociales inapropiadas y transacciones entre el niño y el ambiente.*

Suponen que el desorden no es simplemente un problema de conducta indeseable o de circunstancias sociales inapropiadas. Estos autores afirman que no existe una definición universalmente aceptada y que los grupos de expertos han tenido la libertad para construir en sus trabajos definiciones particulares adecuadas a sus objetivos. Por razones prácticas, se podría decir que los niños presentan problemas emocionales y conductuales, siempre que una autoridad lo señale. Esto, por supuesto, añade aspectos vagos y subjetivos a la definición, pero mientras no surjan criterios objetivos compresibles y aceptados por la mayoría de los profesionales e investigadores, la práctica se repetirá. También las diferencias en las funciones de los agentes sociales que clasifican y atienden niños dificultan aun más la delimitación del problema conductual, y por tanto su diagnóstico por los criterios sociales implicados en su identificación; suponen considerar como problema, todos los actos u omisiones que resultan anormales y molestos para su entorno social (Socolinsky, 1994:30).

Las dificultades del concepto *Problemas Emocionales y de Conducta* surgen del carácter situacional de los criterios, que dependen de la tolerancia o exigencia de las personas que conviven con el niño, familiares y maestros. En la caracterización de los problemas de conducta resalta la referencia social como criterio para su señalamiento y definición; esto supone su consideración como patrones de conducta estables que implican la violación y/o no adquirir de las reglas o normas que regulan los intercambios sociales, y que deberían adquirirse según la edad del niño.

La definición vigente señalada por Hallahan y Kauffman (1999:14) enlista cinco características donde más de una indicaría que el niño se encuentra severamente perturbado:

- *Inhabilidad para aprender que no pueda ser explicada por factores intelectuales, sensoriales o de salud,*
- *Inhabilidad para hacer y mantener relaciones con sus iguales y maestros,*
- *Sentimientos y/o conductas inapropiadas bajo condiciones normales,*
- *Estados de ánimo de infelicidad o depresión y*
- *Síntomas físicos, dolores o miedos asociados con problemas personales y escolares.*

Al respecto la categoría de problemas emocionales elaborada y vigente desde 1983 por la Dirección General de Educación Especial (SEP) dice:

"…en esta categoría se incluyen a las personas que exhiben desórdenes en su comportamiento lo cual denota un amplio rango de problemas profundos y persistentes que reflejan una desviación importante. Algunos problemas a tratar serían los niños que roban, que mienten, menores infractores, etc.," (p.5).

En esta definición existe vaguedad conceptual y su contenido no proporciona elementos claros de identificación y decisiones de intervención, las cuales podrían ser muy diversas debido al amplio rango de comportamientos desviados que implícitamente parece incluir. La clasificación de los problemas de conducta y emocionales como profundos y persistentes carece de confiabilidad y validez, criterios indispensables en el ámbito científico. Además, los términos utilizados son confusos y parecieran corresponder a psicologismos que no son accesibles al maestro regular y especial; la influencia de enfoques psiquiátrico y clínico es evidente.

Sin embargo, para las definiciones mencionadas incluyendo la de la Dirección de Educación Especial de México el significado esencial es el mismo: *el niño no responde a las expectativas significativas de los adultos.*

RELEVANCIA

En México, no existen estadísticas completas y confiables al respecto. Sin embargo, la evaluación informal da cuanta de su existencia. El primer censo sobre discapacidad de la Dirección de Educación Especial a nivel nacional (1995-1997), no incluyó la categoría, por tanto no hay datos sobre prevalencia en México. ¿Cuándo empezó la Educación Especial para los niños con problemas de conducta y emocionales? Se podría decir que el campo es tan antiguo como el problema de la disciplina de los niños en el

contexto de la educación organizada. En la medida que un maestro usa métodos especiales para manejar la conducta que hoy, es reconocida como indicativa de trastorno (por ejemplo, agresiones, alteraciones de orden, aislamiento social, rebeldía, desobediencia, mentiras, robos y fracaso en aprender), se está practicando algún tipo de educación especial. Parece que el comienzo de la educación especial se da con el primer intento sistemático de educar a los niños que se desvían del patrón establecido de respuestas.

Aceptando las consideraciones anteriores ¿qué papel desempeñan la educación regular y especial en la identificación y modificación de los problemas emocionales y conductuales?, ¿cuál es el papel del maestro y los padres en la identificación e intervención de los problemas emocionales y conductuales de sus alumnos?

Siguiendo este planteamiento, introducirse en la escuela y la presencia de la problemática conductual para entenderlas y reconstruir su dinámica y lógica institucional, supone considerar lo que se ha dicho acerca de la escuela en general, pero también implica abrirse y revisar lo que ésta muestra. A partir de la forma de interactuar y relacionarse entre sí, se busca describir la manera en que los que influyen en ella la recrean y reconstruyen. El énfasis se pone en las redes de interacción y significados que elaboran los maestros, niños con problemas de conducta y sus padres como consecuencias de sus roles y funciones sociales, según el contrato escolar.

"El contrato escolar se define como el tipo de relaciones, expectativas, reglas explícitas e implícitas que más o menos se cumplen en torno al proceso educativo, concretamente alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus repercusiones en el ámbito familiar" **(Zúñiga, 1985: 8).**

En lo formal, los participantes en la escuela tienen papeles previamente definidos que suponen ciertas obligaciones y características que tendrán que cumplir. Sin embargo, en el ámbito de lo cotidiano, es decir, lo informal, estas definiciones son reformuladas: los límites impuestos desde el exterior son modelados e incluso quebrantados por quienes en teoría, los asumen tan como se establece, creando redes de interacción y significado en la problemática conductual, correspondería a lo que se concibe como el curriculum oculto (Torres, 1996:61).

El contenido de esta ponencia describe la metodología cuantitativa y cualitativa empleada, referida en apartados que muestran el proceso de construcción, sustentando conceptualmente el planteamiento del problema, los objetivos e hipótesis; las dimensiones, categorías y subcategorías de análisis y los indicadores operativos del trabajo empírico; las decisiones, estrategias y técnicas utilizadas. Asimismo, se presentan los resultados más significativos de cada uno de los instrumentos aplicados, su discusión y las conclusiones finales de la investigación.

En el caso de la investigación, el paradigma que se adoptado dependió del objetivo propuesto; en este caso, en la que están implicados profundamente valores y referentes vinculados a la cultura, es necesario considerar distintas clases de conocimiento logrados por distintos enfoques de investigación. Se ha dicho que los diversos paradigmas de investigación educativa, cuantitativos y cualitativos son complementarios y depende de qué

clase de conocimiento de desea obtener para elegir uno u otro o ambos. Estos enfoques metodológicos no se hallan forzosamente en conflicto entre sí. Dependiendo de lo que se intente al buscar conocimiento es posible llegar a lo que Husén denomina "cuadro multifacético" del problema que se puede aclarar, siguiendo distintos caminos metodológicos.

Uno de estos caminos lo constituye el *enfoque ecológico* para la investigación del comportamiento humano. Es nuevo en cuanto a su concepción de persona en desarrollo, del ambiente y, especialmente, de la interacción que se produce entre ambos (Bronfenbrenner, 1987:26). El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona y su conducta. Puede ser su casa, la clase o el laboratorio. Además, el paso siguiente hace ir más allá de cada entorno por separado, a las relaciones que existen entre ellos. Estas interconexiones pueden ser tan decisivas para el desarrollo, como lo que sucede dentro de un entorno determinado. Por ejemplo, es posible que la capacidad del niño para aprender normas y límites no dependa menos de cómo se le enseña sino de la existencia y la naturaleza de las relaciones que unen la escuela y el hogar.

En el ambiente tal y como se concibe en el enfoque ecológico lo que cuenta para la conducta es *el ambiente como se le percibe*, más que como pueda existir en la realidad "objetiva", y de los *distintos significados* que estos tipos de entornos tienen para los participantes, en parte según el medio social y su experiencia (Bronfenbrenner, 1987:29). La estructura del ambiente ecológico también se concibe como algo que se extiende más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la conducta humana: los objetos a los que responde, o las personas con las que interactúa cara a cara. Se les atribuye la misma importancia a las conexiones entre otras personas que están presentes en el entorno, a la naturaleza de estos vínculos, y a su influencia indirecta sobre la persona, a través del efecto que producen en aquellos que se relacionan con ella directamente. Este complejo sistema de interrelaciones dentro del entorno inmediato se denomina *microsistema*.

El principio de interconexión se aplica no sólo dentro de los entornos, sino también, con la misma fuerza y las mismas consecuencias, a los vínculos entre entornos, tanto aquellos en los que la persona participa realmente, como aquellos en los que tal vez no entre nunca, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el ambiente inmediato del sujeto. Los primeros constituyen lo que se denomina *mesosistemas*, y los últimos, los *exosistemas.* Se considera el complejo de sistemas seriados e interconectados como una manifestación de los patrones de la ideología y la organización de las instituciones sociales comunes a una determinada cultura o subcultura. Estos patrones generalizados se denominan *macrosistemas.* Por lo tanto, analizando y comparando los micro, los *meso y los exosistemas* que caracterizan a distintos grupos sociales es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos ambientes sociales como ambientes para el desarrollo del comportamiento.

En el ambiente social de la educación, el enfoque ecológico tiene repercusiones en la medida en que se empieza a estudiar la influencia que tiene el medio sobre la formación y desarrollo de la personalidad. En este sentido, la ecología social se plantea como una alternativa para entender los problemas de la escuela y familia.

Retomando los planteamientos de la Nueva Sociología de la Educación, el Análisis de la Vida Cotidiana, el Interaccionismo Simbólico y las posturas Cognitivo-Social y la Constructivista, así como los principios y procedimientos de la Metodologías Cuanti y Cualitativa, esta investigación identificó la caracterización que maestros, padres y alumnos hacen de los problemas emocionales y de conducta, con el propósito de determinar cómo influyen las actitudes, expectativas, prácticas, normas del contrato escolar en el aula, a partir de las relaciones y con el conocimiento que se da entre los mismos (Safa, 1992:67; Miles y Huberman,1996:78; Woods, 1987:64-72).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las redes interaccionales entre los distintos niveles y situaciones interpersonales en los llamados desórdenes emocionales y conductuales están en el origen de funcionamientos sociales entre el niño, el maestro y padres de familia, y para la propia institución. (García Salord y Vanella, 1992:40; Dabas, 1990:25; Melero Martín, 1993:37). Percatarse de la significación de la dimensión institucional y se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

a) ¿Cómo es la interacción que los distintos protagonistas del contrato escolar establecen entre sí y con los demás?

b) ¿Qué lugar ocupa el niño en este contexto?

c) A partir de lo anterior, ¿Cómo determina la institución que un niño tiene problemas de conducta o emocionales?

d) ¿Cómo actúa en consecuencia la institución escolar?

e) ¿Cuál es la frontera entre la educación especial y la educación regular en el ámbito de los problemas emocionales?

OBJETIVO GENERAL:

"Determinar los procesos interaccionales de la institución escolar que permitan ubicar las redes y significados del contrato escolar para comprender la presencia de los problemas emocionales y de conducta de los niños, de acuerdo al contexto escolar específico en que están inmersos".

OBJETIVOS PARTICULARES:

1) Determinar en la situación escolar, las interacciones y significados del contrato escolar entre los maestros, padres de familia y niños con problemas emocionales.

2) Identificar las formas en que la institución escolar caracterizan e intervienen en los problemas emocionales y de conducta en los alumnos.

HIPÓTESIS DE TRABAJO:

"Los problemas emocionales y de conducta en la situación escolar obedecen a un sisterma de red de interacciones y significados contextualizados y regidos por el contrato escolar, donde están involucrados los maestros, alumnos y padres de familia, así como la especificidad de las normas y reglas que organizan los intercambios escolares".

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

La identificación de la red de relaciones involucradas en el proceso de formación de problemas emocionales y de conducta en la práctica escolar cotidiana parte de distinguir cuatro aspectos constitutivos de dicho proceso: ***la cultura escolar, la formulación normativa, la práctica escolar cotidiana y la identidad social/personal.***

Estas dimensiones se traducen en categorías que pretenden construir al objeto de estudio en dos aspectos generales: el contrato escolar y los problemas emocionales y de conducta, a su vez, éstas se contienen en subcategorías que detallan los elementos a evaluar. La operativización de las dimensiones, categorías y subcategorías designó indicadores de contenidos que permitieron analizar los aspectos involucrados en la investigación.

A continuación se enlistan las categorías, subcategorías e indicadores, así como los instrumentos de investigación. El proceso de construcción del objeto de estudio, en su tratamiento empírico-teórico se describe gráficamente en las tablas 1, 2 y 3.

TABLA 1. DIMENSIONES DE ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

CULTURA ESCOLAR	NORMATIVIDAD ESCOLAR	PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA	IDENTIDAD SOCIAL Y PERSONAL

C A T E G O R Í A S

CONTRATO ESCOLAR	PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA

S U B C A T E G O R Í A S

NIÑO CON PROBLEMAS DE CONDUCTA
RELACIÓN MAESTRO - NIÑO
RELACIÓN MAESTRO- PADRES
RELACIÓN NIÑO - COMPAÑEROS
AMBIENTE DE SALÓN DE CLASES
DISCIPLINA ESCOLAR
AMBIENTE FAMILIAR
DISCIPLINA FAMILIAR
RELACIÓN NIÑO - PADRES
EXPECTATIVAS DE RENDIMIENTO ESCOLAR
FUNCIÓN ESCOLAR
FUNCIÓN PARENTAL
ASPECTOS EMOCIONALES
ESCUELA - ENTORNO SOCIAL

TABLA 2. SUBCATEGORÍAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA DEL OBJETO DE ESTUDIO*

Subcategoría	Diferencial Semántico	Sociogramas Individuales	Entrevistas Familiares	Dibujo de la Figura Humana	Dibujo de la Familia de Corman	Dibujo de Escenas Escolares	Entrevistas a Profundidad
Niño Problemas de conducta	X			X			X
Relación Maestro-Niño	X					X	X
Relación Maestro-Padres	X						X
Relación niño.-compañeros	X	X				X	
Ambiente salón de clases	X						X
Disciplina escolar	X						X
Ambiente Familiar	X		X		X		
Disciplina familiar	X		X				
Función escolar							X
Función Parental			X				X
Relación Niño-Padres	X				X		
Expectativas de Rendimiento escolar		X	X			X	X
Aspectos emocionales		X		X	X		
Escuela-entorno social	X						

*Las cruces en los cuadro muestran las subcategorías y los instrumentos que las evaluaron. Los dígitos señalan los números de los indicadores operativos utilizados en el análisis e interpretación de los resultados

TABLA 3. INSTRUMENTOS, OBJETIVOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN
DEL OBJETO DE ESTUDIO

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS PARTICULARES	INDICADORES DE EVALUACIÓN
ESCALAS DE DIFERENCIAL SEMÁNTICO A PADRES, MAESTROS Y NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	IDENTIFICAR LAS REPRESENTACIONES SEMÁNTICAS Y REDES DE SIGNIFICADOS EN LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA	1.Niño con problemas de conducta 2.Relación maestro-niño 3.Relación maestro-padres 4.Relación niño-compañeros 5.Ambiente salón de clases 6.Ambiente familiar 7.Disciplina escolar 8.Disciplina familiar 9.Relación niño-padres 10. Escuela- entorno social
SOCIOGRAMAS INDIVIDUALES	ESTABLECER REDES LÓGICAS DE RELACIÓN SOCIAL EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	1. Relación afectiva 2. Relación en el trabajo 3. Relación en el juego
ENTREVISTAS FAMILIARES A PADRES	IDENTIFICAR LA ESTRUCTURA Y DINÁMICA FAMILIAR DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	1. Estructura familiar 2. Adaptación al ciclo vital 3. Pautas de vinculación 4. Consecuencias para el niño con problemas de conducta
DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA (DFH)	DETERMINAR EL NIVEL DE MADUREZ EN EL DESARROLLO Y CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES	1. Nivel de desarrollo infantil 2. Características emocionales

PRUEBA DE LA FAMILIA DE CORMAN	DETECTAR LA PERCEPCIÓN DE LAS RELACIONES FAMILIARES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	1. Relaciones familiares 2. Pertenencia al grupo familiar 3. Identidad frente al grupo familiar
DIBUJO DE ESCENAS ESCOLARES	DESCRIBIR LA PERCEPCIÓN DE LAS INTERACCIONES COTIDIANAS DE SITUACIONES ESCOLARES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	1. Interacción grupal 2. Estilos y contenidos de comunicacción 3. Relación con la tarea
ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD A PADRES, MAESTROS Y NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA	IDENTIFICAR Y ANALIZAR LAS REDES DE SIGNIFICADO E INTERACCIÓN SIMBÓLICA EN LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL AULA	1. Ámbito escolar 2. Función escolar 3. Normatividad escolar 4. Problemas de conducta 5. Formación docente 6. Función parental 7. Fracaso escolar

MÉTODO
POBLACION:

Maestra de tercer grado: 36 años, casada, con dos hijas, originaria del D.F., vive en Iztapaluca. Horario laboral de 8 a 14 hrs. Adscrita al grupo escolar en el que se señaló la presencia de niños con problemas de conducta. Describe una vida familiar propia con problemas de relación con las hijas adolescentes. Niñ@s de tercer grado. 8 años de edad, 5 alumnos (4 niños y una niña). Señalados informalmente por la institución con problemas emocionales y de conducta. 8 Padres de familia, con un promedio de edad de 37 años (varones) y 34 años (mujeres). Todos originarios del D.F. Las familias viven en la Col. Cabeza de Juárez de la Delegación Iztapalapa. La tabla 4 concentra las características escolares, ocupacionales y económicas de los padres evaluados.

ESCENARIO: Primaria Julio Cortázar, conformada por 18 grupos, de primero a sexto grado, cada grado escolar tiene tres grupos. La población total de alumnos es aproximadamente de 540 niños con un rango de edad entre 6 y 12 años.

UBICACIÓN: Avenida Guelatao s/n. Col. Cabeza de Juárez.de la Delegación Iztapalapa de la Cd. de México. La zona habitacional y comercial donde se ubica la escuela, se considera altamente delictiva (INEGI, 1999).

PROCEDIMIENTO

El trabajo de campo se realizó al interior de la institución educativa, con la maestra, niños con problemas emocionales y sus padres. Se implementaron diversas estrategias técnicas cuantitativas para la recopilación de información como la elaboración de escalas de Diferencial Semántico aplicadas a cada protagonista del contrato escolar para obtener significados semánticos con respecto a lo que se define o señala como problema de conducta en los niños, así como identificar los principios o normatividad e intervención escolar para con los niños y padres. Estos a su vez proporcionaron sus significados correspondientes, teniendo así la posibilidad de establecer indicadores de análisis de significado inicial y por lo tanto incompleto del fenómeno a estudiar.

Este primer abordaje retroalimentó el proceso metodológico cualitativo, donde también se insertaron técnicas como las Entrevistas a Profundidad a maestros, padres y niños, registro de Estudios de Caso para rastrear la historia familiar de los niños al igual que el Sociograma Individual para registrar e identificar las relaciones grupales cotidianas del salón de clases y su significado en la interacción con los niños emocionalmente perturbados. Se evalúo la estructura y dinámica familiar a través de Entrevistas Familiares, la Prueba Proyectiva de la Familia y el nivel de desarrollo del niño y sus indicadores emocionales con el Dibujo de la Figura Humana de Kopptiz, así como la Expresión Pictórica de las representaciones escolares y familiares de la disciplina cotidianamente vivida en la escuela como en la familia. Partir de los referentes empíricos obtenidos, más que de constructos teóricos, fue el punto central de la metodología cualitativa, se trató de una investigación de tipo inductivo que requirió de la convivencia cotidiana con el escenario físico, expectativas, actitudes de los protagonistas, situaciones e interacciones donde se articulan redes y significados concretos de contextos sociales específicos, el aula escolar durante un año lectivo (Woods, 1987:64-72).

MATERIALES: Papelería, grabadora manual, cintas, material de evaluación.

RESULTADOS

Se resumen algunas de las respuestas obtenidas en los instrumentos de evaluación mencionados consideradas más representativas del proceso de indagación en las siguientes categorías y subcategorías.

Los resultados de las **Escalas de Diferencial Semántico** indican que la maestra, padres y alumnos coinciden principalmente con 4 de las 14 caracterizaciones elaboradas que denotan contenidos semánticos con una

tendencia hacia connotaciones negativas. El significado común de las características aceptadas se describe a continuación:

Desobediente: Los padres y la maestra señalan la desobediencia como:

"…el hacer siempre las cosas que se le ha dicho que no debe hacer por su bien y como se le dice, le va mal o hace las cosas peores de lo que son" o por ejemplo*: "..es un necio y siempre hace lo que quiere, no obedece y además rezonga"*

Inmaduro: Aquí el niño es caracterizado como:

"…parece un bebé, hace que no entiende y se chiquea, a veces se orina en la cama, sobre todo cuando la maestra lo presiona o castiga", o como: *"..hace cosas como no comer bien, todos se ensucia y se bate la ropa, no la cuida…pienso que lo hace sin darse cuenta, como si fuera más chico"*

Desmotivado: Lo caracterizan padres y maestra como:

"…no presta atención, siempre parece estar en las nubes, sabrá Dios en qué piensa y lo que le interesa".

"…no le gusta participar, está ausente y no tiene ganas de hacer o jugar con sus compañeros"…parece estar cansado o enfermo, ni siquiera le llama la atención ver que sus hermanos juegan fútbol en el deportivo"

Impulsivo: Los padres y maestra dicen al respecto*:*

"…no mide las consecuencias de lo que hace, no piensa, ni razona el peligro o las consecuencias, es muy necio"

También señalan*: "…es un buen alumno, pero no comprende que las tareas y trabajos deben hacerse con cuidado y limpios…sé que los hace rápido y así comete errores y baja su calificación"* o … *"siempre empuja y pisa a los demás, no se fija es muy arrebatado todo lo quiere hacer más que rápido"*

Prueba de la Figura Humana de Koppitz

Se encontró que ***cuatro de los niños presenta un nivel de desarrollo normal y esperado para su edad de 8 años.*** El niño restante tiene un nivel de anormal alto, sin embargo, las diferencias cuantitativas no son significativas. Estos datos corroboran lo señalado por los autores, quienes señalan que el promedio de estos niños en desarrollo madurativo y nivel intelectual corresponde al rango de lo normal, eliminando así, mitos sobre la potencialidad o inmadurez extrema como causantes de la problemática.

Sociogramas Individuales.

Todos los niños evaluados manifestaron ***necesidad de contactos*** sociales. Estos se establecen, en primer lugar, ***bajo el criterio del buen rendimiento académico*** de los compañeros del grupo, es decir, el acercamiento a niños con buenas calificaciones tiene el propósito de alcanzar la aceptación del grupo y la maestra. En segundo lugar, se encuentran las actitudes de simpatía y amistad entre el niño con problemas y sus compañeros. Bajo estos criterios los ***niños problemáticos buscan a compañeros populares como enlaces para su integración al grupo***. Este indicador se observa en aquellos que reportan bajo rendimiento escolar. El nivel de aceptación del grupo para con estos niños e s mínimo. Solo un niño es aceptado por su popularidad positiva basada en el buen rendimiento, simpatía y aceptación de la maestra. Los cuatro restantes son rechazados por

su mal comportamiento y bajo rendimiento. A su vez ***estos alumnos rechazan al grupo en respuesta, al percibir las agresión, hostilidad y antipatía que siente por ellos***.

Dibujos de escenas escolares.

Todos los dibujos representan relaciones ***asimétricas maestra-alumno,*** y contenidos verbales que denotan autoritarismo y agresión de ésta hacia los niños. Las relaciones entre los mismos niños problemáticos son simétricas y hostiles.

Entrevistas familiares.

En todas las familias se identifican desviaciones en el desarrollo familiar e individual. Constituyen ***familias centradas en los niños***, son estructuras disfuncionales que limitan el desarrollo emocional del menor, determinado la producción de conductas desadaptadas en los ambientes de interacción.

Prueba de la Familia de Corman.

Los dibujos de los cinco niños, no representan a sus familias reales. Elaboran cuadros familiares fantaseados o sustitutos en los que existen elementos de identificación y de rechazo. Todos los niños perciben inestabilidad familiar y un ambiente tenso en casa. Se registran datos de hostilidad y agresión en las relaciones familiares.

Entrevistas a profundidad:

NIÑO CON PROBLEMAS DE CONDUCTA:

La maestra opina que los problemas de aprendizaje dan lugar a los de conducta:

"… bueno, más bien son problemas de aprendizaje y que en consecuencia producen fallas de atención, se distraen, se levantan de su lugar y molestan a los demás, a mí me desobedecen e interrumpen la dinámica porque tengo que controlarlos, llamarles la atención o castigarlos"

Son comportamientos inadecuados que producen conflicto:

"*…Afecta muchísimo, depende también del tipo de conducta que tenga el niño; si es un niño que su problema sea aislarse y no participar pues no afecta en absoluto, pero si es un niño intranquilo y agresivo y que contesta a cada momento, pues ahí sí va estar involucrando a los demás, o si es un líder al cual los maestros no lo sabemos encauzar va a captar toda la atención del grupo en lugar que el maestro lo haga"*

Causados por:

"*…se deben a muchas cosas, pero lo más importante es la familia y sus problemas económicos, así como la desatención e irresponsabilidad de los padres"**.***

AMBIENTE EN EL SALÓN DE CLASES

La maestra relaciona los problemas de conducta con:

"…los problemas más frecuentes son la falta de trabajo y atención para el aprendizaje y los problemas familiares".

Y su experiencia docente es valorada:

"*…mi experiencia es que es muy difícil resolver estos problemas porque no contamos con la ayuda de los padres. En estos casos, los papás no vienen cuando se les llama, mandan a la tía, a la sobrina o hermana mayor, y así no se pueden tomar decisiones. Unos no vienen porque trabajan, otras porque no les interesa. Yo trato de llevarme bien con los niños para ganar mi confianza y me obedezcan más fácil, que si los trato mal, se alejan, causan más problemas y se dificultan las cosas".*

FUNCIÓN ESCOLAR

La escuela debería atender a apoyar el problema conductual:

"…detectando tempranamente el problema y canalizando a las familias a ayuda especial, debe capacitar a los maestros para manejar a los niños en dinámicas grupales para hacerlo participar y motivarlo".

"… no, la escuela no nos apoya con asesoría sobre esto, no he tomado ningún curso, no me queda tiempo aunque sé nos hace falta, pero también no sé a dónde puedo ir".

DISCIPLINA ESCOLAR

Se entiende como:

"…las reglas las pone la escuela y son formas que se realizan siempre aunque, las épocas cambian, esto es, cambian su forma pero no su esencia, yo como maestra soy un medio para que se cumplan, matizo la forma y contenido de las sanciones, por ejemplo, antes se golpeaba con la regla en los nudillos del que se portaba mal, ahora se le deja sin recreo o se manda llamar a sus padres".

"…más bien la disciplina permite que las actividades en el salón se realizan. Si el grupo no está sentado y callado, el maestro no puede explicar una clase o ver una película en el laboratorio o realizar un trabajo sin orden"

EXPECTATIVAS DE RENDIMIENTO ESCOLAR

De los niños como consecuencia de:

"…Su fracaso a que no prestan atención y que el trabajo es deficiente, y que si los padres no apoyan lo marcan para siempre como alguien con problemas o conflictos"

"…en sus expectativas y futuro, son niños olvidados ya que se les rechaza y que es difícil adaptarlos a la familia y a la escuela"

FUNCIÓN PARENTAL

Se considera como:

"…acudiendo a las citas, tenemos dificultades para que los padres se integren, sobre todo de aquellos con problemas, si ellos no vienen es difícil tomar decisiones con respecto a la atención. La escuela sólo cumple una labor docente, de enseñanza, pero no se atienden problemas familiares, económicos o psicológicos eso es algo que los padres deben entender y solucionar por su cuenta".

CONCLUSIONES

La investigación realizada pretendió dar respuesta a las preguntas que corroboran la hipótesis y planteamiento del problema de investigación.

a) ¿Cómo es la interacción que los protagonistas del contrato escolar establecen entre sí y con los demás? La compleja red de interacciones de significado en los problemas de conducta, está *delimitado por la normatividad escolar*. Se identifica la representación vertical de las relaciones en el contexto escolar. Comprende una *visión negativa y controladora de la maestra*, quien considera la disciplina como el medio para regir y corregir el control de los integrantes del contrato. Las relaciones maestra-niño son relaciones de poder, y la subordinación de este último es normal y necesaria; *cualquier acción en contra de esta normatividad, es castigada.* Las conductas del niño se perciben como perturbadoras del orden y la disciplina. Las *interacciones de los protagonistas son mediadas por patrones de comunicación verbal de tipo ofensivo y agresivo que producen reacciones emocionales de hostilidad y enojo mutuo.* La maestra justifica *su*

práctica docente ente los problemas de conducta en las carencias de su formación normalista. Por eso se ve obligada a solicitar el apoyo de los padres como emergentes en las situaciones que escapan al control escolar. Frente a estas *demandas los padres responden e interactúan de manera subordinada, apoyando o descalificando la capacidad de la maestra en función del trato personal afectivo que de ella reciben.*

Para los niños, las *acciones de padres y maestra son vivenciadas como agresiones que se generalizan a todo el grupo, creando un ambiente tenso y de hostilidad para el aprendizaje*. Igualmente las interacciones del niño con sus compañeros son consideras como negativas y disruptivas, sin embargo *para el niño son los interlocutores del ejercicio de su propio poder, reconocimiento social y de significado emocional, a través de sus conductas afirma su presencia y seguridad.* En otro nivel de interacción, la relación del niño con sus padres es conflictiva y predispone a la frustración e impotencia. Los *padres son vivenciados hostiles, agresivos y abandonadores cuando los hijos no cubren las expectativas de aprendizaje y disciplina en la escuela*.

Las representaciones se contextualizan en el ambiente social y cultural de la zona urbano-marginada cuya influencia según los protagonistas, rabasa la escuela y familia. Desde el punto de vista de la institución*, la escuela se considera una entidad incuestionable y ante la que la comunidad y la familia responden de manera inadecuada*. Se hace referencia a la clase socioeconómica y a los problemas de conducta en la comunidad marginada, pobre y conflictiva, como una visión amplificada de lo que ocurre en la familia y escuela.

b) ¿Qué lugar ocupa el niño en este contexto? El niño se muestra sensible a las actitudes y actividades de imposición de la autoridad. Percibe la *escuela como un lugar de tensión, autoritario y hostil, que propicia su comportamiento, considerado inadecuado como una reacción al maltrato;* se ubica subordinado frente a la maestra y en competencia y rivalidad con sus compañeros aprendiendo conductas que participan también de ambientes social y familiar agresivos y violentos. Se equipara la conducta en la escuela con la conducta en casa.

Las familias analizadas son estructuras disfuncionales que muestran desviaciones en su desarrollo que culminan con la presentación de síntomas conductuales y emocionales en los niños ante otros ambientes*. Las causas de las desviaciones, se encuentran en la historia de interacción sistémica mucho antes de centrarse en el niño, así que el problema de conducta rebasa las características individuales*. Subjetivamente el niño percibe un ambiente familiar hostil e inestable que le permite identificarse pero que a la vez lo rechaza.

Las características emocionales de los alumnos evaluados son la inseguridad emocional, pobre control de impulsos, sentimientos de inadecuación personal, hostilidad y rebeldía, además de fuertes sentimientos de angustia, miedo y depresión. La inadecuación, rechazo y aislamiento en las familias favorecen problemas de integración social, de aprendizaje y bajo rendimiento escolar.

c) A partir de lo anterior ¿Cómo determina la institución escolar que un niño tiene problemas emocionales o de conducta? Desde la institución escolar, la comprensión de las causas del comportamiento infantil se localiza fuera del contexto escolar y, hacen referencia a otras instancias como la familia y la comunidad. Se señalan cuatro representaciones semánticas: ***niño inflexible (desobediente), inmaduro (pequeño), desmotivado (perdedor) e impulsivo (nervioso), e identifica de lo que conductualmente se observa en el aula.*** Muestran una caracterización del ***alumno como inadecuado***. Responde a la necesidad de disponer de una explicación que ayude a enfrentar la situación escolar. Para la maestra y padres, los comportamientos del niño provocan problemas de aprendizaje y bajo rendimiento. Para el niño, la escuela, la maestra y la cantidad de trabajo son las causas de su comportamiento. Cuando los niños cuestionan el control, el autoritarismo, el castigo injusto y las incongruencias entre el decir y el hacer docente, ironizan, se burlan y retan su autoridad propiciando una interacción sistémica circular, que ella califica de rebeldía y desobediencia que violan la disciplina. *Ante esto sobreviene la sanción, el castigo y abuso del poder que provoca en ellos reacciones cognitivas, comportamentales y de relación socio-afectiva*. La identidad del niño se traslada a la familia, si ésta no actúa como auxiliar eficaz en el control del comportamiento del niño.

d) ¿Cómo actúa en consecuencia la institución escolar? Se identifican aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales que delimitan su función en el contrato escolar. En el ***plano cognitivo***, la escuela minimiza las consecuencias de sus acciones coercitivas de control. Sostiene expectativas poco realistas respecto del niño, de su familia y de la relación entre éstos. No define su práctica como violenta y considera que *reacciona legítimamente ante el problema de conducta.* Considera que el niño y su familia deben obedecer porque las causas del comportamiento inadecuado se deben a factores externos a la institución. Supone y advierte expectativas negativas y pesimistas de la conducta infantil. Se percibe *a sí misma como perjudicada frente a los problemas emocionales y de conducta de sus alumnos.* En el *plano interaccional-comportamental*, la institución disocia su proceder público y privado, *"corrige pero no maltrata", "controla, sin coerción*", etc. Su práctica es automática, sin revisión ni crítica. Tiende a aislarse de los demás agentes socializadores del niño y adopta prácticas posesivas sobre el conocimiento y la disciplina escolar, sin embargo, adopta prácticas dependientes y expresa sus desacuerdos de manera hostil y agresiva para dominar situaciones y personas; conlleva a presentar *comportamientos rígidos e inflexibles que derivan en tomar decisiones unilaterales frente al niño y su familia. La socialización escolar forza situaciones de competencia y abuso intelectual y emocional con formas características de hostigamiento, de insultos y amenazas*. El ***plano afectivo***, la escuela, restringe la práctica emocional de sus integrantes. Se acumulan en ellos *estados afectivos que no se manifiestan abiertamente como la frustración, depresión, autodesvalorización, sentimientos de impotencia e indefensión, temores, insatisfacción, rivalidades y necesidad de venganza por los agravios sentidos pero pocas veces*

expresados. Cuando se afina la visión sobre la actuación de la institución se observa una secuencia de comunicación explícita e implícita o simbólica que se repite y que más tarde, se reproducirá en las interacciones sociales e interpersonales del alumno.

e) ¿Cuál es la frontera entre la educación especial y la educación regular en el ámbito de los problemas emocionales y de conducta? Por lo que se refiere a los factores relacionados con los problemas de conducta del niño. La institución escolar considera las siguientes condiciones que empujan al niño a educación especial:

- El *lugar donde habitan los niños no reúnen condiciones adecuadas* y están más expuestos a las conductas inadaptadas y delictivas.
- L*a clase social, la falta de empleo o una ocupación específica y la necesidad económica* son factores que están en el *origen de las conductas inadaptadas*, conflictivas y delictivas en general y de los menores en particular.
- En las familias, las relaciones disfuncionales *e incomprensión con los padres están asociadas con las conductas rebeldes, desobedientes, desmotivadas e inmaduras y antisociales* en general.
- En la escuela, el hecho de *no adaptarse al ritmo escolar crea una resistencia en los menores al proceso de enseñanza* del sistema educativo formal y, por otra parte, esta insatisfacción escolar lo lleva a otras actividades más gratificantes (tiempo libre, juegos, evitación de trabajos escolares, etc).
- *En el grupo de compañeros*, el niño busca en el grupo un marco de referencia y de identificación donde *aprende conductas inadecuadas asociadas al tiempo libre.*
- En el trabajo, *las conductas inadecuadas y conflictivas se dan más entre los que no trabajan*. Entre los que trabajan, se da mayor índice de adaptación en relación directa con las malas condiciones de trabajo.

Bibliografía

Acle Tomasini, G. (1998) *Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos. México:* UNAM-FES Zaragoza.

Ajuriaguerra, J. (1987) *Manual de Psiquiatría infantil*. Barcelona-México: Masson.

Anderson, R.y Carter, I. (1994) *La conducta humana en el medio social. Enfoque sistémico de la sociedad*. España: Gedisa.

Ball, S.J. (1995) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. España: Morata

Ball,S.J. (1994) *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. (1981*) La reproducción*. Madrid: Laila.

Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Butelman. I. (1996) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Camarena, O. M., Morales, Lersch, T. y Necoechea, G.G. (1994) *Reconstruyendo nuestro pasado. Técnicas de historia oral. México*: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Campion, J. (1987*) El niño y su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.

Clarizio, H. y McCoy, G. (1988) *Trastornos de la conducta en el niño*. México: Manual Moderno.

Collins, R. (1996) *Cuatro tradiciones sociológicas*. México: UAM- Iztapalapa.

Dabas, E.N. (1990) *Los contextos del aprendizaje. Situaciones sociopsicopedagógicas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Dirección General de Educación Especial (1984) *Folleto Informativo de la D.G.E.E.* México: SEP.
Dirección General de Educación Especial (1985*). Desarrollo afectivo en el niño*.
Foucault, M. (1985) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
Foucault, M. (1975) *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta
Garay, G. de (1994) *La historia con micrófono. Textos introductorios a la historia oral*. México: Instituto Mora.
García Salord, S. y Vanella, L. (1992) Normas y valores en el salón de clases. México: Siglo XXI.
Gisbert, A.J. y Mardomingo, S. (1992) *Educación Especial*. Bogotá: Cincel-Kapeluz.
Hallahan, D.y Kauffman, J. (1991) *Exceptional Children. Introduction to Special Education.* Fifth Edition. Prentice Hall, Englewood Cliffs, U.S.A.
Inclán, C. (1992) *Diagnóstico y perspectivas de la investigación etnográfica en México, 1975-1988*. México: CESU (28) UNAM.
Kirk, S. y Gallagher, J. (1989) *Education exceptional children*. Hougthon Mifflin Co.
Lehr, U.M. y Thomae, H. (1994) *La vida cotidiana. Tareas, métodos y resultados.* Barcelona: Herder.
López Melero, M. y Guerrero, J.F. (1993) *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.
Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales *(DSM -IV)* (1996). Barcelona: Masson.
Mardones, J. M. y Ursúa,N. (1992) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación cientíifica*. México: Fontamara.
Martínez Olivera, A. (1995) *Identificación de las representaciones de las interacciones maestro-alumno con problemas de conducta*. Ponencia. Segundo Encuentro Multicultural de Educación Especial. Tlaxcala. Doc. Circ. Int.: FES Zaragoza.
Medina, P. y López M.C. (1985) *Las relaciones entre padres y maestros como contrato escolar. México*. Cero en Conducta 1 (2) p.p. 20-24.
Mele. M.A. (1988) Experiencias sobre una intervención institucional parcialmente errada, en Dabas, E.N. *Los contextos del aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
Melero Martín, J. (1993) *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. España: Siglo XXI.
Meneses, M.E. (1988) *Educar comprendiendo al niño*. México: Trillas.
Miles, M.B.Y Huberman, A.M. (1996) *Qualitative data analysis.* USA: Sage.
Newcomer, P.L. (1987) *Cómo enseñar a los niños perturbados. Historia, diagnóstico y terapia.* México. F.C.E.
Papalia, D. y Wendkos, O.S. (1996) *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*.México: McGrawhill.
Reyes Esparza, R. (1985) *¿Es posible otro contrato escolar?* México: Cero en Conducta 1 (2) p.p. 25-30.
Rockwell, E. (!996) *La vida cotidiana*. México: FCE.
S.E.P., I.N.E.G.I., D.I.F. y Gobierno de los Estados (1995) *Registro de menores con dicapacidad*. México: S.E.P.
Safa, P. (1992) *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*. México: Grijalbo.
Schaffer, H.R. (1983) *El mundo social del niño*. Madrid: Aprendizaje Visor.
Schaffer, H.R. (1989) *Studies in mother-infant inteeraction*. Londres: Academic Press.
Shea, T.M. (1993) *La enseñanza en niños y adolescentes con problemas de conducta.* Buenos Aires: Panamericana.
Socolinsky, N: (1994) *La disciplina en el aula ¿Un callejón sin salida?*. Argentina: Aique.
Szasz, I. y Lerner, S. (1996) *Para comprender la subjetividad*. México: Colegio de México.
Torres, J. (1996) *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós.
Zúñiga Rodríguez, R.M. (1985) *Sociedad, clases y contrato escolar*. México: Cero en Conducta 1 (2) p.p. 7-10.

PARTE III:

Evaluación sobre los procesos de integración o inclusión educativa: logros, retos, perspectivas y propuestas

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

Emilia Adame Chávez[1]
Magali Cisneros González[2]
Nora Ethel García Domínguez[3]

RESUMEN

Una de las principales líneas de acción del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) es la actualización del personal de educación inicial y básica. Ésta tiene el propósito de fortalecer las competencias necesarias y el compromiso de los docentes para atender eficazmente a los educandos, priorizando los que presentan discapacidad. Es decir, pretenden incidir en las **prácticas** y en las **actitudes** de los docentes al proporcionar las estrategias básicas que desde el enfoque del Programa, permiten la integración de los niños, a saber: la detección y evaluación de alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales, elaboración de la evaluación psicopedagógica y las adecuaciones curriculares.

En este artículo se presenta una parte de los resultados de la evaluación externa al PNFEEIE, realizada en el año 2005, la cual priorizó la observación de las prácticas educativas en los contextos escolares, a fin de evaluar el impacto de la línea de actualización sobre las prácticas cotidianas que se desarrollan en las aulas, así como en la elaboración de documentos que forman parte del trabajo técnico pedagógico que realizan los docentes y el equipo técnico. Se ejemplifican las prácticas con presentación de viñetas y se describen las relaciones que se producen entre los docentes de la educación regular y especial.

En México el Programa que dirige el funcionamiento de los servicios de Educación especial es el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE, SEP. 2002). Este artículo versa sobre la evaluación externa del año 2005 realizada a dicho programa por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), ubicada en el subproyecto: Estudio Nacional sobre Integración Educativa, del proyecto Investigación Curricular de la Unidad de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), de la FES Iztacala de la UNAM.

---

[1]Asesora Técnica de Educación Especial. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Quintana Roo.
[2]Supervisora de la zona 02 de Educación Especial en el Estado de Quintana Roo
[3] Asesora Técnica de Educación Especial. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Quintana Roo.
Miembros de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa
México. Integrantes del equipo evaluador de la evaluación externa al PNFEEIE.
MÉXICO

En la evaluación del año 2005 participaron 9 estados de la república:

Baja California, Campeche, Coahuila (en seguimiento), Colima, Durango, Guanajuato, Morelos (en seguimiento), Tabasco, y Quintana Roo. En estos estados se visitaron los siguientes servicios educativos:

Dos CAM de nivel básico, dos CAM de nivel laboral, dos CENDI, tres preescolar, un preescolar indígena, cuatro primarias, dos primarias indígenas, y dos secundarias. En total 18 servicios.

Se dio prioridad a la observación de los alumnos en sus contextos educativos. Las visitas de observación a los centros escolares fueron de una semana y se permaneció en las escuelas el horario completo.

Las estrategias utilizadas en la evaluación fueron: Observación en las aulas y contextos educativos de los niños integrados. Entrevistas a coordinadores estatales del PNFEEIE, a directores y docentes de educación especial, educación regular y a padres de familia. Asimismo se llevaron a efecto análisis de documentos: cuadernos, expedientes, carpetas, planes de clase, evaluaciones psicopedagógicas y adecuaciones curriculares.

El registro se efectuó a través de diario de campo, grabaciones de audio y video mismos que se transcribieron para su análisis.

Se presenta a continuación el análisis de los datos recabados en el trabajo de campo, tomando como ejes centrales las estrategias que, de acuerdo con el Programa, son la base para el apoyo a la integración: la Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular Adaptada (PAC). Esta presentación seguirá la lógica y el orden de los niveles educativos: preescolar y primaria.

NIVEL PREESCOLAR

Evaluación psicopedagógica

En el contexto de la integración educativa, la evaluación psicopedagógica es un proceso de evaluación del alumno y de sus contextos, dirigido a indagar las habilidades, dificultades, factores que intervienen, determinan, influyen o mantienen las dificultades; implica un proceso secuenciado donde el primer paso es la identificación o detección de los niños con necesidades educativas especiales, localizar, en la interacción del alumno y sus contextos, dónde se ubican las principales dificultades. Lo más relevante de esta evaluación consiste en especificar las necesidades educativas especiales y las líneas de intervención psicopedagógica para su atención.

El proceso sigue diferentes fases y utiliza diversas estrategias de evaluación: la entrevista, la observación, valoraciones formales e informales de los distintos especialistas, etc., implica un trabajo interdisciplinario y colaborativo.

Las prácticas respecto a la evaluación psicopedagógica, como estrategia básica para la atención de alumnos integrados, se aborda en los estados visitados de muy diversas maneras, algunos las realizan

puntualmente, otros refieren que están en ese proceso que apenas van adquiriendo, se identifica como un proceso largo y que tiene un costo grande.

Durante la observación de un niño ubicado en preescolar, la maestra de comunicación de USAER, informó que no han realizado la evaluación psicopedagógica debido a que no han tenido oportunidad de reunirse en colegiado. Sin embargo contaban con la adecuación curricular realizada por ellas.

Propuesta Curricular Adaptada

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad depende fundamentalmente de los apoyos y recursos que les ofrezcan la escuela y el entorno. Por eso la elaboración y seguimiento de la propuesta curricular adaptada (PCA) a las necesidades del niño es un medio indispensable. La propuesta parte de la información obtenida en la evaluación psicopedagógica y de la planeación que la maestra o maestro tiene para todo el grupo. Una vez definidas las necesidades del niño, sus fortalezas y debilidades, se precisa quiénes son los agentes involucrados (docentes y padres de familia), los compromisos de cada uno, los tiempos, los espacios, el seguimiento y la evaluación. De acuerdo con el enfoque del currículo, la evaluación pertinente es la evaluación formativa, en la cual se evalúa durante el mismo proceso de enseñanza, y a partir de allí se modifica o se ajusta dicho proceso.

La PCA debe elaborarse para los alumnos y las alumnas que requieran adecuaciones significativas, es decir, aquellas que propongan ajustes importantes a lo que el maestro o maestra de grupo realizará con el resto de los compañeros, por ejemplo adecuaciones en los propósitos. Dicha propuesta será el punto de partida para evaluar al alumno o alumna y para tomar las decisiones relacionadas con la promoción (PNFEEIE).

En la elaboración y seguimiento de esta propuesta curricular adaptada deben participar los maestros de grupo, los padres de familia y el personal de educación especial.

Nuevamente en el cumplimiento de esta disposición, se encontraron múltiples referencias, dependiendo de las experiencias de cada estado en particular.

> *"la adecuación se hace de manera conjunta con el maestro de grupo, quien detecta la problemática es el maestro de grupo y luego se auxilia del maestro de apoyo, y entre los dos planean las estrategias que hay que seguir. Cuando surgen dudas hay comunicación constante entre el maestro y los docentes de educación especial, de apoyo…"*

Sin embargo, en el análisis de documentos esta información sólo se corroboró en un caso de preescolar donde sí se encontró el documento de adecuación curricular.

En contraste con lo anterior, la observación de las aulas mostró que se realizan adecuaciones en la práctica más no en el nivel formal. Esto es algo que fue identificado en varios centros educativos tanto de preescolar como de primaria, es decir, aunque no se realicen las estrategias que son la base del Programa (evaluación psicopedagógica y propuesta curricular adaptada), la

intervención y actuación de las docentes es clave para lograr avances en la integración de los niños.

Trabajo conjunto

De acuerdo con el programa, "la integración educativa requiere de un trabajo colaborativo entre el personal de las escuelas y de educación especial. Sin la participación de todo el personal de la escuela y el apoyo de los profesionales de educación especial esta integración es muy difícil pues se requiere, la orientación al maestro, a los padres y en ocasiones, trabajo individual con el niño dentro o fuera del aula". (PNFEEIE)

Sin embargo, en la práctica se encontró que los maestros de educación especial y regular, particularmente del nivel primaria, no logran ponerse de acuerdo para encontrar un espacio y tiempo comunes donde se comparta información y se establezcan acuerdos en materia de integración y apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales. En esto quizá también tenga gran impacto el hecho de que, todavía, los niños integrados siguen siendo en la representación de todos los docentes, los niños de educación especial que solamente están en educación regular, pero que la responsabilidad de su éxito o fracaso son las acciones que realicen los de educación especial.

Entre profesionales de educación preescolar y de CAPEP- se percibió un ambiente de respeto y reconocimiento. Las educadoras reconocen la labor de los especialistas pues son quienes han estado allí, para orientar, apoyar a los docentes y a los niños con discapacidades severas.

Trabajo en las aulas

Una manera de acceder a las prácticas educativas es a través de la observación de lo que ocurre en las aulas, por ello presentamos una síntesis del registro de observación de un niño con autismo.

En una observación se registra el caso de **Marcelo** (M)**,** un niño con un diagnóstico médico que reporta evolución no adecuada, retraso en el neurodesarrollo y conducta con datos compatibles de autismo.

En el aula participa la mamá de M, las docentes informan después, que requieren del apoyo de la mamá quien funciona como "custodio". La madre permanece de tiempo completo en el aula. Desde la llegada al Jardín impresiona el hecho de que los niños del grupo de M, no se levantan de sus lugares, no hablan, no hacen ruido.

La maestra les explica a los niños que van a jugar a la papa caliente con las figuras geométricas y dice que todos deben estar callados. M hace berrinche: grita, llora, patalea. Los niños permanecen sin inmutarse no lo voltean a ver, todos están sentados y callados. La maestra trata de calmarlo, le canta la canción de Barny, (te quiero yo…) los niños siguen jugando.

La maestra está con el juego de la papá caliente y quiere hacer participar a M.

Durante el desarrollo del juego la maestra se acerca a M, le da la pelota y le pide se la regrese, "dámela, dámela, no la tires". M la tira, la maestra se la vuelve a dar y le dice: vamos a dársela a D, le dice a D que se la pida a M, D lo hace. Después es una niña quien participa de manera voluntaria,

recoge la pelota que M avienta repetidamente, se las da a la maestra y ésta a M, le dice que se la aviente al otro niño. Ante la insistencia de la maestra, M opta por volver a su juego solitario con el bote de rectángulos azules.

La maestra vuelve con él, le quita el bote y le da la pelota. M protesta con gritos, abiertamente se niega a tomar la pelota.

La maestra se aleja dirigiéndose hacia los demás niños: "vamos a seguir aquí". M vuelve a gritar, la mamá lo quiere sentar pero él se le escurre y se tira al piso, ella le ofrece el bote de cajitas rectangulares pero él las rechaza, golpea la mesa con sus manos grita:¡aag, aag, aag,! Se da sentones en el piso, llega la maestra y empieza a darle masaje en la frente y cabeza. Los niños siguen diciendo "se quema la papa se quema la papa".

El berrinche de M se prolonga, la mamá está de pie cerca de él pero no interviene, M sentado en el piso, dobla sus rodillas, las rodea y con sus brazos y manos y la sujeta, deja que la maestra le dé masaje, no protesta, se calma.

Posteriormente los niños toman su lunch, mientras lo hacen se escucha murmullo de los niños, la maestra desde su escritorio, dice: "nadie debe hablar cuando se come y menos con la boca llena", insiste en que hay que guardar silencio.

Repentinamente M empieza a llorar los demás niños no dan importancia ni siquiera voltean. La mamá sentada frente a él no le hace caso. El niño se calma toma agua de su botella y sigue comiendo. De improviso M comienza con un balanceo de cabeza, la mamá no interviene, el niño permanece así durante tres minutos hasta que para por sí mismo, sigue comiendo galletas, tiene otros alimentos pero no los come. La mamá permanece sentada frente a él sin establecer ninguna comunicación.

Comentarios a la observación

Las interacciones de M con adultos y compañeros son por medio de llanto, gritos, pataleos y berrinches, éstos pueden ser sin motivo aparente o cuando percibe intromisión del otro en sus juegos o actividades.

Durante la observación se registraron siete ocasiones en las cuales irrumpe en gritos, llantos y pataleos. En varias de ellas no hay intervención de la maestra sobre la conducta de M, quien permanece la mayor parte del tiempo aislado realizando juego de ejercicio de manera reiterada y mecánica.

No se integra a las actividades del resto del grupo, ni socializa con ellos. Sus compañeros tampoco tienen interacciones con él. Ante sus llantos y berrinches los niños permanecen sin inmutarse, no lo miran, todos permanecen la mayor parte del tiempo sentados y callados. Ocasionalmente observan lo que le pasa a M pero no le dan importancia. Cuando realizaron una actividad fuera del aula todos salen en grupo pero M es conducido por su mamá, de regreso al aula los niños se toman de la mano, M va de la mano de su mamá.

Excepcionalmente una niña de manera espontánea, intenta interactuar con M aunque él la rechaza.

En general, llama la atención en el grupo que los niños no se muevan de su lugar y permanezcan en silencio; no se levantan de sus lugares y no hablan, no hacen ruido. Sólo al término del refrigerio y desde sus sillas, juegan con su compañero de al lado. Cuando la maestra pidió se formaran

para salir a lavarse las manos, les dijo: "*pongan las manos sobre su cabeza*", ellos obedecen y así salen todos formados en una sola fila.

Cuando la maestra sale del salón, los niños se levantan y comienzan a jugar, a su regreso inmediatamente vuelven a sus lugares. La sola presencia de la maestra, les sirve de control a los niños.

Es llamativa la manera como la maestra percibe a los niños y al grupo en general, es decir, contrasta con lo observado, un grupo tranquilo, callado, que no se inmuta por los berrinches y gritos de M, que no se levantan de su lugar; la maestra en cambio dice de su grupo:

"Mi grupo es reducido, pero es muy difícil, es un grupo totalmente diferente al grupo que me tocó con el otro niño con autismo, es un grupo muy inquieto, demasiado inquieto, tengo niños con problemas de conducta y esto me está afectando para ayudar a M".

Pareciera que la conducta y dificultades de un solo niño, ella las desplazara generalizando a todo el grupo. Asimismo, es evidente que la maestra no tolera el ruido ni la actividad propia de los niños preescolares, requiere tenerlos callados, ordenados, sin movimiento, es decir, tener "el control de grupo".

El espacio y el tiempo son dos dimensiones muy importantes en el desarrollo del niño preescolar, ellos requieren disponer de espacios adecuados y suficientes para desplegar su actividad, creatividad y espontaneidad; requieren del movimiento, del juego, de la expresión. En la experiencia de observación en este Jardín, el tiempo, el espacio, el movimiento, la expresión y los materiales son absolutamente controlados por la maestra. Los niños no disponen de tiempo y espacio para el juego, para la representación ni para ninguna otra actividad propia de los niños de estas edades, vitales para su desarrollo.

Por otra parte a M se le observó en otro contexto, en otra relación e interacción durante la intervención de la maestra de comunicación de la USAER preescolar quien le proporciona apoyo. La relación e interacción que se produce en esta situación es absolutamente contrastante a la que se observó en el aula. Se puede decir que M es "otro" niño. Veamos un fragmento de observación.

La maestra le habla. Hola M ¿cómo estás? Mírame, mírame aquí estoy saludando al señor sol. Señor sol sigue a M pero él desvía la mirada. La M, le dice otra vez "pero vamos a mirarnos", repite la rima del saludo.

Juegan a la pelota, M acepta intercambios de la pelota con la maestra, ella se la lanza, M sigue la pelota con la vista, disfruta agarrándola.

La maestra le dice: "ahora nos vamos a sentar aquí, en el verde, le señala el espacio donde quiere que se siente. La maestra trabaja ejercicios de articulación. M imita a la maestra repitiendo los sonidos vocálicos que ella le va diciendo, asociados a las letras de alfabeto móvil.

La M, dice "o o o o" colocándose la vocal de fomi cerca de la boca, luego se la da al niño y él repite. Luego le dice ¿dónde la vas a poner? (La letra) él quiere ponerla en cualquier lugar y la M le dice no, allí no, vamos a ponerla acá, la coloca en un cuadro del tapete donde están sentados. Lo dirige en cada uno de los sonidos vocálicos que le pide repetir y luego debe colocarlas en el lugar donde hay otras vocales iguales, (asociación) le

señala y le habla. M grita con desagrado, no quiere seguir la orden. La M, no lo deja, le insiste y se la quita si no obedece. Le dice: "mírame, no me estas mirando, aquí estoy, mírame, M la mira y repite.

Están trabajando en el piso, la M, le dice con frecuencia el mismo señalamiento: "mírame no me estás mirando aquí estoy" y esto tiene efectos de conseguir la mirada de M.

Juegan a hacer huellas sobre un pizarrón. M presiona su dedo sobre el pizarrón y se forma una huella fluorescente, la M, también pone sus huellas pero él grita y se enoja. No quiere que ella ponga sus huellas. La M le dice que ahora ella va a empezar y él va a seguir las huellas de ella. Él acepta, la maestra pone una huella y él la sigue poniendo la suya encima de la de ella, la M, va rápido pero él las sigue con la misma rapidez y exactitud al espacio que sea; donde ella pone su huella y con la rapidez que ella va.

Luego hacen el cambio, que ella siga las de él. Esto no le gusta grita, refunfuña, /¡ah ah ah ah !!! /. La M le dice no te enojes, no te enojes. Sigue él jugando poniendo sus huellas sin que ella lo siga. Después de un rato le dice: "guárdalo, ten guarda el pizarrón. M lo guarda, lo pone con el frente hacia la pared, la M le dice, así, así para que no lo vean.

Vamos a hacer otro ejercicio. Le da una hoja y un plumón, le dice que la siga. Vamos a hacer círculos. Ella traza uno y le dice ahora tú. Él quiere trazar en cualquier lado, ella le dice: "no, aquí cerca de mi" van trazando uno a uno. M traza figuras diferentes ella lo corrige. "No eso no fue un círculo". A ver yo te ayudo, le toma la mano. Después de un rato lo deja que trace libremente. "¿qué estas trazando?

M va trazando líneas como rodeando, contorneando el espacio de los trazos que hicieron ambos. Está concentrado, completamente absorto trazando en el piso. Muy bien –dice la M- ¿ya terminaste? Muy bien puedes guardar tu lápiz, ponlo aquí, él sigue trazando, no quiere interrumpir.

En la observación de M durante el trabajo con la maestra de comunicación, se percibe una actitud y comportamiento completamente diferente a la observada en el aula, M se mostró interesado, activo, con ánimo e iniciativa. El dialogo se establece en el juego, primero la maestra lo deja jugar con lo que él quiere, le permite el disfrute espontáneo, después es un juego de imitación de sonidos y asociación de letras pero se juega allí otra cosa, a través de él, la maestra introduce la regla, el seguimiento de instrucciones, y aunque protestando él las reconoce y acata. Acepta repetir, colocar las letras donde ella dice, acepta mirarla, acepta seguir sus huellas, acepta dibujar. No llora ni hace berrinche ni una sola vez. Son esbozos de un reconocimiento a la ley. ¿A qué responde esta diferencia en el comportamiento del niño? La relación que se establece es diferente. Hay en la maestra un acto de llamado al otro, de reconocimiento de su deseo, de la diferencia. Logra captar la mirada del niño y que acepte la relación, el intercambio, me reconoces- te reconozco, te doy – me das. Se abre para el niño la posibilidad de la relación, del lazo social, de desarrollo, de ser otro.

NIVEL PRIMARIA

En este nivel educativo, la situación con respecto a la formalidad de la evaluación psicopedagógica y propuesta curricular adaptada fue similar al de preescolar, es decir, las prácticas en los centros escolares son diversas.

Comenta una directora de USAER

"La evaluación psicopedagógica es una habilidad que hemos ido adquiriendo, es un proceso largo que lleva tiempo y lleva un costo, nuestros módulos de integración, del programa de integración y si es cierto lleva tiempo, no es un proceso de información que obtengamos en dos días, entonces la evaluación psicopedagógica sí requiere de tiempo considerable…"

¿A qué se refiere este tiempo considerable y el alto costo?, ¿cuáles son las acciones que deber desarrollarse? ¿En qué se invertiría el tiempo? La experiencia muestra que se requiere tiempo para evaluar al niño por parte de los diferentes especialistas, tiempo para analizar e interpretar los resultados de la evaluación, tiempo para reunirse en colegiado, presentar resultados, discutir, comparar información, confrontar datos, consensuar, integrar, acordar, concluir, proponer, redactar, etc. En esos términos, efectivamente, es extenso el trabajo y el tiempo invertido si ha de realizarse de acuerdo con el lineamiento.

Una de las maestras de USAER entrevistadas comenta

> *"Estamos en ese camino, en ese proceso, hemos tenido también muchos resbalones, pero también hemos ido avanzando, antes de hacerlo, de hacerse muy por áreas y juntar la información, estamos en ese proceso. Nosotros hacemos la evaluación, la observación y le damos la información al maestro porque así nos lo están pidiendo…".*

En una primaria de turno vespertino en un estado visitado, se observó a una alumna carente de vista quien es atendida por una USAER. La evaluación psicopedagógica se realizó en el ciclo 2003-2004 cuando la alumna contaba 9 años de edad y cursaba segundo grado. La evaluación contempla los puntos específicos en cuanto a revisión de antecedentes e historia de la niña pero en el punto seis, donde se describe la situación actual, no se encontró información relacionada con el aprendizaje, nivel de competencia curricular en las distintas áreas de aprendizaje, tampoco de sus fortalezas o debilidades, ni se incluye información relacionada con el aspecto visual.

Al analizar el expediente se encontró que los aspectos pedagógicos están referidos en hojas de "registro de resultados" donde se describe en forma general y sintetizada, el área de español, matemáticas y observaciones.

El expediente no contiene datos de entrevista al maestro de grupo, tampoco de observaciones a la alumna, o entrevistas de otro personal de educación especial. Las entrevistas y prueba aplicada de las que hay constancia son las psicológicas. Hay una maestra especialista en ciegos quien visita la escuela y atiende a M una vez por semana, pero tampoco hay reportes relativos a sus necesidades, vinculadas con la pérdida de la visión. No se observaron estrategias metodológicas para la atención a la alumna.

En este ciclo escolar 2005-2006 (periodo de la observación), la alumna asistía a 4º grado y tenía10 años. Sin embargo, no se encontró evidencia de actualización de la evaluación psicopedagógica. No aparecen nombres y firmas del personal que elaboró la evaluación psicopedagógica.

Un directivo comenta al respecto:

> *"Bueno lo que nos comentaba la maestra y los asesores es de que en este caso debemos de tener actualizada la evaluación psicopedagógica de M, sabemos de antemano que en la evaluación psicopedagógica intervienen lo que es el maestro de aprendizaje, de lenguaje, un servidor y los maestros que están relacionados con la enseñanza de M y hacer la propuesta curricular ya sea el DIAC. Lógicamente me comentaban también que en las demás escuelas debemos trabajar en cuanto a esto, ¿no? Y lo que tenemos que hacer es lo mismo que estamos haciendo acá las evaluaciones psicopedagógicas y en eso estamos".*

En otro estado el personal de la USAER de las dos escuelas visitadas considera necesario realizar las evaluaciones psicopedagógicas como parte primordial del proceso de atención, lo que les permite tener un panorama de los casos que se atienden e identifican las necesidades y participación de otras áreas de las cuales se apoyan. Sin embargo, se constató en los documentos elaborados, que la evaluación psicopedagógica no se realiza de manera interdisciplinaria, cada especialista evalúa al alumno pero la información no es considerada para un trabajo colaborativo.

Con respecto a la elaboración de las adecuaciones curriculares en un estado se menciona que se involucra a los docentes de escuela regular para que participen en el diseño de su planeación, y manejan la propuesta curricular adaptada, misma que les permite llevar el seguimiento de los casos; ellos son los que dan los seguimientos, ya que el equipo técnico de la subdirección solo lo hace 3 veces al año, a los casos seleccionados en tres fases al inicio del ciclo escolar, una intermedia y el fin de curso. Pero al igual que con la evaluación psicopedagógica esto no se verificó en un documento formal.

En otro estado no hay una línea clara de cómo hacer para que las evaluaciones y las adecuaciones curriculares se realicen realmente como están planteadas, pues tanto los maestros de educación especial como de educación regular tienen muchas cosas que hacer, y aunque intentan hacer las cosas de manera conjunta, esto no se puede lograr. Los maestros de USAER, reconocen que en ocasiones la responsabilidad parece sólo de ellos y que ahí hay una gran dificultad, pues los maestros de educación regular no asumen su responsabilidad en el proceso, recordemos lo que una directora de USAER decía al comentar lo de los DIAC:

> *"una propuesta que yo hacía era de que los DIAC por ejemplo se entregaran por vía supervisión, de maestros convencionales no por nosotros, nosotros les hacemos la entrega de los DIAC y entonces lo ven como que es una necesidad de nosotros, no una necesidad de su niño y si en cambio el director se los entregara a ellas, ellas tendrían que pedírselos al director, ya lo verían como más propio, como más de ellas y a mi, ahí se me hace, que pudiéramos abrirnos un poquito más, o sea que las*

autoridades educativas se involucraran más, se hicieran más esa etapa de sensibilización a ellos y no nosotros".

La directora de USAER continúa:

"*la realización del DIAC no se ha podido realizar de manera conjunta con los maestros, se nos escabullen, se nos escabullen los maestros. Otro aspecto que se me hace muy pesado es… a mi se me hace muy bueno el informe de evaluación psicopedagógica porque conocemos al niño a fondo ¿si?, sabemos cuál es su problemática, se me hace una investigación, una investigación muy buena ¿si? Algo que se me hace muy pesado son los tiempos para la integración y documentación de todo eso, se me hace muy pesado en un mes tener un DIAC y una planeación en un mes se me hace pesado, muy pesado".*

Cabe mencionar que en otro estado el documento utilizado ya no es el DIAC, ya que tomaron la iniciativa de realizar ajustes al formato, el cual les permitiera ser más práctico, y economizar el tiempo que sea posible en la elaboración del mismo y facilitar de manera general la elaboración de las adecuaciones y su registro. Ésta es realizada en los meses de septiembre a octubre, una vez llenada proceden al plan de trabajo específico por áreas, posteriormente a la aplicación de una evaluación (sociométrica), sólo en los grupos donde hay niños integrados, y el registro de alumnos con necesidades educativas especiales (RANEE); todo ello es realizado durante los meses de septiembre a junio y en dos momentos octubre y abril.

"Si ustedes observan, si se han ido a otros estados, otras escuelas siguen con el DIAC del 95, a la fecha nosotros consideramos, es cierto que es un instrumento valioso, que se invierte mucho tiempo, dinero y esfuerzo, pero entonces carecía de funcionalidad, tiene utilidades pero no funcionales, nosotros no usamos el DIAC porque las normas de inscripción no hablan del DIAC hablan de propuesta curricular adaptada (PCA), y el DIAC surgió como una necesidad propia del Proyecto y ahora que somos Programa por eso lo maneja la norma de inscripción, y de 46 hojas que son, logramos reducirla a 6 hojas; sin embargo eso no quiere decir que por la disminución de hojas sea sinónimo de mala calidad en el instrumento, sino que este instrumento está basado en las normas de inscripción del 2005-2006".

"el maestro de apoyo se ve muy complacido en este ajuste que hicimos, porque de alguna manera fue una descarga administrativa".

A pesar de que los docentes de USAER dicen que el trabajo se realiza de manera conjunta con el maestro de grupo, en lo que se refiere a la realización de las adecuaciones curriculares, se percibe, hasta cierto punto, una falta de información o vinculación con el equipo de USAER. Por otro lado se descubre en el discurso del maestro regular la inexistencia de ese trabajo conjunto.

Los testimonios de los actores y la información que se revisó en el análisis de expedientes de los alumnos observados, permitió percibir que aún hay problemas para realizar las evaluaciones psicopedagógicas y las adecuaciones curriculares, los docentes conocen el lineamiento y formatos pero no logran concreciones en la práctica, no se observa que identifiquen las necesidades educativas prioritarias de los alumnos, particularmente quienes presentan discapacidad.

Trabajo en las aulas

El material recabado sobre el trabajo en las aulas es muy extenso, aunque es muy interesante la recuperación puntual y textual, lo extenso de cada caso hace difícil incluir todo en este informe. Así pues, lo mismo que en el caso de preescolar, se tomarán fragmentos de un caso observado en aula.

La observación se realiza en el aula del 4º grado donde está integrada la alumna Chonita (Ch), como le llaman de cariño. Tiene 9 años de edad, presenta una discapacidad motora con compromiso neurológico, la cual se manifiesta con una hemiparesia, con la afectación evidente del brazo izquierdo que está contracturado, disminución de su movilidad en la pierna del mismo lado, presenta sialorrea leve -que la propia niña limpia con un pañuelito- y ausencia de lenguaje oral. Ch es una niña pequeña, de complexión muy delgada, mantiene casi siempre la lengua fuera de la cavidad oral, se comunica por señas con sus compañeros quienes ya han convivido con ella por varios años. Está sentada en medio del salón de clases y comparte su banca con una niña muy empática. A Ch se le ve relajada, trabajando con los libros de texto al igual que sus compañeros.

Se transcribe un fragmento de observación en clase.

M: Saca tu libro en la lección que leímos, la maestra se acerca a Ch
¿Qué palabra falta?
En el pizarrón aparece una lección "Descubrimiento y Conquista". Son enunciados donde faltan palabras.
Los niños buscan en el texto de Historia las palabras faltantes.Ch copia, tiene afectada su movilidad de la mano izquierda.
M: A ver Ch… ella intenta.
El grupo se mantiene ordenado trabajando.
M: Acuérdense que hacían trabajar a los indígenas ¿en donde?
A: En las minas.
M: También es una consecuencia, en la página 45 están las consecuencias son cinco, saca las más importantes, las que tú consideres.
Los niños continúan atentos a su tarea.
Ch copia con lentitud la lección, está sentada junto a una niña bonita. (Quien se llama V), intenta abrir su libro, está copiando el cuestionario sin modificación alguna. No intenta leer las respuestas del libro que mantiene abierto pero sin consultar.
Se oyen risas al final de la fila, dos niñas bromean y siguen trabajando.
M: ¿Qué consecuencias?, esclavización a los indígenas por traer la religión.
M: A ver Ch, si no te alcanza allí abajo pasa a la otra hoja
A: Un compañero le pide a Ch sacapuntas, ella se lo da.
Los alumnos siguen con su lección, la niña pasa el dedo por el cuaderno y empieza ahora a copiar del libro, aparentemente buscando respuestas.
M: ¿Ya Ch, ya?
Ch asienta con la cabeza. Ahora busca respuestas en el libro y las anota en el pizarrón, trabaja más lento que sus compañeros, revisa el libro con su dedito.
La maestra se acerca a Ch y la ayuda a buscar las respuestas, parece ser que la niña se acerca mucho al cuaderno.
La maestra le pide su marca texto. Ch usa el suyo, pasa la hoja y subraya, usa muy bien su mano derecha, la mano izquierda la usa de apoyo.
Copia respuestas del libro.

Los que acaban acuden al escritorio a poner sus cuadernos.
Ch escribe con lápiz y se corrige borrando. La maestra la corrige remarcando la respuesta en el libro. Ch lo copia.
Trata de leer lo subrayado, lo lee despacito y lo compara con el trabajo de su compañera, comienza a escribir y se detiene,
Ch sigue con el cuestionario, remarcando con el marca textos.
V (la compañera de Ch) compara las respuestas, Ch lee despacito vuelve a subrayar en el libro una respuesta y contesta el cuestionario.
Ahora copia del pizarrón, otras de las preguntas del cuestionario.
Se oye la campana del recreo, los niños salen, Ch permanece en su salón, saca su dinero y sale detrás de sus compañeros, alguien la acompaña.
Ch acuerda con sus compañeros, hacen tratos se va abrazada de una amiguita.

No se observó la enseñanza de ningún contenido nuevo, sin embargo en la resolución de las tareas, la maestra hace reflexionar a sus alumnos de manera individual, cuando estos llevan a revisar su tarea o están resolviendo en sus libros "*M: Si eran quince mil seiscientos cuatro y le pones cuatro acá, ¿Qué número se forma? anda, componlo"*.

Con relación a la alumna con discapacidad, le da el tiempo suficiente para la resolución de sus tareas e igualmente la cuestiona y solicita la corrección de sus trabajos, no hay una atención especial pero si un trato igualitario y manifiesto interés por la actividad de la niña. *"M: a ver Ch, ¿cuántos milímetros caben en un centímetro? ¿Cuánto miden de largo las banderas, cuanto miden de ancho, cuántos milímetros?",* la maestra le ayuda a resolver en el escritorio.

En las interacciones entre la maestra y los niños se nota un ambiente de confianza, de igual manera, los niños entre ellos bromean, incluso juegan dentro del salón sin que se pierda la disciplina necesaria para el trabajo del aula.

La maestra hace intentos de que los alumnos logren comprender lo que realizan y vayan más allá de la memorización.

Intervención de USAER

En el caso de la maestra de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), no ha habido una evaluación formal, no hay evaluación psicopedagógica, por lo tanto tampoco adecuación curricular, sólo se constató la realización de una observaciones dentro del aula regular en la cual sólo se hace una descripción de lo que la niña realiza con relación a los contenidos escolares y su socialización, no se describe su desempeño tomando en cuenta su discapacidad, se consigna que su rendimiento es "a la par de sus compañeros", cuando realmente la alumna tiene un ritmo de aprendizaje y trabajo diferente al resto del grupo; no se ha considerado la necesidad de la adecuación curricular a pesar de las necesidades educativas que la niña presenta.

Hasta este momento no se ha intentado ninguna intervención sistemática con la alumna por parte del personal de esta Unidad dentro del aula regular o del aula de apoyo. Las sugerencias que le hacen a la maestra

son intrascendentes ya que todo lo propuesto lo realiza la maestra por iniciativa propia. Hasta el momento de la visita el equipo de apoyo no había llegado a esa escuela porque "el proyecto de niños sobresalientes les absorbe todo el tiempo".

Apoyo Complementario en CAM

Una constante en los estados visitados es el soporte que los niños con discapacidad han tenido en los CAM o en los centros especiales, tal es el caso de Ch quien asiste al CAM desde intervención temprana. Cuando tenía 5 años fue integrada al preescolar regular, pero continuó con el apoyo complementario, acudía tres días al preescolar y dos al CAM. Comenta la madre:

> "fue por la directora de la escuela del CAM, que me dijo que la niña se tiene que adaptar con otros niños, porque no la quería perjudicar, que el problema de ella es que no puede expresarse, porque ella te oye, te entiende. Así que vamos a meterla a un Kinder para que se adapte, se asocie con otros niños, así que fue que ya la inscribimos acá, aquí en el kinder, de todas maneras iba allá por las mañanas, martes y jueves, iba al CAM, en cambio ahorita como ya salió, pues ahorita ya ve usted que va en cuarto año, sigue yendo al CAM, pero va en la mañana y aquí ya viene en la tarde. La están ayudando a pedagogía y lenguaje, ya no le dan terapia física, cuando ella necesita terapias, la tengo que llevar hasta el CREE que me queda muy lejos".

De acuerdo con la directora del CAM:

> *"son los maestros quienes evalúan las posibilidades de Ch y le plantean a la mamá irse a la escuela regular, claro que la mamá se pone feliz y es la mamá quien busca el espacio de la escuela regular, nosotros como institución no hicimos realmente el proceso como debe de ser de avalar; la sensibilización, es la madre de familia y la misma niña quien demuestra las posibilidades dentro del aula regular, que es la aceptación de C dentro del medio regular donde ahorita está".*

La alumna al ingresar a primaria se integra en una escuela vespertina, y acude por la mañana al CAM.

> *"Entonces lo que en este caso hace la escuela en este momento es pasarla a su apoyo de comunicación y pedagogía".*

A través del CAM Ch, participa deportivamente en las olimpiadas especiales, lo que ha contribuido con su educación al ampliar sus experiencias y elevar su autoestima. La madre comenta sobre la participación de la niña en las actividades deportivas.

> *"Pues al principio era muy difícil porque yo decía no, no va a poder, hay muchos niños más grandes que ella y ella que está chiquitina que va a poder, pero cuando dice la maestra de deportes –nunca diga no porque eso es lo que la niña va a aprender, al contrario déle ánimos-, ahorita me siento contenta por lo que ella hace porque le gusta el deporte, le gusta jugar, le gusta venir a la escuela, todo le gusta a ella y mientras esté alegre pues bueno no la voy a presionar. No es lo mismo que yo le diga que vas a ir a tal lado, sino porque ella quiere. Para los viajes yo les digo a los maestros, cuídenmela mucho, y ellos me dicen, sí, yo se la cuido y se van."*

Para la madre es muy valorado que la niña asista a la escuela primaria. Comenta:

> *"Pues sí, ya va más avanzada, porque de antes no decía nada, ni intentaba decirte las cosas, ahora sí, a medias palabras te lo dice. El apoyo ha sido parte de allá (*del CAM*), y parte de acá, porque allá en la escuela de la CAM no hay niños en su grupo de ella que hablen, en cambio aquí de treinta y dos niños, ella es la única que no habla bien pero oye todo lo que dicen los niños, entonces hasta parece lorito que todo lo que dicen los niños repite en la casa".*

En el CAM no hay evidencia de evaluación psicopedagógica ni de adecuación curricular, sin embargo, se cuenta con todos los reportes de cada una de las áreas (médica, neurólogo, terapia física, terapia de lenguaje, pedagogía, psicología), están los resultados de las evaluaciones realizadas desde 1998 hasta el 2005, así como informes evolutivos que dejan ver los logros de la niña, aparecen en los reportes lo que se trabajó en los periodos de evaluación, sobre todo en el área de comunicación y pedagogía.

En cuanto a la intervención con la niña no se encuentran documentos que hablen de una vinculación de acciones entre los especialistas del CAM, sólo se percibe un trabajo multidisciplinario.

La directora del CAM comenta:

> "*Estamos concientes nosotros ahorita como institución que también estamos iniciando con el proceso correcto y adecuado de hacer las pláticas con la maestra, ponernos de acuerdo en esos contenidos que ya se está haciendo, ya está dentro de su historial, ahora sí como los logros de Ch con el apoyo de CAM".*

A pesar de lo anterior, se describe evolución satisfactoria de la alumna en el CAM y como producto de compartir ambos espacios educativos. En el CAM se le enseñó la lectura y escritura también ha evolucionado en la comunicación, aunque para la madre es muy importante que la niña asista a la escuela primaria. La niña y la madre se sienten muy orgullosas por los logros de Ch en el ámbito deportivo.

En este caso la alumna ha tenido logros en su desarrollo afectivo, social y cognoscitivo, es decir, se ha beneficiado de la integración. En ello, ha sido fundamental el apoyo de la familia, en particular de la madre; así como la intervención temprana de la alumna en el CAM y una visión clara de los especialistas para potenciar las posibilidades de la niña y no perder el seguimiento, manteniendo el apoyo complementario en CAM a lo largo de su escolarización en educación preescolar y primaria.

Los tiempos y el espacio en las primarias

El tiempo en el espacio de las aulas

El análisis del tiempo y el espacio en el contexto de las escuelas y las aulas de la educación primaria, es una dimensión muy importante para considerar en la integración. En los estados visitados se tuvo acceso a esta dimensión durante la observación, veremos en este apartado cómo se organiza el tiempo y espacio en los siguientes estados.

El tiempo lo utilizan en las asignaturas de español y matemáticas, no se observó variabilidad o integración de dos o más asignaturas durante la

jornada escolar. En algunos grupos dedican dos horas o más a la asignatura y luego ocupan otra hora más para clases de relleno (costura, dibujo), esto varía de acuerdo al día que corresponde; también se divide el tiempo con las actividades de educación física, a la cual invierten de igual manera una hora. Además, si los maestros de la USAER llevan a algún niño al aula de apoyo, también se fracciona el tiempo.

En el caso del receso en los días observados se llevaron casi una hora. En suma la utilización de los tiempos no es equitativa, y esto provoca en ocasiones desajustes en las actividades reales que se realizan dentro del aula.

En el caso de las USAER se encontró que la manera más frecuente de atención que proporcionan a los alumnos integrados, es en el aula de apoyo. En ocasiones el trabajo es en forma individual y otras en pequeños grupos, durante las visitas no se observó alguna atención en el aula regular, ni la combinación del aula de apoyo y regular.

Los espacios y la entrada al territorio

En otros estados, apareció, entre los docentes de USAER, como preocupación principal de su práctica, situaciones que tienen que ver con el espacio, con la entrada al territorio del maestro de primaria, sus aulas.

"Aun nos topamos con la resistencia de ciertos maestros a que nosotros podamos entrar a trabajar al aula en lugar de sacar al niño y trabajar aparte. El maestro cree que vamos a entrar a juzgar la actividad que está realizando, que vamos a entrar a evaluarlo. Pero no es así, nosotros estamos para apoyar, para ayudarlo a él y ayudar al niño, ¿si? Nos dicen*: "sí maestra, quiero que trabaje con el niño, pero por favor trabájelo afuera, no quiero que usted entre a mi salón, me siento incómodo, siento que me está observando, que me está evaluando", y pues nos piden eso, y contra eso, todavía tenemos que seguir luchando, batallando y trabajando mucho para lograr ya que el trabajo sea realmente dentro del aula".*

Aunque reconocen que hay excepciones:

"Hay maestros con los que se puede trabajar de forma coordinada y trabajar incluso dentro del grupo".

La entrevistada considera que:

"*al sacarlo, lo estamos -para empezar- aislando, quitándole las mismas experiencias que el resto de sus compañeros. No le estamos permitiendo… no le estamos dando la oportunidad de desarrollarse, desenvolverse plenamente en el contexto diario en el que él debería estar, lo estamos privando de ciertos estímulos, ciertas experiencias que favorecerían más su proceso de integración y avance".*

Ante la insistencia de los maestros de grupo quienes optan porque los de USAER trabajen con los alumnos aparte, es decir en aula de apoyo, y la posición de los maestros de USAER de entrar al aula del niño, habría que preguntarse, ¿cómo se implica el personal de USAER en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en el aula regular? ¿Cuál es su función en esta modalidad de atención?.

Las dificultades que expresan los maestros de aula regular, para ceder su espacio, no podrían interpretarse rápidamente como resistencias, sino que tienen un fundamento, esto es, lo que no permite el tiempo, es la simultaneidad del trabajo individualizado para uno, y grupal para el resto. Los docentes optan por la solución más sencilla y rápida, -que los de USAER los atiendan en aula de apoyo-. Sin embargo, la atención individualizada también la pueden proporcionar en el aula del niño; en esos términos se justificaría la intervención del docente de USAER en el aula regular, pero para eso se requerirían varios pasos previos: en principio la negociación con el docente regular para el trabajo colaborativo; la evaluación *conjunta* que identifique las prioridades del niño y determine la modalidad de atención y el tipo de apoyos que requerirá.. Es decir, caso por caso en la particularidad de cada uno, se define si la intervención es en el aula regular, de apoyo o en combinación de ambas. Asimismo, la intervención depende de la planeación conjunta maestro regular y de apoyo.

Encuentros y desencuentros en las prácticas educativas

A partir del análisis de las relaciones entre los docentes y profesionales de apoyo de las USAER se construyó esta categoría que da cuenta de las dificultades de relación, de trabajo conjunto, de puesta en común, de diálogo de conversación entre profesionales.

Los desencuentros entre el profesorado de educación especial y regular se vinculan en algunos casos a la falta de actualización y capacitación del personal de USAER, en tanto esta circunstancia no les permite intervenir con seguridad en las orientaciones o sugerencias a los profesores de primaria.

Para otros docentes de USAER, entrar al aula y dar sugerencias a los maestros de primaria no es suficiente y no está dando resultados,

> *"porque ¿de qué sirve dar sugerencias que no se van a llevar a cabo?, debe ser más dinámico, para que la maestra no sienta que sólo voy a apoyar a* ***mis niños****, yo pregunto maestra ¿qué va a ver? y busco actividades y pregunto ¿comienza usted o comienzo yo?". En el salón nosotros nos sentimos inútiles porque nos presentamos al salón y entonces le decimos vamos a estar con el niño y nosotros observamos todo lo que hace la maestra y luego le damos las sugerencias que les corresponden".*

Se percibe en el discurso de los directores y maestros de USAER, inseguridad y carencia de recursos técnicos o metodológicos para dar respuesta a la discapacidad, y a las demandas de los profesores de educación regular; esto quizá sea el reflejo de falta de actualización y acompañamiento en la tarea educativa cotidiana. Dice una directora:

> *"la mayoría de los maestros son maestros del área de aprendizaje pero de pronto nos llegan a las escuelas primarias diversidad de discapacidades y realmente te sientes con las manos atadas porque el maestro de primaria piensa que tú tienes la solución a todos los problemas… y no es así, a veces creo que no tienes la seguridad de que lo estarás haciendo bien"*

El desencuentro es algo que flota en el ambiente de algunos servicios visitados y así lo hace saber y sentir la maestra de un niño con problema motor cuando comenta sobre las actividades que cada una debe cubrir.

"Que de ella salga, es que se supone que ella es la maestra de apoyo, yo no le tengo que estar diciendo lo que ella haga, sería entonces al contrario".

El ambiente que se vive en otra escuela con respecto a la integración es tenso, no se observa cordialidad entre los maestros de regular y especial, la relación es más bien tirante y como se observa en la viñeta, de cierto reto y descalificación mutua.

En lo que respecta a los niños se observa que los maestros de regular muestran indiferencia hacia los alumnos con discapacidad. No obstante, una situación diametralmente opuesta se observa con el director de la escuela que es quien apoya el trabajo de las maestras, se interesa por sus actividades, busca que cuenten con un lugar de trabajo, se encarga de ser el vínculo entre las maestras, así como de promover las actividades que las de USAER proponen.

En algunos escuelas, -las menos-, ambos profesionales se tratan con respeto, reconocimiento, el director reconoce la labor de los compañeros de USAER, se percibe un ambiente de trabajo respetuoso, y consideran los de la escuela regular la importancia de que los de educación especial estén ahí para orientarlos, apoyarlos y atender a los niños con necesidades educativas especiales o discapacidad.

Una escuela tiene una tradición de 12 años de trabajo con educación especial pues empezó con lo que era grupo integrado. A pesar de eso se percibe desvinculación y grandes dificultades para lograr compromisos comunes con la educación de los alumnos con necesidades especiales con o sin discapacidad.

Los desencuentros también son evidentes en la falta de información y trabajo coordinado entre docentes de educación especial y regular, quienes no logran ponerse de acuerdo para establecer un espacio y tiempo comunes donde se comparta información y se establezcan acuerdos en materia de integración y apoyo a los alumnos con necesidades de educación especial, los propios maestros de USAER comentan que sólo platican, comentan o informan a las maestras que tienen a la alumna integrada pero no al colegiado de docentes.

CONCLUSIONES

En términos generales encontramos que los profesores tanto de educación especial como regular, manifiestan temor por no tener conocimientos ni estar preparados en el trabajo con niños con discapacidad, y este temor se traduce en resistencia a la integración.

Por otra parte, tal pareciera que los docentes de las USAER, han perdido su función y misión con respecto a "ser maestro de educación especial", pues no logran responder a la diversidad de demandas que la educación regular, les formula, ni a las necesidades de los alumnos, principalmente de los que presentan discapacidad.

Se percibe entre los docentes una imagen de sí mismos devaluada, desmotivada; con sentimientos de fracaso, impotencia e insatisfacción al no obtener resultados en sus afanes por hacerse un lugar en el territorio de la

educación primaria, y tampoco obtener resultados profesionales. En este sentido la siguiente viñeta es muy ilustrativa.

> *"Porque, ¿de qué sirve dar sugerencias que no se van a llevar a cabo? En el salón nosotros nos sentimos inútiles porque nos presentamos al salón y entonces le decimos vamos a estar con el niño y nosotros observamos todo lo que hace la maestra y luego le damos las sugerencias que les corresponden".*

Es evidente también un sentimiento de soledad, ante los retos que implica la discapacidad, y el abandono en el que se sienten; esto lo pueden expresar recurriendo a lo técnico, a los recursos de los que dicen carecer, lo que no saben... *"la mayoría de los maestros son maestros del área de aprendizaje pero de pronto nos llegan a las escuelas primarias diversidad de discapacidades y realmente te sientes con las manos atadas porque el maestro de primaria piensa que tu tienes la solución a todos los problemas… y no es así a veces creo que no tienes la seguridad de que lo estarás haciendo bien".*

Para algunos docentes de USAER, la modalidad de trabajo ideal es el apoyo en el aula del niño, sin embargo, este es un aspecto polémico aún para los docentes de las USAER y punto de desencuentro entre educación especial y educación regular que aparece repetidamente en varios de los estados visitados en esta evaluación, y algunos de los visitados en la evaluación externa pasada (2004), pues para muchos docentes de regular, el alumno con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad, se beneficia, más del apoyo en pequeños grupos, es decir, en aula de apoyo.

El argumento principal del maestro regular, es justamente el tiempo, si el alumno con discapacidad, entre otras cosas, requiere de una atención individualizada, en qué momento puede dársela si tiene 40 alumnos que reclaman también su atención. Y si la atención del maestro se concentra en un alumno, se vuelve un caos la clase, la disciplina se relaja pues los alumnos están a la espera de un descuido del profesor para poder expresarse, moverse, en esas condiciones, el profesor pierde el control.

Con respecto a los niños con discapacidad, en cuatro de los cinco estados donde se visitaron primarias, tienen como estrategia de integración, que los alumnos compartan el tiempo de escolarización, en escuelas regulares y CAM o Centros Especiales. En estos Centros les proporcionan las herramientas que en la escuela primaria o el preescolar carecen, y que necesitan para poder integrarse al ámbito regular. Los CAM también proporcionan la educación complementaria que requieren y la escuela primaria no les ofrece, por ejemplo, la fisioterapia, el acceso a la lectura y escritura, las habilidades básicas de independencia y autocuidado, etcétera. Es ésta una experiencia de integración a través de la combinación de los dos servicios educativos que está resultando exitosa.

Aunado a lo anterior, la implicación y el compromiso de los padres y madres de familia –principalmente de las madres- hacia sus hijos con discapacidad, es el elemento central en la integración en el caso de las experiencias exitosas de niños observados en esta evaluación. Según lo expresan los propios profesores *"la mamá es la maestra"*.

La organización del tiempo como dimensión real, puede ser utilizada a favor de la integración de alumnos, entendida como la promoción de logros en todos los aspectos de la vida del niño, sin embargo, no hay una clara conciencia de la importancia del tiempo, y de su irrecuperabilidad, en la vida de los niños, y en la práctica de los profesores, se le puede dejar pasar sin la menor preocupación. Dice un profesor, refiriéndose a las prácticas de docentes de doble jornada: *"pero no rinden ya, nada más están* ***dejando correr el tiempo,*** *nada más".*

Se detectaron más desencuentros que encuentros entre los docentes de educación especial y educación regular. Un ejemplo de ello es la lucha cotidiana por el espacio, el territorio. El espacio que ocupan los docentes de educación especial dentro de las escuelas primarias ha sido históricamente un motivo de desencuentro. La mayoría de las escuelas visitadas son una muestra más de ello, los docentes de USAER, como ya se mencionó, carecen de un espacio de trabajo adecuado.

Otro desencuentro muy común es el que se produce ante la disposición para que el personal de USAER entre al aula del niño, pues éste es territorio exclusivo del maestro, se percibe una lucha entre la demanda del lado de educación especial, y el deseo del profesorado de no ceder, no permitir la entrada a su espacio.

Los maestros de educación especial y educación regular no logran ponerse de acuerdo para lograr un espacio y tiempo comunes donde se comparta información y se establezcan acuerdos en materia de integración y apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, la información, sensibilización y actualización de los docentes y comunidad educativa en general no se ha logrado. En estas líneas de acción centrales en el PNFEEIE, a pesar de los esfuerzos, no ha habido un impacto significativo. Prevalece la desinformación, las dudas, las inquietudes, las quejas por el abandono en todos los aspectos, en el que se siente el profesorado con respecto a las autoridades educativas a todos niveles.

Con base en estos datos, se detecta en las USAER, servicio que constituye la principal estrategia para la integración educativa en México, una situación de *impasse*. Se vislumbra la necesidad de una revisión y análisis a fondo, del funcionamiento de las USAER, sus principios, fundamentos, propósitos y recursos de operación. A doce años de haber sustituido a los grupos integrados, demandan en forma apremiante su renovación.

La integración educativa en educación secundaria se encuentra en una fase inicial. Cabe hacerse el cuestionamiento: si las cosas están complicadas para el nivel de primaria y lo tomamos como referente ¿podemos imaginar el futuro de la integración en las secundarias?

Bibliografía

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa SEP, México. 2002

Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006. Poder Ejecutivo Federal, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Diario Oficial de la Federación. México 2001

LOS PADRES DE FAMILIA Y EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EN MÉXICO, DESDE EL MARCO DEL PNFEEIE.

Mtra. Mónica Campos Bedolla.[1]
Mtra. Martha Huerta Cruz[2]
Mtra. Leticia Jiménez Oliva[3]
Mtra. Tila Esperanza Arévalo Campos[4]

RESUMEN

El Sistema Educativo Mexicano mantiene para la atención a las personas con necesidades educativas con o sin discapacidad, el Programa Nacional de Fortalecimiento para la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), el cual se articula con el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, que establece como prioridad en la política pública federal alcanzar la justicia educativa y garantizar equidad así como mejorar la calidad del proceso educativo y sus resultados.

Este nuevo modelo impactó de manera estructural y funcional a los dos sectores básicos de educación: regular y especial.

El programa contempla la evaluación externa de los alcances que han logrado la comunidad educativa en el proceso de la integración de alumnos, alumnas con o sin discapacidad. Para tal efecto se operó con el siguiente objetivo:

A. Determinar el alcance del fortalecimiento del Proceso de Integración Educativa a través de evaluar:

a) La sensibilización, información y participación con los padres y madres de familia de familia.

MUESTRA: La evaluación externa 2005 a cargo de la Red Internacional de Investigadores en EE con sede en la FES Iztacala UNAM, se realizó con una muestra de 9 estados del país, participaron los padres y madres de familia de los servicios de EE, USAER y CAM. Con un total de 31 escuelas y servicios visitados.

Los resultados obtenidos muestran una gran diversidad de prácticas que se gestan de manera particular, pero al mismo tiempo como rasgos comunes, entre cada uno de los ámbitos y niveles documentados. Aparecen

[1] Investigadora de la RIIEE y miembro del equipo de evaluación externa del programa (PNFEEIE). Profesor en la Universidad Contemporánea y en la Universidad Anáhuac de la Ciudad de Querétaro
[2] Investigadora de la RIIEE y miembro del equipo de evaluación externa del programa (PNFEEIE). Mtra. De Educación Especial de la SEP Tlaxcala
[3] Investigadora de la RIIEE y miembro del equipo de evaluación externa del programa (PNFEEIE) Supervisora de Educación Especial de la SEP Tabasco
[4] Investigadora de la RIIEE y miembro del equipo de evaluación externa del programa (PNFEEIE) Asesora de Educación Especial de la SEP Tabasco
MÉXICO

una serie de aparentes contradicciones, que determinan el sentir y el actuar de cada uno de los involucrados en el proceso. Es así como se escucha desde el reconocimiento al trabajo con padres y madres de familia, hasta la demanda constante de la participación de éstos. Así mismo se encontró un distanciamiento entre profesores de educación regular con las mamás de escolares integrados por USAER, hasta la sensibilización y esfuerzo de dichos docentes por el trabajo conjunto; esto, aunque menos común, también se da entre padres y maestros de EE. Otra situación es que los padres de familia con niños integrados refieren dificultad en tiempos y horarios para participar activamente, a diferencia de los CAM las madres de familia se muestran más sensibilizadas, cumpliendo en cursos o pláticas que programan en la escuela. Algunas de esas madres parecieran tener una autoestima alta pero al final se muestran con un gran sentimiento de tristeza y sufrimiento.

Es importante mencionar, que con esta investigación se ha intentado no sólo dar cuenta de los procesos de la integración, sino también de lo simbólico y subjetivo que se pone en juego en las relaciones de los actores. Por ello, se observan docentes valorando el cariño y amor que los padres y madres dan a sus hijos y lo sienten un punto clave para el avance del niño y de las mismas docentes quienes son contagiadas por ese sentir. Sin duda, el éxito de la integración requiere del consernimiento, de la sensibilización entendida como la movilización de un modo de ser, de parte de todos los involucrados: desde los elementos estructurales del sistema educativo, social, jurídico, etc. hasta de los actores involucrados en la práctica educativa: maestros de grupo, autoridades, maestros de apoyo, niños, padres y madres de familia.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano mantiene para la atención a las personas con necesidades educativas (NEE) con o sin discapacidad el Programa Nacional de Fortalecimiento para la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), articulado con el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, el cual establece como prioridad en la política pública federal alcanzar la justicia educativa y garantizar equidad"[5] así como mejorar la calidad del proceso educativo y sus resultados.

Ante una serie de acontecimientos internacionales impulsores de la atención a la diversidad, entre los que destacan la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 (UNESCO) y la Declaración de Salamanca de 1994 (UNESCO). Específicamente en México:

) se implementó el Programa de Modernización Educativa, b) se fomentó la integración educativa como una nueva política de educación especial (EE) a partir de 1993, c) se modifica el Artículo 3o. Constitucional, d) se suscribe la nueva Ley General de Educación, la cual postula en su Artículo 41, la especificidad de la Educación Especial, e) se implementa el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, cuyas premisas básicas son: equidad, calidad y pertinencia en atención a la diversidad, a través del

[5],Idem, p. 6.

Programa Nacional para el Bienestar establece el Programa de Incorporación al Desarrollo de Personas con Discapacidad como continuación del Proyecto de Integración Educativa y se pone en operación el Programa Nacional de Integración (PNI).

El PNI promovió los cambios de orientación de los servicios de EE, los cuales pasaron de una atención clínica-terapéutica, al énfasis en una atención educativa más incluyente, con el uso de adecuaciones curriculares. Es así que, el Sistema de Educación Nacional, por medio de Educación Especial ofrece actualmente dos alternativas de atención a los menores con necesidades especiales, a saber, el Centro de Atención Múltiple, y la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, ambos servicios que a través de la adecuación o implementación de currículo de educación regular, dan la pauta para la Integración Educativa, respetándose así los principios de atención a la diversidad y equipada en la educación, señalado en el Plan Nacional de Desarrollo de la normatividad vigente, lo que también ha dado la pauta para una mayor cobertura tanto de la población demandante del servicio, como de las áreas geográficas que así lo requieren, conllevando esto a la apertura de nuevos centros educativos, y por tanto, la necesidad de mayor número de profesionales preparados para enfrentar el reto de la educación y la Integración Educativa.

Asimismo, los padres de familia de hijos con y sin discapacidad se encontraron en condiciones nuevas que implicaban ajustes de diverso orden y una gran participación entre padres, madres y docentes. Ante tales cambios se realizó una evaluación de los alcances que han logrado la comunidad educativa en el proceso de la integración de alumnos, alumnas con o sin discapacidad. Para tal efecto se operó con el siguiente objetivo:

a) Determinar el alcance del fortalecimiento del Proceso de Integración Educativa a través de evaluar: La sensibilización, información y participación con los padres y madres de familia de familia

MUESTRA

La evaluación externa 2005 se realizó tomando como muestra los estados de: Campeche, Coahuila, Colima, Baja California, Durango, Guanajuato, Morelos, Quintana Roo y Tabasco. En los estados participaron escuelas de educación básica de nivel inicial, preescolar, primaria, secundaria y educación indígena; según se determino para cada uno. Asimismo, participaron los padres y madres de familia de los servicios de educación especial USAER y CAM.

El total de escuelas y servicios visitados fue de 31.

LOS PADRES DE FAMILIA EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN.

En este apartado se analizan los aspectos cualitativos del proceso de integración educativa en función de los testimonios y de las observaciones de padres de familia de niños con y sin discapacidad.

En función de los objetivos propuestos para esta evaluación externa, se profundiza el nivel de evaluación hacia el plano de la subjetividad, sin dejar de

lado un análisis de lo que implica la discapacidad para cada uno de los actores implicados en dicho proceso.

EL TRABAJO CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

El trabajo con padres y madres de familia se manifiesta de diferentes maneras. Estas variantes se dan tanto por niveles, como por sistemas; por escuela y por docentes. Lo cual habla de lo rico que son las prácticas al mismo tiempo muestran la importancia de rescatar de lo cotidiano esas experiencias.

Esta situación se presenta porque el PNFEEIE a la fecha ha quedado bajo la responsabilidad de los docentes de ejecutarlo en las diversas entidades del país, y por su entrega y disposición de los profesores frente a grupo se puede rescatar un valioso trabajo que existe con los padres y madres de familia quienes juegan un papel muy importante para lograr los objetivos que se enmarcan en la Integración Educativa. En teoría se parte de la idea de que el profesional respeta a los padres y reconoce su competencia y su experiencia por cuanto conoce su situación general mejor que ningún otro, De igual forma, el profesional actúa como un asesor e instructor dado que la toma de dediciones corresponde en última instancia a los padres.

Cabe resaltar que en los diferentes estados el programa a padres y madres de familia no está dirigido por las autoridades educativas, sino es iniciativa de los docentes que han emprendido la tarea de la integración educativa. De esta situación se tiene el siguiente testimonio:

> *"Directamente no hemos trabajado con padres, el trabajo básicamente es con los maestros pero sí desarrollamos todo un módulo de trabajo con padres, es el maestro frente a grupo quien hace este trabajo. No tenemos nosotros un estudio de investigación de que tanto han hecho los maestros con los padres, nos hemos basado en la confianza de que ellos están haciendo un trabajo,¿qué tipo de trabajo están haciendo?, la verdad no tenemos evidencia de que tipo de trabajo, pero también sería interesante hacer esta investigación, ¿qué están haciendo?, ¿cómo lo están haciendo?".*

Se encuentra un trabajo con padres y madres de familia que se da de forma muy general y que se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar en donde se queda a nivel de información tanto de lo que implicará la estancia de los niños en la escuela, como algunos compromisos que se adquirirán. Posteriormente se establecen mecanismos para estar en contacto con los padres y madres de familia cuando así se requiera. Como por ejemplo la utilización del cuaderno es el contacto para citarlas dos días a la semana, esta estrategia es utilizada cuando los alumnos presentan problemas en su lenguaje.

Es importante señalar que una constante que aparece con frecuencia en todos los ámbitos es la dificultad en los tiempos y horarios para reunión con los padres y madres de familia. En ocasiones por la falta de disponibilidad de los padres o bien de los propios docentes que realizan diversas actividades dentro y fuera de la escuela se limitan la presencia de los papás en la escuela, y solo tienen diálogos con el profesor cada mes cuando entregan calificaciones esta asistencia se aprovecha para trabajar algunas temáticas con ayuda de dinámicas. Esto es referido en la siguiente voz:

"[…] se trabaja con ellos cuando se entregan las calificaciones de los alumnos, no en actividades rutinarias. Ahora se van a citar a los padres, se les va dar dinámicas, se les va platicar de la problemática que tenemos en la escuela, en todos los grupos y de manera sistemática vamos a pedir a los padres que digan qué es lo que quieran que les demos"

En el nivel de educación secundaria la ausencia de los padres es con mayor frecuencia, por un lado se atribuye a las propias características del nivel, en el que los docentes no permanecen de tiempo completo en la escuela, los padres muestran menos interés en sus hijos porque ya son más grandes y porque ya muchos de ellos están cansados o bien tienen otros niños más pequeños que atender. Esta situación no sólo se presenta en alumnos integrados con una necesidad educativa (nee) también es común con los niños regulares. El acercamiento de la escuela con los padres se ve disminuido, conformándose en algunos casos la asistencia de los padres al inicio, o al finalizar los semestres, en estos momentos los y las docentes de USAER realizan el trabajo de sensibilización cuando se trata de una escuela integradora.

"Ciertas reuniones siempre al inicio al intermedio o al final de ciclo, siempre hay un contacto con los padres de familia y se está sensibilizando, de hecho se habla también no de la discapacidad que presenta un niño en especial, sino, que vemos en todas en las que se están trabajando […] más que nada informativo de sensibilización, que sepan que hay un USAER y que atendemos a niños que presentan alguna discapacidad, y este si, si se toman en cuenta."

Al estar trabajando la sensibilización con padres y madres de familia en ocasiones rebasan las juntas de información, y van más hacia la participación activa de la mamá tanto dentro como fuera de la escuela. Se le hace partícipe de las prácticas educativas, convirtiéndose la madre en parte del proceso que va desde un involucramiento total en las actividades de integración o sólo como apoyo para el trabajo del docente dentro y fuera del aula, esta participación de las mamás genera una gran alegría en los alumnos o alumnas integradas como se expresa en la siguiente voz:

"Solicité a los padres de familia el apoyo de venirles a leer los cuentos y una de ellas fue la mamá de B (niño con debilidad visual), fue de las primeras y fue un impacto para el niño porque le gustó mucho que su madre se presentará y les leyera el libro a sus compañeros, era una alegría… el día lunes se presentó la mamá, pero ahora no a leer un cuento sino a dramatizarlo, a contarlo. B, demostró una alegría intensa parecía un pavo real, -mi mamá vino a contarnos un cuento- ya el niño tiene más lenguaje se integra más, una alegría tremenda de que la mamá se presentará con la cara pintada".

Hay que resaltar que en muchas de las veces eso es lo que muchos maestros demandan de los padres, el hacerse cargo de los hijos y sean ellos quienes acerquen todo lo que el docente como parte de su programa escolar debe cumplir. Se espera de los padres que controlen, eduquen, adecuen el currículo y resuelvan los problemas de aprendizaje que se pudieran presentar.

Regresando al ámbito de la escuela regular, hay autoridades que reconocen la función de los padres en el proceso educativo y valoran su

esfuerzo, ante lo cual se dan a la tarea de organizar espacios donde los padres puedan tener cabida, esto quizá con la intención de no dejar apagar la inquietud de las madres y padres de estar presentes en el crecimiento[6] de sus hijos. Aunado a que se reconoce que los padres están mas emocionalmente vinculados al niño que los profesionales que contribuya a generar reacciones y sentimientos más intensos al espectro total del comportamiento del niño.

> *"Déjeme decirle que casi la totalidad de los servicios de educación especial en el estado están desarrollando sus acciones de escuela para padres y son muy participativos los padres de familia".*

En el otro lado de la moneda, están los padres quienes demandan mayor acercamiento de los docentes para con ellos, cayendo algunos en el extremo de pedir a los profesores, resuelvan sus dudas, necesidades y problemas. Sin duda ésto tiene que ver, en parte, con el atribuirle al docente un saber que por su calidad de maestro se cree tener. Es visto como el especialista, el que sabe, situación que provoca desde un compromiso para aquellos profesores que encaminan sus esfuerzos para agradecer el lugar en el que fueron colocados. Pero también están aquellos profesores que se declaran con limitantes o incluso traducen esas demandas en agresividad o "conchudez" de los padres para no asumir su responsabilidad.

> "*He notado más la agresividad por parte de los padres de familia, como director yo le puedo decir que han llegado muchos padres de familia a que yo les atienda con problemas familiares, sin embargo los escucho, ellos me piden una opinión o qué hacer, les doy algunas sugerencias, algunas alternativas de cómo mejorar".*

Trabajo de madres de familia en la integración

Algunas de esas madres se muestran, aparentemente, luchadoras y valientes, y quizá conformes de tener *un hijo así* (como en la lotería: me toca o no me toca). Sin embargo cuando se les hacía la pregunta de ¿cuál es su sentir?, o ¿cómo se siente? De inmediato en esa madre fuerte y serena saltan las lágrimas, lo cual podría representar la necesidad que muy dentro de su ser existe de decir: ¡basta, estoy cansada, no puedo más!, a veces de una manera encubierta al hablar y otras sin ser pronunciada pero sí reflejada por unos ojos llorosos. O manifiestan abiertamente su enojo, son momentos en donde aflora su autoestima.[7]

Estos sentimientos son matizados por lo que ellas reciben de su niño, en su gratitud y crecimiento, y dentro de su discapacidad e incluso y quizá de su incomprensión de por qué a él, o bien en el caso de los más pequeños quienes ni siquiera se sienten diferentes, quienes tienen un mundo "de normalidad dentro de ellos". Todo esto evita que desfallezcan, y más si las maestras se los reconocen. Esto es valorado por la madre y lo toma con el fin de que se aligere la carga que han de llevar. Esa carga que más pesa en una

[6] Castillo Cevallos Gerardo. "Los padres en los estudios y tareas escolares de sus hijos. Modelo de educación familiar. DIF Mex. 2004

[7] López Orega Muller Jose Antonio. El autocencepto, la autoestima y la heteroestima. Modelo de Educación Familiar DIF. Méx. 2004

cultura de "normalidades", una cultura que la condena, que la relega y que tal vez la culpa por traer niños así al mundo, la lleva a sentirse avergonzada por que le falló a esa sociedad, no cumplió con la función que a toda mujer o pareja se le ha encomendado. Hasta desde el punto de vista muy biológico de la reproducción de la especie, ella estaría condenada.

En esta cultura su niño difícilmente crecerá intelectual y espiritualmente. Lo más delicado aún no es sólo ver cómo se le excluye o compadece a su niño, sino además cómo se le excluye o compadece a ella, es una doble carga.

Por otro lado las madres que lamentan el incidente desafortunado de haber tenido un HIJO CON UNA DISCAPACIDAD parecen querer evitar ser arrastradas por el hijo y van poniendo resistencia, se van protegiendo, aunque no del todo porque la culpa, al igual que en las mamás entregadas en cuerpo y alma a acompañar a sus hijos, las llega a rebasar.

Sería difícil saber qué piensan y sienten con respecto a cómo las miran y reciben los "normales". Si piensan que han sido aceptados sus hijos como son, o por compasión, si se les quiere realmente o se les tiene lástima. Este es un pensamiento que a diario las atormenta: que otros puedan abusar de sus hijos o que sientan lástima por ellos, lo cual podría reflejar la propia lástima y compasión que en el fondo pudieran estar sintiendo.

Incluso la identidad de la persona con discapacidad se desvanece, la madre habla de ella misma, al referirse a "mi principal futuro": Pero su gran preocupación el lograr que sus hijos con discapacidad alcancen independencia para autovalerse cuando sean grandes ellas desean que el niño o niña con NEE logre aprender a vivir si no fuera posible alcanzar una profesión, se sienten responsables de la educación integral de sus hijos.[8]

> *"Yo quiero que en el futuro se valga por ella misma, que ella no tenga que atenerse tanto, […] quiero que se valga por ella sola, que no tenga que depender de nadie, que en ciertas cosas sí lo va a tener que hacer y a estas fechas ella se da cuenta que tiene que hacer. De más chiquita ella quería y todavía quiere ser como los demás, los trata igual y se le trata igual, no se le trata diferente, ni con lástima, ni sobreprotección, ni exageración, precisamente como yo perdí a mis padres muy chica yo no quiero que ella sienta mucho el hecho de que me necesita tanto a mí y que el día que me pierda se pierda ella también y esas son mis expectativas, si ella quiere una carrera, si ella quiere seguir, si yo estoy viva se le dará y se le apoyará como siempre se le ha apoyado y eso es más que nada* ***mi principal futuro****…, que si ella tiene que depender, porque todos dependemos de alguna forma, pero en la forma de aprendizaje, de saber valerse por sí misma, eso es lo principal que se valga por ella."*

Tales reacciones y sentimientos incluyen tanto la alegría, el orgullo y el amor como la ira, la ansiedad y el miedo. Las diferencias emocionales afectan claramente al modo de interacción entre adultos y el niño. El maestro puede sobre llevar con facilidad cuotas altas de fracaso y repetidos intentos en una tarea de aprendizaje, mientras que cada fracaso o nuevo intento incrementa el

[8] Oliveros F. Otero. Los padres: primeros responsables de la educación integral de sus hijos. Modelo de Educación familiar. DIF. 2004

estrés en los padres. La esperanza, el orgullo y el temor al futuro hacen que los padres se impacienten, quieren que el niño consiga el objetivo, y por tanto, se fija más en el logro del mismo que en el proceso para alcanzarlo.

En esta lucha interna por la que atraviesa la madre ante la discapacidad de su hijo, busca la manera de hacerla menos pesada e intenta darle un nuevo sentido a lo que sucede y por eso llega recurrir al chiste tratando de buscar lo positivo de la situación por la que atraviesa ella con su hijo.

De igual forma, están concientes, muchos de ellos, de que sus hijos alcanzarán mayor desarrollo en su socialización que en lo intelectual, lo cual valoran.

Asimismo los padres, en ocasiones, no ven problemas severos en su hijo, suelen comentar que en casa son sociables con los primos, lo que los lleva a decir que el niño no aprende por los fallos del sistema educativo, por eso cuestionan y exigen una mejor atención, porque los papás en especial no aceptan totalmente que sus hijos presentan deficiencias, y conciben que pueden aprender aspectos sociales. Por otro lado tenemos a los papás que no tienen un hijo o hija con discapacidad y de esta población se puede decir que en su mayoría aceptan que sus hijos convivan con niños con discapacidad y lo toman como un aprendizaje de valores para su vida diaria.[9]

> *"A muchos padres les ha costado mucho trabajo esto, sobretodo aceptar que su niño presenta algún problema o una deficiencia, pero en sí en los demás, como que los papás no se han metido mucho, como, es que mi hijo convive con un niño con un síndrome o una niña con un síndrome, o sea, como que los papás no están muy preocupados por eso, como que los papás aceptan, por la actitud positiva, en no decir, "yo no quiero a ese niño aquí, porque mi hijo convive con él", o sea no, ellos de una manera normal, positiva, el niño con una discapacidad por lo menos aquí en nuestro preescolar no es fichado, ni es decir, lo vamos a sentar allá, todos conviven y los papás aceptan muy bien a los niños".*

Volviendo al interés de los papás sobre el aprendizaje de sus hijos algunos papás en especial las mamás participan en actividades que el niño pudiera realizar, lo mismo ocurre con el tiempo, para ellos sería muy positivo que su hijo llegara y de inmediato se pusieran a trabajar con él y dejaran de hacerlo cuando fuese la hora de salida.

> *"Pues aquí los sacan, los llevan a museos, al super, al parque y eso uno no lo hace porque si vas a la tienda no se tiene el tiempo de ver que no cojan las cosas; de cuidarlos para que no se pierdan y eso lo hacen aquí en la escuela".*

Este andar, va dejando al paso de los padres experiencias tanto satisfactorias como frustrantes que les permiten comparar y valorar la labor que realizan los diferentes maestros. Se van volviendo expertos y comienzan a señalar a aquellos maestros que han hecho una gran labor y a los que no.

Este involucramiento que logran alcanzar la mayoría de los padres en la integración de sus hijos se refleja en todas las áreas del desarrollo del niño, incluso se pueden volver expertos en una estrategia o medio que les permita

[9] Magallanes Villarreal Ma. Teresa. Qué son los valores?. Modelo de Educación Familiar. DIF. Mex. 2004

entrar al mundo de la discapacidad de su hijo. Es así como aprenden lengua de señas o bien Braile.

Por otro lado, cuando los padres están muy cerca del proceso de integración, tal acercamiento puede causar o bien satisfacción tanto para los propios padres como para los maestros.

> *"... este pues han estado trabajando con el niño y se nota, se nota en el niño y yo pienso que como mamá era lo que yo esperaba el apoyo así, porque no es lo mismo de que no había el mismo apoyo, el apoyo que yo esperaba lo tuve que sacar tanto de la escuela especial y ya había decidido inscribirlo al kinder, porque yo dije, batalla él, batallo yo y no pues, ya dije yo, que se quede así sin kinder y haber a donde yo lo llevo y haber que le encuentro, pero kinder ya no".*

El trabajo de padres y madres en la escuela se ve afectada aún más cuando la relación entre madres y maestras se convierte en una relación madres docentes – maestras , ya que es constante, sobre todo a nivel de educación inicial, el que los niños atendidos sean hijos de maestras, o incluso compañeras de trabajo o amigas. En esos casos el efecto de "jerarquía"[10] en la que parecen estar posicionados los padres por laborar en las oficinas centrales de la SEP se convierte en un elemento que complica aún más la comunicación.

No es común escuchar que exista rechazo por parte de estos padres al trabajo que se está realizando con la llegada de los niños con discapacidad a la escuela de sus hijos.

Para los docentes los padres son importantes en el proceso de integración pero no siempre son un apoyo, en ocasiones muchos docentes y directivos se quejan que en ocasiones los padres es más lo que exigen que lo que apoyan, el director de la primaria dice:

> *"Hay otra situación en contar que veo, a veces los padres de familia de estos niños también son muy exigentes con los maestros que atienden a grupos regulares, porque quieren que se les preste una atención especial a sus niños y esto no es posible debido al número de alumnos que atiende cada maestro".*

Las actitudes y conductas de los padres también han contribuido a fomentar interacciones negativas, no existe un modo fácil para decirle a una madre o un padre que su hijo padece un problema, algunos padres desean escuchar la verdad por difícil que está sea, otros en cambio prefieren que se les facilite el camino.

Así pues, los profesionales pueden elegir las palabras con cuidado con mayor sensibilidad y, aun así, ofenden a los padres. A veces los padres no perdonan y no toman conciencia de la difícil situación en la que se encuentran muchos de los profesionales que tienen el enorme reto de la integración. Algunos de los padres dan rienda suelta a su ira contra el profesional y hablan de la "absoluta falta de sensibilidad" del maestro con su familia y amigos.

[10] Oliveros F. Otero. La autoridad de los padres como servicio educativo. Modelo de educación familiar. DIF. Méx. 2004

Con respecto al nivel de compromiso de las familias[11] de los niños con NEE, en el caso específico del turno vespertino, se aprecian poco comprometidas, y los docentes así los evalúan, aunado a que faltan canales directos y permanentes de información hacia los padres sobre las experiencias de integración ejecutadas.

Caso un tanto contrario se da en los turnos matutinos donde es más común encontrar madres más participativas e incluso sobreprotectoras de sus hijos. Todos estos comentarios son dados por los propios actores (docentes de especial y regular), ya que no hay registros de entrevista con padres que hablen sobre esto.

Es también importante mencionar que, de manera general, no existe una comunicación significativa entre los padres y los docentes, así como tampoco entre los mismos padres de niños sin discapacidad.

En otro ámbito, la sensibilización que alcanzan las maestras de los CAM por su trabajo diario en el mundo de la discapacidad, les permite dejar huella en el trabajo que hacen con padres y madres, ya que éstos últimos no cesan de reconocer la labor que ellas realizan tanto con sus niños como con ellos mismos. Existe una gratitud total al mismo tiempo una añoranza de esos espacios que fueron cambiados por lo que los padres consideran una gran oportunidad para sus hijos y para ellos mismos, quizá porque el estar en la escuela regular, les cambia el escenario y con ello el futuro que en su imaginario les podría augurar el triunfo sobre la discapacidad.

> *"Bueno allá en la escuela hay juntas, taller para padres, cualquier evento que se presente, tenemos que estar allí, hay veces que necesitan lo del deporte, a veces nos piden que nosotros vayamos, que no vayan los niños para que nosotros hagamos un grupo allá, para que vean los niños que no nada más ellos juegan, todo eso hay allá, no tengo queja porque hay taller para padres, juntas, convivios, allá no te dicen "tú no porque tú no eres así", allá todos somos iguales".*

Sin embargo lo que aparece como relevante en todos los niveles, sistemas y escuelas visitadas, es que existe un valioso saber en los padres sobre discapacidad, que si bien no está etiquetado por ninguna especialización, su experiencia cotidiana les ha permitido manejar desde cierta terminología clínica y pedagógica, hasta diferentes estrategias de trabajo con sus hijos. Hay un mundo de conocimientos vivenciados y que han rendido frutos y que lamentablemente mucho de eso no es rescatado por la escuela, ya que con frecuencia se pide la participación de los padres y madres para apoyar labores concretas que marca el docente, pero rara vez se abren espacios de comunicación para enriquecer la labor docente a partir de la experiencia de los padres.

Cuando se escucha a las madres, ellas expresan en su quehacer diario con sus hijos un sinnúmero de adecuaciones y estrategias que bien podrían rescatarse.

Sin duda, el éxito de la integración requiere de una actitud positiva de parte de todos los involucrados, maestros de grupo, autoridades, maestros de

[11] Millan Puelles Antonio "El valor del trabajo humano" Modelo de Educación Familiar. DIF.Mex. 2004

apoyo, niños, padres y madres de familia. Pues sin estos tres últimos sería imposible lograr el éxito. Las relaciones entre los niños, quizá por su misma edad, no muestran signos de rechazo o de discriminación, pero también esto es el reflejo de las actitudes de sus padres y de los maestros en el preescolar. Los niños conviven abiertamente con sus compañeros que presentan alguna discapacidad, les apoyan cuando está en sus posibilidades, y aunque a veces si preguntan cosas eso no hace que los dejen a un lado.

Algunas maestras de grupo, sensibilizadas, reconocen la importancia de la sensibilización a los padres y madres de familia, perciben la necesidad de hacer un frente común con ellos, de integrarlos al equipo de personas comprometidas para sacar adelante a sus hijos, aunque no siempre logran obtener la respuesta que esperan. Eso sin duda provoca mayor impotencia para la maestra, lo que en momentos la hace desesperar y desear que el niño no estuviera ahí porque se puede llegar a convertir en una carga emocional para ella.

Asimismo se reitera el pensamiento de algunas maestras de que los padres son indispensables para el proceso, o más aún son los responsables del avance. Esto llega a convertirse en una situación que genera molestia, enojo y fricción entre las maestras y algunas madres de familia.

> *"[…] específicamente en el caso de E, que la señora no le echa ganas a apoyar a su hijo, ahorita tenemos la manera de estarla apoyando, que la terapeuta, que la psicóloga, que la maestra, que la asistente que el enfermero, que la doctora, hay otras instituciones en donde son grupos de 45 niños y es una maestra, ahí no va a haber igual atención y si ella no apoya en su última oportunidad, porque ya E se va este año no va a aprovechar, si, tiene todo en sus manos ya nada más nos falta su apoyo..."*

Así como elogian a las madres que con su amor apoyan la labor educativa de sus hijos, también culpan y critican a las madres que no asumen su responsabilidad.

> *"Su mamá es una persona positiva una señora que lo va a seguir intentando y está contenta con los logros de su hija, la mamá es la más motivada en la participación de la niña en el deporte".*

Las madres de familia en general son actores importantes e insoslayable en el proceso de integración, por lo que es necesario que estos participen y estén enteradas de los procesos a segur y de la manera en que ellas pueden apoyar para una integración real y efectiva, en caso especifico de este estado no todos los docentes de ambos turnos se preocupan e interesan por establecer un vinculo mas sólido que coadyuve a mejorar el trabajo con sus hijos.

CONCLUSIONES

1. Se reconoce por parte de autoridades el trabajo de los docentes con padres, no obstante que consideran esencial el trabajo para la integración.
2. Cuando se realiza trabajo con padres y madres de familia, se da de forma muy general y se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar en donde se queda a nivel de información tanto de lo que implicará la estancia de los niños en la escuela, como algunos compromisos que se adquirirán.

3. Hay distanciamiento entre padres y maestros tanto de grupo regular como de la USAER, porque los primeros cuestionan el trabajo y los segundos cuestionan la disposición y apoyo que como padres debían tener y pareciera que inicia un conflicto en el que se pone de por medio el saber, es decir todos defienden un saber sobre lo mejor para el niño. Desafortunadamente muchas de las veces no se logra concernir y se rompe todo vínculo de comunicación.
4. También en la labor con padres se detecta escamoteo del tiempo. Si bien se cuenta con una explicación lógica, que refiere a la dificultad en los tiempos y horarios para reunión con los padres y madres de familia.
5. Existe otro trabajo con padres y madres de familia que rebasa las juntas de información, y que va más hacia la participación activa del padre tanto dentro como fuera de la escuela.
6. En CAM resalta la sensibilización que alcanzan las maestras de los CAM por su trabajo diario en el mundo de la discapacidad, les permite dejar huella en el trabajo que hacen con padres y madres, no cesan de reconocer la labor que ellas realizan tanto con sus niños como con ellos mismos.
7. Resienten si no les cumplen con las pláticas o cursos programados.
8. Sin embargo lo que aparece como relevante en todos los niveles, sistemas y escuelas visitadas, es que existe un valioso **saber en los padres** sobre discapacidad, que si bien no está etiquetado por ninguna especialización, su experiencia cotidiana les ha permitido manejar desde cierta terminología clínica y pedagógica, hasta diferentes estrategias de trabajo con sus hijos. Hay un mundo de conocimientos vivenciados y que han rendido frutos y que lamentablemente mucho de eso no es rescatado por la escuela.
9. Algunas de esas madres se muestran, aparentemente, una autoestima alta pero al preguntar por sus estados de ánimo muestran una identidad de tristeza y sufrimiento.
10. Por otro lado las madres que lamentan el incidente desafortunado de haber tenido un HIJO CON UNA DISCAPACIDAD parecen querer evitar ser arrastradas por el hijo y van poniendo resistencia, se van protegiendo, aunque no del todo porque la culpa, al igual que en las mamás entregadas en cuerpo y alma a acompañar a sus hijos, las llega a rebasar.
11. En una gran cantidad de mamás, se suma el dolor de tener al hijo con discapacidad con el dolor de tener un compañero que no comprende ni se involucra con la situación que vive. Pero también se suma el dolor del pasado, de la historia personal.
12. Un mecanismo conjugado con creencias, permite a las madres posicionar a su hijo con discapacidad en una sobre – compensación que menciona Assoun, en donde lo que está en juego es “una idealización -en cierto sentido sobre-compensadora- de la “herida”, lo lleva a lograr lo que nunca había hecho antes del trauma” [12]. Incluso la identidad de la persona con discapacidad se desvanece, la madre habla de ella misma, al referirse a “mi principal futuro”.

[12] Assoun, P. L.; El Perjuicio y el Ideal, Edit. Nueva Visión, 1999. Pag. 155.

13. Sin duda la labor de los padres en el proceso de integración, va más allá de las acciones que se puedan tener desde la escuela. La escuela es uno de los diversos espacios en los que tanto el padre como el niño con discapacidad incursionan.
14. En esta lucha interna por la que atraviesa la madre ante la discapacidad de su hijo, busca la manera de hacerla menos pesada e intenta darle un nuevo sentido a lo que sucede y por eso llega recurrir al chiste tratando de buscar lo positivo de la situación por la que atraviesa ella con su hijo.
15. Asimismo los padres, en ocasiones, no ven problemas severos en su hijo, suelen comentar que en casa son sociables con los primos, lo que los lleva a decir que el niño no aprende por los fallos del sistema educativo, por eso cuestionan y exigen una mejor atención.
16. Este consernimiento que logran alcanzar la mayoría de los padres en la integración de sus hijos se refleja en todas las áreas del desarrollo del niño, incluso se pueden volver expertos en una estrategia o medio que les permita entrar al mundo de la discapacidad de su hijo.
17. También están los padres de los demás niños, sin discapacidad, que de algún modo también intervienen directa o indirectamente en el programa de integración que llevan a cabo las escuelas. No es común escuchar que exista rechazo por parte de estos padres al trabajo que se está realizando con la llegada de los niños con discapacidad a la escuela de sus hijos.
18. De la misma forma los docentes valoran mucho el cariño y amor que los padres dan a sus hijos y lo consideran un punto clave para el avance del niño, e incluso puedan también avanzar en su labor docente.
19. Las relaciones entre los niños, quizá por su misma edad, no muestran signos de rechazo o de discriminación, pero también esto es el reflejo de las actitudes de sus padres y de los maestros en el preescolar.
20. No existe una comunicación significativa entre los padres y los docentes, así como tampoco entre los padres de niños sin discapacidad.

Sin duda, el éxito de la integración requiere del concernimiento, de la sensibilización entendida como la movilización de un modo de ser, de parte de todos los involucrados: desde los elementos estructurales del sistema educativo, social, jurídico, etc. hasta de los actores involucrados en la práctica educativa: maestros de grupo, autoridades, maestros de apoyo, niños, padres y madres de familia.

BIBLIOGRAFÍA

Assoun, P. L.*; El Perjuicio y el Ideal,* Edit. Nueva Visión, 1999.

Castillo, Gerardo. *Los padres en los estudios y tareas escolares de sus hijos. Modelo de educación familiar*. DIF Mex. 2004.

O, *Qué es la orientación familiar*. Eunsa. Pamplona. 2004.

López, Jose Antonio. *El autoconcepto, la autoestima y la heteroestima*. *Modelo de Educación Familiar*. DIF. Méx. 2004.

Magallanes, Ma. Teresa. *Qué son los valores?. Modelo de Educación Familiar*. DIF. Mex. 2004.

Melendo, Tomás. *Educación, Familia y trabajo*. LOMA. México 2004.

Melendo, Tomás. *La hora de la familia*. Eunsa. Pamplona 2004.

Millan, Antonio. *El valor del trabajo humano. Modelo de Educación Familiar.* DIF. Mex. 2004.

Oliveros F. Otero. *Los padres: primeros responsables de la educación integral de sus hijos. Modelo de Educación familiar*. DIF. 2004.

Oliveros F. Otero. *La autoridad de los padres como servicio educativo. Modelo de educación familiar.* DIF. Méx. 2004.
Oliveros, Otero. *Autonomía y autoridad en la familia*. Minos. México 2004.
Pliego, María. *Los valores y la familia*. Minos. México 2004.

PLANES DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y DE LA CALIDAD EDUCATIVA DE CENTROS ESCOLARES DEL ESTADO DE PUEBLA (MÉXICO) A TRAVÉS DE LA GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (INDEX)

Dr. David de la Oliva Granizo[1]
Lda. Karla Martínez Romero[2]
Mtra. Mónica Cortiglia[3]

RESUMEN

La Guía para la Evaluación y Mejora de la educación inclusiva (INDEX, traducción y adaptación española, Sandoval et al, 2002), desde su lanzamiento en Marzo de 2002, ha sido traducido para ser utilizado en numerosas escuelas locales de Alemania, Australia, Finlandia, Noruega, Portugal, Rumania, y se pretende traducir próximamente al chino para probarlo en escuelas locales de Hong Kong, al árabe, al francés (Québec) y al maltés. Actualmente se está aplicando en varias escuelas españolas y mexicanas por investigadores que han conformado un grupo de trabajo, estudio y aplicación en torno al mismo[4]. En esta ponencia mostramos los resultados de las primeras fases de aplicación del INDEX en dos escuelas de la Ciudad de Puebla (México).

En el Centro Escolar CEC SUR es donde la aplicación está más avanzada, habiéndose conseguido formar un grupo de trabajo con representación de profesores, padres y alumnos que ha comenzado el proceso de autoestudio del centro con la mirada puesta en generar propuestas concretas de mejora del centro. En este sentido, lo más destacable es señalar el interés y entusiasmo que despierta en las escuelas Proyectos que incluyan a todos y que trabajen por el bien de todos.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se refiere a cambios sustantivos en los contextos físicos, curriculares y organizativos en las escuelas, a la transformación de las políticas y prácticas educativas para que los centros avancen en la educación de calidad para todos. Desde la evidencia teórica y empírica de que disponemos, este tipo de cambios se producen en buena medida promovidos

[1] Catedrático docente e investigador de la Universidad Autónoma de Madrid (España)
Actualmente profesor visitante en Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)
Director del Equipo de Investigación Internacional sobre Asesoramiento Educativo e Inclusión Social AEIS
[2] Docente y coordinadora del Proyecto de Investigación en el Centro Escolar Comunitario del Sur "Licenciado Manuel Barttlet Diaz"
[3] Asesora Académica de la Junta de Gobierno de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)
[4] Equipo de Investigación Internacional sobre Asesoramiento Educativo e Inclusión Social AEIS. Director: Dr David de la Oliva Granizo

por unos determinados *valores y expectativas,* y son conseguidos a través de *procesos de colaboración y participación* en la comunidad escolar, entendida en su sentido más amplio. Los centros que promueven la educación inclusiva pueden ser muy distintos entre sí, pero comparten el modelo, los valores, las expectativas y la utopía.

Partimos de la conjetura de que si una comunidad escolar comparte unos sólidos valores democráticos, mantiene un alto nivel de expectativas sobre las capacidades de sus alumnos, sus profesores, etc., y se empeña en eliminar las barreras para la colaboración y la participación, tiene mayores probabilidades de conseguir el éxito escolar de todos sus alumnos y alumnas.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

El objetivo principal de nuestra investigación es el estudio del proceso de asesoramiento educativo realizado para evaluar y mejorar el grado de inclusión social en centros educativos del estado de Puebla (México), abarcando los niveles educativos de Preescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Este objetivo general se puede subdividir en dos objetivos concretos diferentes, pero interrelacionados:

OBJETIVO 1. Estudiar las dificultades y obstáculos de los procesos de asesoramiento educativo, entendiendo por asesoramiento educativo (Sánchez, 2005) el proceso de colaboración entre un asesor y un profesor (o padre o alumno o director, etc.) para alcanzar un objetivo (que, en un primer momento, no podría alcanzarse sin el concurso del asesor) a través de ciertos medios y acciones coordinadas. El objetivo de este asesoramiento será la:

OBJETIVO 2. Evaluación y mejora del grado de inclusión social de centros educativos mediante la “Guía para la Evaluación y Mejora de la educación inclusiva” (traducción y adaptación española del “Index for Education”, Sandoval et al, 2002).

Este segundo objetivo puede ser divido en dos subobjetivos también interrelacionados:

SUBOJETIVO 2.1. Evaluar el grado de inclusión social de centros educativos.

Los objetivos de investigación específicos de este subobjetivo son:

- Desarrollar y/o adaptar instrumentos y materiales útiles y contextualizados para la promoción, análisis y evaluación del grado de inclusividad de los centros (entre otras acciones, se contextualizarán y, en su caso, se completará la “Guía para la Evaluación y Mejora de la educación inclusiva”, traducción y adaptación española del “Index for Education”, Sandoval et al, 2002).
- Identificar y analizar los valores que predominan entre los miembros de la comunidad escolar (alumnos, profesores, padres y agentes de apoyo a la escuela) de centros educativos que escolarizan alumnos vulnerables o en situación de desventaja.
- Identificar y analizar las expectativas y atribuciones causales que mantienen sobre las posibilidades de éxito escolar de los alumnos

desaventajados, los miembros de la comunidad escolar (profesores, padres, agentes de apoyo a la escuela y los propios alumnos) de esos centros.

- Identificar y analizar las expectativas y atribuciones causales que mantienen los profesores y padres sobre su capacidad y su rol de educadores.
- Identificar los procesos de "colaboración" y "participación" que se han establecido en los centros, con especial referencia a:
    - La colaboración escuela-comunidad.
    - La colaboración familia-escuela.
    - La colaboración dentro del centro.
- Analizar las posibles interrelaciones entre los tres factores (valores, expectativas y procesos de participación y colaboración de los centros), y el papel que juegan en en la creación/eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos en desventaja y, en general, para la mejora de la convivencia y de la calidad educativa de los centros estudiados.

SUBOBJETIVO 2.2. Realizar un Plan de Mejora para aumentar el grado de inclusión evaluado en función del proceso de autoestudio de cada centro educativo investigado.

Por supuesto, y en línea con la metodología utilizada, estos Planes de Mejora serán realizados de forma participativa y colaborativa entre los investigadores y todos los sectores de la Comunidad Educativa de los Centros estudiados.

3. METODOLOGÍA (diseño, sujeto de estudio, variables, recogida y análisis de datos, dificultades y limitaciones del estudio)

La investigación que se presenta adopta el enfoque general de la "*Investigación interpretativa*", que es un concepto más inclusor que el de investigación cualitativa, que cuenta con una larga trayectoria en investigación vinculada a diversas disciplinas, tal como la Sociología, Antropología, Pedagogía o Psicología, entre otras. Este tipo de investigación se configura así como un *campo interdisciplinar* cuyo denominador común es la adopción de una perspectiva naturalista y el énfasis en la comprensión interpretativa de la experiencia humana (Denzin y Lincoln, 1994). El interaccionismo simbólico, la sociología fenomenológica y la etnometodología figuran entre las escuelas que han aportado principios a la investigación interpretativa (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994).

- **Tipo de Diseño:**

El diseño de este estudio se ajusta a esta perspectiva interpretativa de investigación. Se trata de un Estudio de Casos, estrategia de investigación caracterizada por el examen detallado y sistemático del objeto de estudio, con el fin de llegar a la comprensión de la singularidad de la realidad que se investiga para obtener nuevos significados, conceptos e interpretaciones fundamentadas. Se trata de una forma de seleccionar los sujetos u objetos de

investigación, por lo que podría ser contemplado desde una perspectiva cuantitativa o cualitativa (Stake, 1994). En nuestro proyecto, hemos optado por un diseño de Estudio de Casos Múltiple e Inclusivo desde la vertiente cualitativa (Stake, 1998; Yin, 1994), aunque se empelarán también técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos descriptivos.

Estudiaremos conjuntamente una *variedad de casos (un mínimo de 2 centros),* cuya selección se basará en la peculiaridad que cada uno de ellos pueda aportar al problema de investigación. Se seleccionaran los centros (casos) que permitan dar respuesta a los interrogantes y objetivos de investigación.

Los *estudios de caso inclusivos* fragmentan el objeto de estudio en sub-unidades que requieren un tratamiento diferenciado.

- **Marco de Evaluación:**

Toda investigación que contempla en sus primeras fases procesos evaluativos tiene que basar este acercamiento en un marco de evaluación previo.

En esta investigación vamos a utilizar el marco, ya clásico, de evaluación global propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1985, 1996). Este marco se denomina C.I.P.P. (Contexto-Input-Proceso-Producto) y su elección se debe a su carácter global y flexible, dos características fundamentales para poder llevar a cabo nuestra investigación. Stufflebeam y Shinkfield definen evaluación como:

> *"el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados"* (Stufflebeam y Shinkfield, 1985, p. 183).

Las áreas de evaluación de estos autores se han concretado en nuestra investigación de la siguiente manera:

1. La Evaluación de Contexto va a consistir, principalmente, en el estudio del nivel sociocultural de las familias de los alumnos de los Institutos de la muestra y en la ubicación del centro.
2. La Evaluación de Entrada se realizará mediante el análisis de las características de cada centro educativo estudiado (tamaño, oferta educativa, etc.) y de sus recursos humanos y materiales.
3. La Evaluación de Proceso se centrará en la exploración del grado de inclusión de los centros estudiados basándonos en las dimensiones, subdimensiones e indicadores propuestos en la "Guía para la Evaluación y Mejora de la educación inclusiva", traducción y adaptación española del "Index for Education" (Sandoval et al, 2002).
4. Por último, la Evaluación de Producto consistirá en el conocimiento del grado de satisfacción de los sectores implicados (alumnos, padres y profesores) en cuanto al grado de inclusión social que promueve el centro.

Cuadro 1. Marco de Evaluación Global de la Inclusión Social en Centros Educativos

I.- EVALUACIÓN DE CONTEXTO:
• Nivel Sociocultural de las familias: Alto / Medio-alto / Medio-bajo / Bajo. • Ubicación del centro: Urbano / Periférico / Rural. • Historia Educativa del centro y del distrito donde se ubica. II.- EVALUACIÓN DE ENTRADA: • Oferta educativa: • Tamaño del centro: número de alumnos por niveles educativos y en total. • Porcentaje de alumnos Titulados en los diferentes niveles educativos. • Porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales en los diferentes niveles educativos. • Porcentaje de alumnos con necesidades de compensación educativa en los diferentes niveles educativos. • Estabilidad del equipo directivo: frecuencia de cambio de equipo directivo en los últimos seis años. • Recursos personales y materiales del centro. III.- EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INCLUSIÓN SOCIAL mediante el INDEX: • Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas Sección A.1 Construir comunidad Sección A.2 Establecer valores inclusivos • Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas
Sección B.1 Desarrollar una escuela para todos Sección B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad • Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas Sección C.1 Orquestar el aprendizaje Sección C.2 Movilizar recursos IV.- EVALUACIÓN DE PRODUCTO: Grado de satisfación y valoración de la opinión de los distintos sectores educativos en torno al grado de inclusión social en su centro. • Alumnado • Padres y madres • Profesorado. • Equipo directivo

- **Sujeto de estudio: población y muestra**

Población: Centros Educativos del Estado de Puebla (Distrito de Puebla, México).

Muestra Actual:

- CENTRO EDUCATIVO A con los niveles educativos de Primaria[5].

[5] Se mantiene el anonimato de este centro por no haber dado el permiso para su publicación.

- CENTRO ESCOLAR COMUNITARIO DEL SUR "LICENCIADO MANUEL BARTTLET DIAZ" con los niveles educativos desde Preescolar hasta Bachillerato.

- **Recogida y análisis de datos**

Si los objetivos de investigación recomiendan un diseño adecuado para acometer el estudio "en profundidad" (comprensivo/interpretativo) de buenas prácticas educativas, también implica la triangulación de las fuentes de información y de las técnicas de recogida y análisis de la información. En ambos casos, nos aseguraremos de obtener las magnitudes necesarias (información cuantitativa acerca de centros, personas y situaciones), pero focalizaremos todo el esfuerzo en la comprensión de los procesos, las interrelaciones, etc., lo que prioriza el uso de técnicas cualitativas.

- Técnicas e instrumentos de recogida de información:

- Elaboración de un diario de corte cualitativo del proceso de asesoramiento por parte del asesor externo que de cuenta del grado de éxito o de desencuentro del proceso de asesoramiento y de las dificultades y recursos encontrados (Sánchez, 2005).
- Análisis de documentos de centro (Proyectos Educativo, Curricular, Planes de actividades y Memorias de los Departamentos de Orientación (DO), etc.).
- Entrevistas (en profundidad, estructuradas y semiestructuradas): a equipos directivos, miembros de los recursos de orientación con los que cuente el centro (orientadores, psicopedagogos, profesores de apoyo, etc.), alumnos, padres, y miembros de las organizaciones y servicios de la comunidad que colaboran.
- Grupos de Discusión (con alumnos, padres y profesores, fundamentalmente).
- Observación participante.
- Realización de Talleres con alumnos, padres y/o profesores sobre los contenidos de la investigación que permitan procesos de sensibilización, evaluación y/o intervención.
- Aplicación de cuestionarios a todos los sectores de la Comunidad Educativa.

- Técnicas de análisis de la información:

Se emplearán técnicas cualitativas (Análisis del Discurso de los grupos de discusión, y Análisis del Contenido de entrevistas y documentos) y técnicas cuantitativas (en su caso, se emplearán estadísticos descriptivos, análisis multivariado, y pruebas no paramétricas adecuadas a aquellos objetivos de tipo descriptivo de la investigación y al tamaño de las muestras de sujetos de un estudio de casos).

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

4.1 FASES DE LA INTERVENCIÓN:

Según la traducción y adaptación española del "Index for Education" (Sandoval et al, 2002):

"*El Index es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en nuestros centros escolares. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro. El propio proceso de utilización del Index es, en sí mismo, una ayuda decisiva con miras a contribuir a la consecución de ese objetivo. Ello es así porque este material anima al equipo docente a compartir y, construir nuevas iniciativas sobre la base de sus conocimientos previos y además, les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus centros para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos".*

Las Fases de la intervención del INDEX son las siguientes:

Etapa 1 Inicio del proceso del Index
1.1 Constitución de un grupo coordinador
1.2 Sensibilización del centro respecto al Index
1.3. Análisis del conocimiento del grupo
1.4. Preparación en el uso de los indicadores y las preguntas
1.5. Preparación en el trabajo con otros grupos
Etapa 2 Análisis del centro
2.1 Exploración del conocimiento del profesorado y de los miembros del consejo escolar
2.2 Exploración del conocimiento del alumnado
2.3. Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de las instituciones de la comunidad
2.4. Decisión de las prioridades a mejorar
Etapa 3 Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva
3.1. Introducción del Index en el proceso de planificación escolar
3.2. Introducción de las prioridades en el plan de mejora
Etapa 4 Implementación de los aspectos susceptibles de mejora
4.1. Poner en práctica las prioridades
4.2. Mantener el proceso de mejora
4.3. Registro del progreso
Etapa 5 Revisar el proceso del Index
5.1. Evaluación de los progresos
5.2. Revisión del trabajo realizado con el Index
5.3. Continuación del proceso del Index".

4.2. CENTRO ESCOLAR COMUNITARIO DEL SUR "LICENCIADO MANUEL BARTTLET DIAZ"

El primer análisis de Contexto y de Entrada del centro se realizó con la Coordinadora del Proyecto en el centro y con el Director de Bachillerato. Ellos informan que el Centro Escolar cuenta actualmente con aproximadamente 1700 alumnos. Señalan que el nivel sociocultural de las familias es medio-bajo y que el centro no cuenta con alumnos con Necesidades Educativas Especiales detectados, pero que probablemente los hay. También señalan que el centro ha sido muy innovador en sus propuestas, por ejemplo, hicieron

un proyecto de espacios abiertos para las aulas, pero que estas propuestas no han llegado todo lo lejos que desarían. El Equipo Directivo apoya decididamente la aplicación del Proyecto.

Para darle más autenticidad al texto reproducimos las palabras de la docente de este centro que se ocupó de coordinar el grupo de trabajo que dio comienzo al proceso del INDEX:

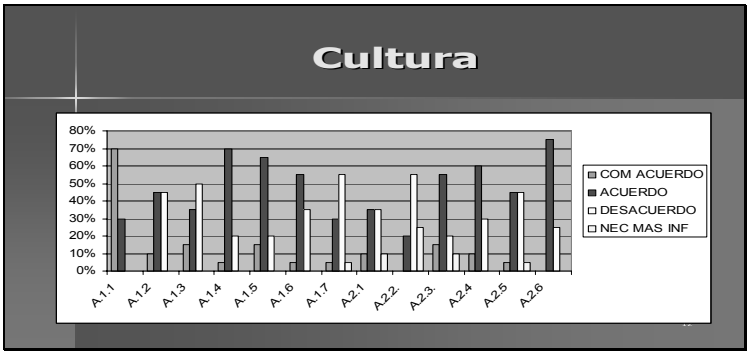
> *"Actualmente nos encontramos en la primera etapa de autoestudio del centro, la cual hemos venido abordando a través de varias sesiones de trabajo, que se han desarrollado de la manera que a continuación describiremos.*
>
> *En un primer momento, un miembro del Equipo de AEIS y el director general del centro, establecieron la manera en la cual se llevaría a cabo la investigación dentro de la institución y se acordó hacer una reunión con todo el profesorado, administrativos y directores de nivel. En la misma se explicó detalladamente en qué consistía la investigación, que beneficios traería para con el centro, el proceso mediante el cual se llevaría a cabo y las personas que participarían. De igual manera, se hizo extensiva la invitación para aquellas personas que desearan unirse al grupo. Por tanto, el grupo participante en el proyecto, quedó conformado por: Dos docentes de nivel preescolar, dos docentes de nivel primaria, tres docentes de nivel secundaria, dos docentes de nivel de bachillerato, un padre de familia de nivel preescolar, un padre de familia de nivel primaria, un padre de familia de nivel secundaria, un padre de familia de nivel de bachillerato, una alumna de nivel secundaria, una alumna de nivel de bachillerato, tres personas del área administrativa, un directivo de nivel y un directivo del área central.*
>
> *Este grupo se encuentra asesorado por un miembro del Equipo de Investigación AEIS (Dr David de la Oliva) que participa en estas reuniones, pero está siendo coordinado por la autora de estas palabras (Lda. Karla Martínez). A continuación describiremos la primera de las sesiones de trabajo que se llevó con el grupo.*
>
> *En esta primera sesión de trabajo, en principio, y a manera de obtener información lo más objetiva posible, se les pidió a cada uno de los miembros del grupo, que contestaran un primer cuestionario de indicadores generales del INDEX. Esto, por supuesto, sin tener ningún tipo de información previa del tema de la inclusión. Esto nos serviría como punto de referencia o línea base del grupo en cómo se percibe la realidad del centro en torno a la inclusión social.*
>
> *Una vez contestado el cuestionario por todos los que conformamos el grupo de investigación, llevamos a cabo la presentación del Index donde se explicó de manera detallada su organización y propósito. Se explicó también el proceso de trabajo con el Index en sus diferentes etapas. Y por último se hizo una propuesta de organización para el trabajo subsiguiente, que consistió en*
>
> *1° Conformación de dos equipos de trabajo dentro del mismo grupo para fines prácticos y para responder a las diferentes necesidades de los miembros de la comunidad escolar. El primer equipo estaría conformado por los miembros que pertenecen a los niveles de preescolar y primaria y el segundo, por los miembros que pertenecen a los niveles de secundaria y bachillerato, incluyendo a padres y a*

alumnos. Los administrativos se repartieron en los equipos de manera equitativa.

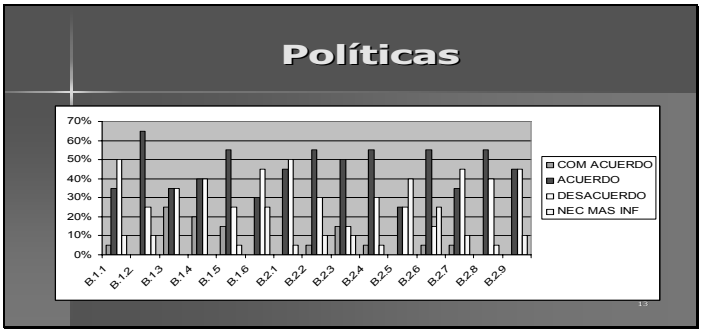
2° Cada una de las propuestas que se hicieron en esta primera sesión de trabajo, tuvieron una buena acogida por parte de los miembros del grupo. Sin embargo, también surgieron dudas e inquietudes, que aludían más que nada al temor de que no se llevase a término la investigación. Y que según externaron algunos miembros del equipo, "no se trataba de resistencia, sino de experiencias fallidas previas".

Pero el ambiente que envolvía el lugar, era sin duda de entusiasmo y optimismo, ya que según algunas manifestaciones, era la primera vez que se trabajaba de manera colegiada, en un mismo espacio directivos, docentes de los diferentes niveles, padres de familia y alumnos; éstos últimos, si bien eran al inicio los más tímidos, ya al final de la sesión externaron su gratitud por formar parte del equipo sin diferencias jerárquicas. Creemos así pues, que el objetivo de sensibilizar al grupo y dar a conocer el instrumento de una manera más amplia, se logró alcanzar".

Los resultados de la apliación del Cuestionario General (ver Anexos) de los Indicadores del INDEX al grupo de trabajo fue el siguiente:



En general, todos los indicadores en torno a la dimensión "Crear Culturas Inclusivas" muestran que el grupo comparte valores inclusivos del tipo: *"Todo el mundo merece sentirse aceptado", "Los estudiantes se ayudan unos a otros", "El profesorado y el alumnado se tratan con respeto"*; las únicas excepciones en las que un 50 % del grupo no está de acuerdo son con los indicadores: *"Los profesores colaboran entre ellos", "Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado", "Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro" y "El centro comparte una misma filosofía de inclusión"*.



En la dimensión "Crear políticas inclusivas" vemos que, en general, el grupo está de acuerdo con los indicadores del tipo: *"Se ayuda a todo miembro nuevo del profesorado y del alumnado a adaptarse al centro", "Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad", "Las prácticas de evaluación se utilizan para reducir las barreras del aprendizaje", "Se han reducido las barreras a la asistencia"*; las únicas excepciones en las que un 50 % del grupo no está de acuerdo son los indicadores: *"Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas", "El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el mundo se sienta valorado", "Se coordinan todas las formas de apoyo" y "Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina".*

En la dimensión "Desarrollar Prácticas Inclusivas" vemos que, en general, el grupo está de acuerdo con los indicadores del tipo: *"Las clases responden a la diversidad del alumnado", "El alumnado aprende de manera colaborativa", "La disciplina se basa en el respeto mutuo", "Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos"*; las únicas excepciones en las que un 50 % del grupo no está de acuerdo son con los indicadores: *"Todo el alumnado participa en actividades complementarias extraescolares", "Se aprovechan los recursos de la comunidad" y "La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente".*

No obstante, la verdadera intención de aplicar el cuestionario al grupo fue que sirviera para que todos conocieran los indicadores del INDEX y se hicieran una primera discusión en torno a los mismos.

Las siguientes tres sesiones que se han realizado con el grupo han sido para adaptar y contextualizar cuestionarios dirigidos a una muestra representativa de profesores, padres, alumnos de bachillerato y secundaria y alumnos de primaria. Los resultados de estos cuestionarios servirán para discutir con todo la Comunidad Educativa del centro sobre su cultura, su política y sus prácticas inclusivas.

Por lo que en este centro se ha conseguido terminar con éxito la primera etapa de aplicación del INDEX.

4.3 CENTRO ESCOLAR A DE PRIMARIA:

En este centro podríamos decir que estamos en la primera fase dentro de la etapa de aplicación del INDEX, exactamente en el proceso de sensibilización del centro. Las actividades realizadas han sido las siguientes:

1° Puesta en contacto con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de esta escuela. Esta Unidad consiste en un Equipo de profesionales (psicólogos, maestros de apoyo, especialistas en lenguaje, trabajadores sociales, etc.) contratados por la administración pública que apoyan a los centros educativos que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales.

2° Propuesta a la USAER del proyecto de investigación y presentación de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (INDEX).

3° Varias sesiones de formación y discusión con la USAER del nuevo marco teórico de la Inclusión Social y del INDEX, pues el equipo solo conocía el marco teórico de la Integración Educativa.

4° Aceptación y compromiso de la USAER en la aplicación del INDEX en una escuela con el asesoramiento del Dr David de la Oliva.

El primer análisis de Contexto y de Entrada del centro se realiza con la USAER. Ellos informan que el Centro Escolar A es un centro de Primaria abierto desde 1957 y cuenta actualmente con aproximadamente 1000 alumnos y 31 profesores (en general, mayores de 50 años), con la peculiaridad añadida de que la directora tiene 84 años. La USAER también señala que el nivel sociocultural de las familias es medio-bajo y que han detectado 8 alumnos con Necesidades Educativas Especiales (discapacidad intelectual, aduditiva y un alumno hiperactivo). Aunque también reportan que hay, al menos, 20 alumnos con problemas de aprendizaje graves.

5° Presentación del Proyecto a los docentes de la Escuela por parte de la USAER y del Dr David de la Oliva, presentado como miembro del Equipo de Investigación AEIS.

Hay que señalar que esta primera sesión con los profesores no fue fácil, surgieron muchas dudas y desconfianzas por parte de varios grupos del profesorado. A continuación las exponemos junto con la respuesta del investigador:

- *"Esto va a significar una carga de trabajo para los profesores":* Pedimos el compromiso solo de dos profesores voluntarios para formar el grupo de trabajo junto con los padres, USAER e investigador. Este grupo se reunirá una vez cada semana o cada quince días una o dos horas para trabajar el INDEX. Al profesorado solo se le pedirá que rellene algún cuestionario y que se reuna una vez al trimestre para discutir cuestiones generales.
- *"Ya se han realizado otras investigaciones aquí y no han tenido éxito"* El éxito de esta investigación dependerá de la implicación de todo el centro y de su entusiamo para generar propuestas de mejora viables en base al proceso de autoestudio previo.
- *"A los investigadores solo les interesa su prestigio y nos utilizarán"* Todos los documentos generados en el centro se quedarán en el centro y la autoría de las posibles publicaciones y ponencias serán de los docentes e investigadores que más se hayan involucrado en el proceso.

Finalmente, dos profesoras se ofrecieron como voluntarias para formar el grupo de trabajo que empezará en el curso 2006/07.

5. CONCLUSIONES FINALES:

La Guía para la Evaluación y Mejora de la educación inclusiva (INDEX, traducción y adaptación española, Sandoval et al, 2002), desde su lanzamiento en Marzo de 2002, ha sido traducido para ser utilizado en numerosas escuelas locales de Alemania, Australia, Finlandia, Noruega, Portugal, Rumania, y se pretende traducir próximamente al chino para probarlo en escuelas locales de Hong Kong, al árabe, al francés (Québec) y al maltés. La sede central de UNESCO en París ha financiado diferentes estudios sobre cómo se podría desarrollar un Index adaptado en escuelas de Brasil, Sudáfrica e India. Algunas universidades del Estado de Nueva York y de Connecticut han expresado un gran interés en llevar a cabo pruebas del Index en escuelas públicas de esas regiones de Norte América. Actualmente se está aplicando en varias escuelas españolas y mexicanas por investigadores que han conformado un grupo de trabajo, estudio y aplicación en torno al mismo[6]. En esta ponencia mostramos los resultados de las primeras fases de aplicación del INDEX en dos escuelas de la Ciudad de Puebla (México).

En el Centro Escolar CEC SUR es donde la aplicación está más avanzada, habiéndose conseguido formar un grupo de trabajo con representación de profesores, padres y alumnos que ha comenzado el proceso de autoestudio del centro con la mirada puesta en generar propuestas concretas de mejora del centro. En este sentido, lo más destacable es señalar el interés y entusiasmo que despierta en las escuelas Proyectos que incluyan a todos y que trabajen por el bien de todos.

[6] Equipo de Investigación Intenacional sobre Asesoramiento Educativo e Inclusión Social AEIS. Director: Dr David de la Oliva Granizo (david.delaoliva@upaep.mx).

Bibliografía

AGUADO, M.T. ET AL (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones escolares multiculturales*. MEC/CIDE, Madrid.

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

AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G. y WEST, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid, Narcea.

AISNCOW, M. (2002): Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, nº327, pp.69-82.

ARNAIZ, P. (2000): Hacia una educación sin exclusión. En . Miñambres y G. Jové: *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad.* Pp. 187-196.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (1998) (Eds): *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.

BOOTH, T.; AINSCOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAM, M. y SHAW, L. (2000): *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE.

BOOTH, T. y AINSCOW. M. (2002): Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Index for inclusión.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original en inglés publicado en Bristol: CSIE, 2000).

CORBETT, J. (1996): The language of special needs. London, Falmer.

DANIELS, H. y GARNER, P. (1999) (Eds.): *Inclusive Education. Supporting inclusion in education systems*. London, Kogan Page.

DEAN, J. (1997): *Supervisión y asesoramiento.* Madrid, La Muralla.

D*E LA OLIVA*, D., M*ARTÍN*, E. y V*ÉLAZ DE MEDRANO*, C. (2004) (en prensa): "Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación". *Infancia y Aprendizaje*.

DÍAZ, J. (2001): Las voces acalladas de la discapacidad. En Verdugo, M.A. y Jordán, B.: Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Salamanca, Amarú.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1997): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, (4 vols.). Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DYSON, A. (2001a): Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urries (coord.) (2001): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* Salamanca, Amarú.

ECHEITA, G. (2001): Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión en España. En M. A. VERDUGO y F. JORDÁN (Coord.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, Amarú.

ECHEITA, G. (Coord.); AINSCOW, M.; ALONSO, P.; DURAN, D.; FONT, J.; MARÍN, N.; MIGUEL, E.; PARRILLA, MªA.; RODRÍGUEZ, P.; SANDOVAL, M. Y SOLER, M. (2004): Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, nº331, pp.50-53.

ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2002): Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48

LOBATO, X. (2001): *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Salamanca: Tesis Doctoral inédita

P*OZO*, J.I.. (2001): "La ayuda pedagógica: cuando para resolver un problema antes hay que crearlo" (Comentarios al artículo: "Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa") Cultura y Educación, 13 (3), pp. 295-298.

MARCHESI, A. (1999): Del lenguaje de la diferencia a las escuelas inclusivas. En J. PALACIOS y A. MARCHESI (Eds.): Desarrollo psicológico y educación. Madrid, Alianza.

MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ, C. (Coords.) (2003): El fracaso escolar: una perspectiva internacional. Madrid, Alianza Editorial.

MARCHESI, A. y MARTIN, E. (1998): *Calidad educativa en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza

MARCHESI, A. y MARTIN, E. (1998): El asesoramiento psicopedagógico. En A. MARCHESI y E. MARTIN: *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid, Alianza.

MARTÍ, L. (2000): Todos enseñan, todos aprenden. *Cuadernos de Pedagogía*, nº290, abril 2000, p.14-19.

M*ARTÍN ORTEGA*, E. (en prensa): "Los procesos de cambio en la Educación Secundaria española". En Braslavsky (coord..): *La Educación Secundaria ¿cambio o inmutabilidad?. Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos.* Santillana, Madrid..

M*ARTÍN*, E. y S*OLÉ*, I. (1990): "Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación.*. II. Madrid, Alianza.

MARTIN, E., DEL BARRIO, C., MONTERO, I., FERNÁNDEZ, I., GUTIÉRREZ, H. y OCHAÍTA, E. (2003). La violencia en la escuela. En A. Marchesi y C. Hernández (Coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid, Alianza Editorial.

MAURI, T. (1998): ¿Qué hace una atención a la diversidad como tú en una situación como esta?. Desafíos actuales de una escuela para todos. *Aula de Innovación Educativa*, 77, pp.68-75.

MONEREO, C. (2003): *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Doménech.

SÁNCHEZ, E. (2005): "*Sobre la noción se asesoramiento educativo: lo que se dice y lo que se hace*". Capítulo I de la compilación de Monereo y Pozo (2005): "La práctica del asesoramiento educativo a examen"

SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.L.; MIGUEL, E.; DURÁN, D.; GINÉ, C. y ECHEITA, G. (2002): Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consorcios educativos*, 5, pp.227-238.

SAPON-SHEVIN, M. (1998): *Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Needham Heights, M.A., Allyn y Bacon.

SCKRITK, T. (1996): La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. En B.M. FRANKLIN (comp.): *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca, UNESCO.

UNESCO (1994): *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

VARGAS, J.; FLECHA, R. (2000): El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos. *Contextos Educativos*, vol. 3, pp. 81-88.

VAUGHAN, M. (2002): An Index for Inclusión. *European Journal of Special Needs Education,* Vol. 17 (2), 197-201.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación.* Málaga, Aljibe.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2002): *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales.* Madrid, UNED.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (Coord.), ALONSO, C.; DÍAZ, M.; FERRANDIS, A. y GARCÍA SEGADOR, V. (2004). Orientación comunitaria. El asesoramiento educativo par a la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social. Madrid, UNED.

VÉLAZ DE MEDRANO, C., REPETTO, E., BLANCO, A., GUILLAMÓN, J.R., NEGRO, A. y TORREGO, J.C. (2001): El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa.* 19 (1), pp. 199-220.

VERDUGO, M.A. (2000): Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales. *Siglo Cero*, 31, 3, pp.5-10.

ANEXO:

Cuestionario 1 del INDEX
Cuestionario de indicadores
Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el centro:
Docente Profesorado de apoyo
Otro miembro del personal
Alumnado Familia
Consejo escolar
Otros (especificar)

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información

A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.
A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.
A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.
A.1.7.Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.
A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.
A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.
B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.
B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.

B.2.3.Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.

B.2.4. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

B.2.5. El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico.

B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.

B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplinaria.

B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia.

B.2.9. Se ha reducido la intimidación.

C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado.

C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.

C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.

C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.

C.1.5. El alumnado aprenden de manera colaborativa.

C.1.6. La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.

C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.

C.1.8. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.

C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

C.1.11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.

C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.

C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.

C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.

C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

Prioridades a mejorar

1

2

3

4

5

EVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS EXITOSAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Blanca Estela Espinosa Peregrino[1]
Claudia Aurora Rosillo Arvizu[2]

RESUMEN

La presente investigación es una evaluación que parte del análisis de 90 experiencias exitosas de integración educativa a nivel nacional, las cuales se retomaron del concurso que llevo a cabo El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública SEP, donde La Confederación Mexicana de Organizaciones a favor de la Persona con Discapacidad Intelectual (CONFE) participó como jurado. El propósito de este trabajo es identificar a través de 9 ejes de análisis (apertura, corresponsabilidad, definición de tareas, claridad en la conceptualización de las necesidades educativas especiales, atención dentro del enfoque curricular vinculando la flexibilidad curricular, planeación del proceso de integración, apoyo complementario y participación de los padres de familia) el sustento y el modelo educativo que se ve proyectado en la sistematización de las prácticas de integración educativa en México inscritas en este concurso, por último se pretende puntualizar algunos avances y obstáculos que después de más de 10 años se presentan en el fenómeno educativo de la integración.

INTRODUCCIÓN

En México - al igual que en cualquier otro país- el hablar de integración educativa de menores con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales, nos remite necesariamente a la idea de cambios sustanciales en aquellos factores que influyen para que ésta integración sea o no exitosa (autoridades, maestros, especialistas, alumnos, padres, comunidad, propuesta curricular, metodología, recursos, etc.)

Es innegable que cualquier cambio o transformación trae consigo sentimientos de inseguridad, resistencia e incluso impotencia que poco a poco se van perdiendo sí en ese nuevo camino se tienen los apoyos personales y de formación necesarios que permitan enfrentar esos nuevos retos.

Es a partir de 1993 cuando en México inicia realmente el proceso de integración educativa, entendiendo ésta como “el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las

[1] Licenciada en psicología, egresada de la UNAM (ENEP Iztacala).
[2] Licenciada en pedagogía y educación especial en el área de discapacidad intelectual, egresada de la UNAM (FES Acatlán) y de la SEP (Escuela Norma de Especialización), Confederación Mexicana de Organizaciones a favor de la persona con discapacidad intelectual, A.C. (CONFE) *MÉXICO*

necesidades básicas de aprendizaje" apoyado en fundamentos filosóficos compartidos a nivel internacional: el respeto a las diferencias (NO a la homogeneización), Igualdad de oportunidades y escuela de calidad para todos.

Sin embargo, y a pesar de coincidir con dichos valores, el promover la integración educativa se vivió de manera impactante tanto en el contexto educativo regular como en el especial, ya que ambos se percibían como no preparados para asumir y cumplir con las tareas que se les estaba encomendando:

A la escuela regular, aceptar, respetar, incluir y brindar los espacios para el desarrollo integral de los menores con discapacidad en el marco de la currícula regular.

Al personal de educación especial, orientar, apoyar y colaborar con el maestro regular en la atención de las necesidades educativas especiales de los menores integrados, también en el marco de una currícula regular, que el desconocía.

Es decir, se requería de una redefinición de roles y responsabilidades entre maestros especialistas y maestros regulares.

Afortunadamente junto con el proceso de integración, existieron cambios en el modelo educativo, creando una propuesta curricular básica y flexible con un enfoque teórico-metodológico activo y que promueve la adquisición no sólo de conocimientos formales o conceptuales sino que también de manera importante, rescata el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, de actitudes y valores que permiten a cualquier persona su integración social.

Esta propuesta o diseño curricular representó un reto más al cuál enfrentarse, pues se venía trabajando con una currícula rígida, que no permitía la atención a la diversidad.

Para abordar este enfoque, la autoridad planeo cursos, talleres, intercambios, etc. que promovieran el conocimiento, dominio y manejo del mismo, pero no se sabe con certeza cuál fue el resultado de los mismos.

Durante estos más de 10 años de haber iniciado con experiencias de integración, consideramos necesario realizar una evaluación, con la intención de reconocer los avances obtenidos, reforzarlos y compartirlos; identificar los obstáculos y proponer estrategias para su eliminación y al mismo tiempo clarificar aquellos aspectos en los cuáles es necesaria una formación y actualización docente.

Con este interés y a partir de la convocatoria que publicó el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en octubre del 2005, para participar en el al concurso nacional sobre experiencias exitosas de integración educativa, con los propósitos de promover el interés de los maestros y maestras hacia el tema de la discriminación, difundir el derecho a la no discriminación, a la igualdad de oportunidades y de trato en escuelas de educación básica y promover en los maestros de educación básica el

desarrollo de acciones para fortalecer la integración de niños, principalmente con discapacidad, a las aulas de educación regular.

La Confederación Mexicana de Organizaciones a favor de la persona con discapacidad intelectual, A.C. (CONFE) tuvo la oportunidad de participar como jurado seleccionador, a raíz de esta actividad se visualizó la pertinencia y fuente de información que representaban estos trabajos para realizar una doble lectura que proporcionara bajo otros ejes de análisis un panorama general de la Integración Educativa en México.

Se analizaron 90 experiencias bajo la premisa de que la integración educativa es un proceso que no puede estar dialogado y construido desde la mera inserción y socialización del alumno con necesidades educativas especiales a ambientes regulares, consideramos que existen otros elementos pedagógicos que dan sustento a la permanencia y al derecho de una escuela para todos, los cuales ubicamos como ejes de análisis para esta evaluación:

a) Apertura del maestro de grupo, maestro de apoyo, compañeros docentes que no tienen en ese momento alumnos con necesidades educativas especiales, autoridades educativas y padres de familia.

Este elemento se concibe como la posibilidad de manifestar actitudes de respeto, colaboración y aceptación hacia la interacción con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, tomándolos en cuenta como parte de un objetivo común y una responsabilidad compartida (proyecto escolar).

b) Corresponsabilidad en la evaluación, en la definición de las necesidades educativas especiales, en la planeación e instrumentación de estrategias pedagógicas.

Significa compartir responsabilidades que estén vinculadas a la detección y determinación de las necesidades educativas especiales, así como a la visión, previsión y ejecución de actividades de carácter educativo que favorezcan el acceso a los propósitos de educación básica del alumno. Dichas responsabilidades estarán enmarcadas en un trabajo colaborativo donde todos los participantes se perciban como apoyos para compensar o eliminar las necesidades educativas especiales.

c) Definición de tareas.

Si bien debe existir una corresponsabilidad entre los miembros que se vinculan directamente con el proceso de integración educativa, también es fundamental que existan tareas definidas dentro de la función específica que desempañan cada uno, dichas tareas tienen que estar encaminadas a cubrir el objetivo común, el acceso a los propósitos de educación básica del alumno

d) Claridad en la conceptualización de las necesidades educativas especiales.

Se propone centralmente describir y caracterizar la dificultad que tiene un alumno para acceder a los propósitos de educación básica, en comparación con el resto de sus compañeros, ubicando los procesos de aprendizaje, describiéndolos y potencializándolos con los apoyos necesarios en los diferentes componentes del currículo, para detectar el momento de

desarrollo del alumno en términos cognitivos, emocionales y físicos donde se manifieste el grado de avance que tendrá dentro de su proceso a través de la intencionalidad en la enseñanza, fundamentada en la descripción del nivel de complejidad del contenido visto no como el tema a memorizar sino como una cápsula del conocimiento general organizado que será materia y alimento del propio pensamiento (Nickerson, PerKins, Smith, 1998), así mismo de la categoría de la habilidad de pensamiento dentro del propósito educativo, ubicando la edad cronológica del alumno en comparación con el estado de maduración descrito en la psicología educativa.

Las necesidades educativas especiales no deben estar descritas únicamente en función de la estancia en la escuela y los contenidos curriculares como temas a retener, sino en función de un proyecto de vida, donde se garantice la resolución y enfrentamiento de problemas que permitan el crecimiento del individuo, desde luego es menester puntualizar los apoyos que debe brindar el contexto para planear la compensación o eliminación de la necesidad educativa especial. De aquí la idea de que la situación de conflicto que innatamente trae consigo el sistema escolar es lo que hoy por hoy se ha asemejado más a la ejemplificación de la demanda social existente y ha marcado el avance en el acceso a los propósitos por parte de los alumnos con necesidades educativas especiales.

e) Atención dentro del enfoque curricular vinculando la flexibilidad curricular desde la evaluación, planeación, metodología, contenidos, propósitos, estrategias, materiales y tiempos estimados.

Cuando se habla de una atención dentro del enfoque curricular es muy común evocar lo sustentado en Plan y Programas de Estudio de Educación Básica 1993, tomando como referente lo que se lee a primera vista, sin embargo haciendo una segunda lectura se puede percibir hacia dónde se dirige la mirada de formación de los individuos (enfoque de asignaturas y propósitos), es decir que tipo de sujeto se pretende formar, bajo qué filosofía antropológica, pedagógica y sociológica. Esto nos lleva a marcar momentos del hecho educativo: el qué, cuándo, cómo y para qué de la enseñanza y del aprendizaje.

Dentro de la Integración educativa, existe un sentido de posibilidad enmarcado en esta mirada curricular, que en la realidad se ha visto distorsionada por lo que permean las prácticas cotidianas (la traducción de lo curricular a través de los contenidos, su medición y la capacidad de acumulación de éstos), que nos lleva a fragmentar la visión educativa y a tomar modas. Hoy las habilidades traducidas por la escuela como competencias, ganan terreno, ante las estrategias, contenidos y propósitos, como si todos fueran elementos aislados.

Por lo tanto para poder avanzar en la respuesta educativa a través de lo curricular, no basta hablar de tecnicismos nuevos, estrategias novedosas o técnicas grupales; es necesario comprender qué función cumple cada uno de los elementos que conforman la mirada curricular (ver figura 3.5), articulándolos para sustentar el hecho educativo.

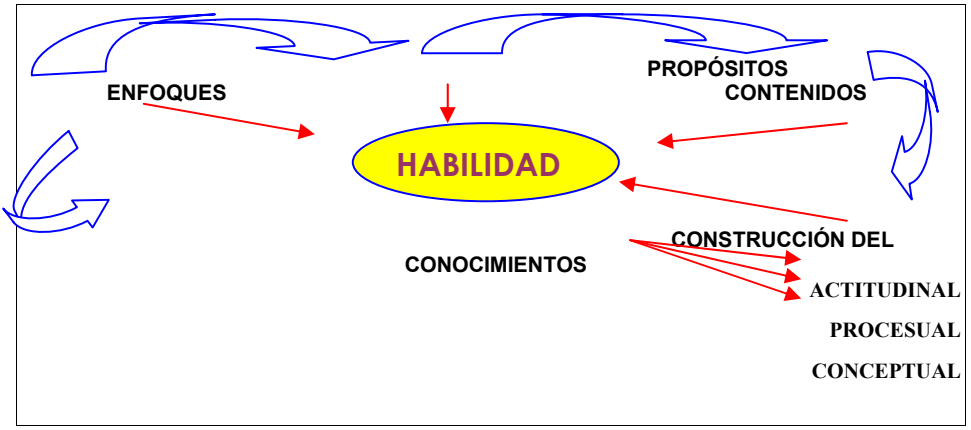


Fig. 1 Mirada curricular (elaboración propia)

f) Planeación del proceso de integración,

Imaginar, proyectar y prever las transformaciones que deben surgir en una comunidad incluyente son el principio de una experiencia de integración exitosa, hay que visualizar las alternativas que ofrece el contexto para cubrir las necesidades básicas de los alumnos con necesidades educativas especiales, desechando la improvisación y simulación de las prácticas docentes que fingen un compromiso con esta población.

g) Habilidades que se priorizan para sustentar la integración educativa.

Dentro de los aprendizajes significativos que tienen que construir los alumnos con o sin necesidades educativas especiales existe la postura de impactar en el desarrollo de habilidades de pensamiento, las cuales sirven de herramientas cognitivas para el acceso a conocimientos de tipo actitudinal, procesual o conceptual. Es decir estas habilidades estarían influyendo y determinando la competencia social y emocional de los alumnos en situaciones cotidianas.

h) Apoyo complementario (médico, rehabilitatorio y recreativo)

Se concibe como todas aquellas ayudas externas que compensan las limitaciones biológicas, emocionales y del alumno con necesidades educativas especiales

i) Participación de los padres de familia en el proceso de la integración educativa.

Considerando a la familia como uno de los principales apoyos para el éxito de una integración educativa, se requiere evidenciar las actitudes y acciones específicas que deben asumir los padres de familia para favorecer dicho proceso.

Una vez descritos los ejes de análisis se procede nuevamente a leer las experiencias de integración educativa, para evaluar bajo estas nuevas líneas los diferentes procesos que se han sistematizado a nivel nacional para sustentar que son exitosas.

De tal forma el procedimiento que se siguió para la evaluación permitió interpretar con una muestra de 90 experiencias, desde lo cuantitativo (porcentajes) y cualitativo (categorías de análisis) el momento actual de las prácticas de integración educativa.

A continuación se dan a conocer los resultados de la investigación realizada desde CONFE por el personal del área de Servicios y Apoyos, el cual apuesta no sólo a la consolidación de la integración sino a la construcción de una sociedad inclusiva.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN A NIVEL NACIONAL.

En primer lugar, queremos resaltar como un aspecto importante, el simple hecho de que en este momento podemos hablar de menores y jóvenes con alguna discapacidad que cursan su educación básica en escuelas regulares, teniendo la oportunidad de vivir experiencias, retos, logros y dificultades, como cualquier chico de su edad, situación que hasta hace algunos años no se vislumbraba como posible.

Como recordaremos, era frecuente que se visualizará a las personas con discapacidad como “no educables” o que debían permanecer en espacios diferentes e incluso que su mejor opción era que se mantuvieran en su casa.

Esta idea afortunadamente ha ido desapareciendo y ahora se reconoce en ellos todos los derechos inherentes a cualquier ser humano: a pertenecer a una familia, a recibir una educación, a practicar algún deporte, a realizar actividades recreativas y culturales y desde luego a obtener un empleo.

En el ámbito educativo, no ha sido fácil la integración, al contrario, detrás de cada alumno integrado, existe un arduo trabajo de maestros, especialistas, padres, autoridades y desde luego de la disposición y participación del propio alumno, pero es importante reconocer que no siempre las acciones realizadas por éstos van encaminadas a llevar a cabo las adecuaciones que se requieren en el contexto escolar para que podamos hablar de integraciones exitosas.

Es necesario tener una claridad compartida en cuánto a lo que implica la integración educativa. Para considerar que un alumno esta integrado, no es suficiente decir que asiste a una escuela regular en donde se le aprecia, respeta y convive con compañeros de su edad en actividades recreativas y sociales, situaciones que aunque son muy importantes e impactan favorablemente en su autoestima y personalidad, representan sólo una parte de su proceso educativo. Para integrar a un alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, es necesario que también se reconozcan sus fortalezas, debilidades, conocimientos previos (conceptuales, actitudinales y procedimentales), ritmo y estilo de aprendizaje, motivación, etc.

con los que cuenta para acceder a los propósitos educativos generales de la propuesta curricular mexicana, con la idea de planear y acercarle los apoyos adecuados y necesarios que le permitan seguir adquiriendo aprendizajes significativos para tener una vida más independiente y funcional.

Necesariamente los apoyos que el maestro requiere incluir en su práctica docente tienen que estar en relación con los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar (Cesar Coll, 1992). Es decir, el maestro tiene que adecuar a las necesidades del alumno, el qué va a enseñar, cómo lo va a hacer, con qué materiales, en qué tiempo y cuál va a ser la secuencia de esos aprendizajes y después definir el cómo, cuándo y cuáles serán las herramientas de evaluación, pero esto no debe ser de manera improvisada sino de forma intencional en su planeación previa.

La integración representa no sólo transformaciones y adecuaciones al interior del aula, sino que se hacen necesarios los cambios en toda la comunidad educativa (directivos, maestros, alumnos, padres) ya que ésta también impacta en los procesos de aprendizaje y socialización de cualquier alumno.

Una vez que hemos definido lo que desde nuestro punto de vista implica la integración educativa, exponemos lo que encontramos en el análisis realizado de las 90 experiencias de integración llevadas a cabo en diferentes entidades de México.

- Del 100% de las experiencias recibidas, el 76% (68alumnos) se llevaron a cabo en provincia, participando principalmente los estados de Coahuila, Nuevo León, Yucatán, Veracruz y el Estado de México y el 24% restante (22alumnos) fueron experiencias que se vivieron en el Distrito Federal, capital del país.

Esto nos permite afirmar que la integración educativa es una experiencia que cada vez más entidades están dispuestas a llevar a cabo y no se centra sólo en la ciudad de México.

- En relación al nivel educativo en el cual están integrados alumnos con necesidades educativas especiales, específicamente con discapacidad encontramos que:

El 24% de los alumnos integrados (22 alumnos) asisten a preescolar, el 62% (55 alumnos) cursan primaria y el 14% (13 alumnos) secundaria.

Como se puede observar, es en secundaria donde menos alumnos tenemos integrados, probablemente porque aquí se vislumbra como un reto mayor la atención de los alumnos con discapacidad tanto para los maestros regulares como para el maestro especialista.

- De los 90 alumnos integrados encontramos que el 48% (43 alumnos) presentan discapacidad intelectual, 18% (16 alumnos) tienen discapacidad auditiva, 18% también con discapacidad motora, 8% (7 alumnos) con discapacidad visual y 4% (4 alumnos) con más de una discapacidad. Por otra parte, también presentaron como experiencias de integración los casos de 4 menores con trastorno de atención con hiperactividad, que desde luego no es una discapacidad

pero que en ocasiones estos niños presentan necesidades educativas especiales.

Como se puede observar, la mayoría de los integrados son alumnos con discapacidad intelectual, probablemente porque físicamente no presentan características evidentes que los destaquen de los demás alumnos y por tanto, es más fácil promover su integración social.

En el caso de alumnos que tienen más de una discapacidad, se considera que presentan mayores dificultades para su atención y por tanto, sus posibilidades de integración son limitadas. Es decir, es frecuente que en la atención de menores integrados, se trabaje con la discapacidad (que es una condición de vida) y no con las necesidades educativas especiales, situación que corresponde al contexto educativo dar solución.

- **Apertura.**

El 80% de los maestros regulares (72) mostraron poca disposición para trabajar con alumnos con discapacidad, pues en general al inicio proyectaron actitudes de inseguridad y temor por considerar que no tenían las habilidades necesarias para tratarlos adecuadamente. El hecho de contar con el apoyo del personal de la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular) influyo en algunos casos para que disminuyera su resistencia, otro factor importante para este cambio de actitud, fue el que observaran las posibilidades y capacidades que evidenciaban estos alumnos al tener la misma oportunidad que el resto de sus compañeros.

Algunos otros maestros afirmaron su compromiso de encontrar para sus alumnos las mejores oportunidades para que desarrollaran al máximo sus potencialidades y se formaran como seres independientes y autosuficientes.

Lamentablemente todavía existen maestros (pocos en realidad) que aceptan en su grupo a chicos con discapacidad, sólo porque así se les indicó, pero bajo estas circunstancias no se generan los cambios necesarios para su integración.

Otra situación que todavía es frecuente encontrar es una relación de sobreprotección y dependencia entre el maestro titular y el alumno integrado, limitando su desempeño personal y la creación de estrategias de adaptación y resolución de problemas de manera espontánea.

En cuánto a los compañeros, en el 66% de las experiencias (59) mencionan que los compañeros daban un total apoyo hacia el alumno integrado, aunque al principio también mostraban cierta inseguridad o inquietud por mantener un trato adecuado y a veces hasta cierto rechazo, que fue disminuyendo cuando el maestro llevaba a cabo actividades en las que se procuraba la participación de todos y el respeto hacia aquél que requería un apoyo adicional.

En varios casos, se menciona como exitosa la presencia de un compañero como monitor para el alumno integrado, subrayando la conveniencia de que dicha función debe ser rotativa entre todo el grupo.

La apertura del contexto solo se presentó en un 16% (14 casos), considerando dentro de éste a otros maestros, alumnos y autoridades de la misma escuela.

Es común que sólo el maestro que tiene en su salón a un alumno integrado, muestre disposición hacia los chicos con discapacidad y cuando el alumno cambia de maestro implica volver a empezar con el proceso de sensibilización e información, aspecto que debe considerarse desde el proyecto escolar para que toda la comunidad participe en la integración educativa.

Por otra parte, en algunos casos sólo es el director quien impulsa y respeta el derecho de los menores a asistir a una escuela regular y por tanto, es quien respalda las acciones que se realizan para tal efecto.

Aunque en algunas experiencias no se menciona la apertura o no de los padres de familia de los alumnos regulares, podemos decir que también en este aspecto se han tenido avances importantes, la comunidad cada vez se resiste menos a la presencia de niños con discapacidad en las aulas regulares y hay que luchar menos contra la idea de que un niño con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad va a absorber al docente y éste va a descuidar al resto del grupo.

- **Corresponsabilidad.**

Es de llamar la atención que uno de los aspectos fundamentales para la integración como es la corresponsabilidad no se presente de manera explícita dentro de las experiencias relatadas, infiriendo por tanto que no es un valor que se este compartiendo entre los docentes del ámbito regular y especial dentro de la atención de los alumnos integrados.

Por ejemplo de las 90 experiencias analizadas, sólo el 54% (49 casos) mencionan el haber realizado una evaluación, el otro 46% (41 casos) no evidencian haber realizado una evaluación pedagógica inicial, de estos 49 casos, el 55% de las experiencias (27 casos) reflejan que la evaluación fue llevada acabo sólo por el especialista, confirmando así que en su mayoría se sigue considerando que esta tarea sólo le corresponde al especialista, concepción que debe modificarse ya que en ella es esencial la participación del maestro regular. Dentro de esta muestra (49 casos que evaluaron) el 30% de las experiencias (15 casos) no se observó la participación explícita del maestro de apoyo. Por otra parte, el maestro regular centra la evaluación en describir las dificultades del alumno en el manejo de conocimientos conceptuales y su representación convencional. El 15% restante (7 casos) dejan ver que ambos docentes participaron de forma conjunta en la evaluación inicial, lo cual consideramos que se debe reforzar identificando fortalezas y habilidades en el proceso de la adquisición de aprendizajes de un alumno integrado.

Si en la evaluación no se observó un trabajo corresponsable, en la definición de las necesidades educativas especiales, punto de partida para la planeación de apoyos adecuados que permitan la compensación o desaparición de las mismas, fue más difícil detectarlo. De las 90 experiencias analizadas, solo en el 30% de ellas (27 casos) hace alusión a la determinación, de este 30% el 59% (16 casos) reflejan que la determinación fue realizada por el maestro especialista, el 26% (7casos) por el maestro regular y sólo en el 15% (4 casos) la realizaron de forma conjunta.

Nuevamente encontramos que la atención de un alumno integrado es derivada al maestro de educación especial, siendo que esta tarea debe ser compartida por ambos docentes.

- **Definición de tareas.**

El 78% (70) experiencias de integración dejan ver que no hay una definición clara de la función específica que deben cubrir el maestro de apoyo y en algunos casos el maestro de grupo, así mismo un 22% (20 experiencias) sí evidencian las tareas que cada uno de be asumir para cubrir el objetivo común.

- **Claridad en la conceptualización de las necesidades educativas especiales.**

El 82% (74 experiencias) no muestran claridad en la definición de las necesidades educativas especiales, un 18% (16 experiencias) manejan un concepto preciso y claro de las necesidades educativas especiales, aunque se centran sólo en la adquisición de contenidos, pocos casos (3) hablan del acceso a los propósitos, Desde esta mirada el primer porcentaje enmarca experiencias que describen a las necesidades educativas especiales desde aspectos conductuales y actitudinales, es decir olvidan la determinación desde los aprendizajes conceptuales y procesuales, no señalan el nivel de desarrollo de las habilidades de pensamiento en relación a la complejidad del contenido, así mismo no definen apoyos específicos para compensar o terminar con la dificultad en el aprendizaje.

- Atención dentro del **enfoque curricular** vinculando la **flexibilidad curricular** desde la evaluación, planeación, metodología, contenidos, propósitos, estrategias, materiales y tiempos estimados.

En términos generales se percibe que la mayoría de las experiencias de integración exitosas no sustentan la atención dentro de la propuesta curricular, es decir 88 % (79 casos) describen las actitudes y sentimientos transformados en la comunidad educativa como el éxito de la integración, de tal forma el porcentaje menor 2% (11 casos) lo hacen en el acceso a contenidos y pocos a los propósitos de educación básica.

En cuanto a la flexibilidad curricular y su traducción en los diferentes elementos del currículum encontramos que en la evaluación un 82% (74 casos) no especifican el inicio de partida en la detección y determinación de alumnos con necesidades educativas especiales en contraste con un 18% (16 experiencias) que si lo hacen; en la planeación un 22% (20 casos) visualizan las adecuaciones necesarias para que el alumno con necesidades educativas especiales acceda a los contenidos y propósitos de educación básica y el 78% (70 casos) no lo lleva a cabo; en la metodología hay un 22% (20 experiencias) que evidencian y moldean los pasos y el modelo educativo a seguir en la atención de las necesidades educativas especiales, con un 78% (70 casos) que no lo hacen; en los propósitos y contenidos el 16% (14 experiencias) hace alusión al acceso de algún propósito de educación básica y modifican los contenidos, el 84% (76 casos) no lo toman en cuenta; en las estrategias un 38% (34 casos) explicita las acciones a seguir para trabajar las necesidades educativas especiales con un 62% (56 casos) que no lo hacen;

en cuanto a los materiales utilizados un 58% (52 casos) de los maestros priorizan el tipo y cantidad de material para brindar apoyo a los alumnos con discapacidad, contra un 42% (38 casos) que no lo prioriza, por último los tiempos son adecuados al ritmo de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en un 60 % (54 casos) en contraste con un 40% (36 casos) que no las realiza.

Con estos datos podemos deducir que la mayoría de los maestros tanto de grupo como especialistas y escuela en general no le dan importancia suficiente a los elementos de currículum como eje rector de su atención educativa, ni los visualizan como un engranaje (ver figura 1), sino que se centran en aspectos de socialización, luego entonces no planean y organizan la consecución de una aplicación pedagógica acorde a la posibilidad de adecuar el qué, cómo, cuándo, y por qué de la enseñanza.

Dentro este mismo eje de análisis valoramos la importancia de ubicar el modelo de apoyo que proyectan las experiencias de integración, de acuerdo a la propuesta de Ángeles Parrilla Latas encontramos que el 58% (52 casos) que es mayoría, se encuentran brindando una atención caracterizada por el apoyo colaborativo individual. En este apoyo se mantiene una visión individualista, centrada en el niño al explicar los problemas de aprendizaje, se abandona la visión experta y especializada del apoyo y del carácter especial del mismo, y como consecuencia se abandona también la relación jerárquica y dependiente que marcaba las relaciones entre profesionales en el modelo terapéutico.

En consecuencia se ubica un 42% (38 casos) dentro del apoyo terapéutico el cual se caracteriza por que la escuela no parece ser tampoco mucho más que el contexto físico a donde acude ese alumno a aprender (no hay idea de la escuela como institución, como sistema social). El profesor tutor, es tan solo un generalista que trabaja con los alumnos que aprenden con dificultad, sin cuestionar la dinámica de la clase u otros aspectos relacionados con la diversidad en la misma. Por su parte los profesionales de apoyo enmarcan su trabajo en tecnicismos y conocimiento experto, sin lugar en ese proceso a la confrontación, a la discusión o a la colaboración.

- **Planeación del proceso de integración**,

En este rubro encontramos que un 82% (74 casos) no imagina, proyecta y prevé las transformaciones que deben surgir en una comunidad incluyente, en oposición a un 18% (16 casos) que si lo hace. Bajo estos resultados se lee que premió la emergencia e improvisación de asumir un modelo educativo regido por la política actual de todo este tiempo, más que por estar verdaderamente convencidos de que es una propuesta viable y favorable para la atención de la diversidad.

- **Habilidades que se priorizan para sustentar la integración educativa.**

El mayor porcentaje se lo llevo el rubro de habilidades sociales con un 66% (59 casos), siguiendo el de habilidades cognitivas con un 26% (23 casos)

y las físicas con un 8% (8 casos). Esto nos deja ver que la prácticas de integración se siguen sustentando desde las interacciones sociales que se dan dentro de un contexto educativo, las cuales consideramos significativas pero no determinantes para postular el acceso a los propósitos de educación básica.

- **Apoyo complementario**

El 18% (16 casos) recibe apoyo médico, el 16% (4 casos) rehabilitatorio y un 16% (5 casos) recreativo, teniendo un 60% (55 casos) que no recibe ningún tipo de apoyo complementario.

- **Participación de los padres de familia en el proceso de la integración educativa.**

Finalmente se encontró que un 82% (74 casos) apoya las estrategias planteadas por los maestros de grupo y especialistas en torno a la permanencia de su hijo con necesidades educativas especiales dentro de la escuela, a diferencia de un 18% (16 casos) que no brinda este apoyo.

CONCLUSIONES

- El éxito de las experiencias de integración educativa esta descrito y sustentado desde la socialización y aceptación afectiva de la comunidad escolar en torno al alumno que presenta necesidades educativas especiales con discapacidad, más que en el acceso a los propósitos de educación básica.
- La mayoría de las experiencias de integración centra la necesidad educativa especial en las dificultades del alumno y no en los apoyos y en la transformación de los contextos, difícilmente se visualiza la posibilidad de que la escuela brinde estrategias diferenciadas y valore el trabajo con la diversidad.

PROPUESTAS

El análisis de estas experiencias de integración educativa permitió confirmar que es necesario que los que participamos en procesos de transformación social como es la inclusión, tengamos la necesidad de construir y crear propuestas.

De tal forma puntualizamos algunas propuestas que desde CONFE se han venido trabajando para fortalecer prácticas de integración educativa, laboral y social, teniendo como meta mayor la inclusión social.

- Actualización y capacitación del docente; algunas de las líneas que consideramos urgentes trabajar son: teorías del aprendizaje, trabajo con la diversidad, métodos globalizadores de la enseñanza, desarrollo de habilidades de pensamiento en alumnos necesidades educativas especiales con o sin discapacidad (inclusive intelectual), gestión pedagógica, evaluación, propuesta curricular (1993), construcción del conocimiento y calidad de vida (autogestión y autodeterminación).

- Planear el proceso de integración realizando un trabajo previo en la comunidad escolar que recibirá a un alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- Brindar apoyos complementarios en turnos alternos.
- Fortalecer los centros de recursos (movilidad del personal y flexibilidad administrativa).

"Porque lo normal es un trato normal"

Bibliografía

Coll, Salvador César, (1991) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós, España.

Casanova, María Antonia, (1998), La evaluación educativa. SEP, México.

DEE, (2000), Evaluación del factor preparación profesional, carrera magisterial, antología de educación especial. SEP, México.

Díaz, Barriga Ángel, (1987), Didáctica y currículum. Nuevomar, México.

DEE, (1997) Manual de Organización de la Unidad de Servicios y Apoyos a la Educación Regular. SEP, México.

Enciclopedia de la Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología. Océano Centrum, España.

Fullan, Hargreaves, (1996), La escuela que queremos. SEP. México.

García, Ismael; et. al, (2000), Curso Nacional de Integración Educativa. SEP, México.

Gimeno, Sacristán José y Ángel I. Pérez Gómez (1991), El currículum una reflexión sobre la práctica. Morata, España.

Guerrero, López José F., (1995), Nuevas perspectivas en la integración de los niños con síndrome de Down. Paidós, España.

Good, Thomas L. y Brophy Jere, ( ), Psicología Educativa Contemporánea.

Hegarty, S.; et, al, (1994), Aprender juntos. La integración escolar. Morata, Madrid.

Hidalgo G., Juan Luis, (1996), Constructivismo y aprendizaje escolar. Castellanos Editores. México.

Jacobo C. y Villas Vargas, (1998), Sujeto, Educación Especial e Integración, UNAM, México.

Kemmis, Stephen. (1998), El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata, Madrid.

Latapí, S. Pablo, (1994), La investigación educativa en México, Fondo de Cultura Económica, México.

Marchesi, A. y Martín, E., (1990), *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*, en Coll, C., Palacios, J. Y Marchesi, A (comp), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza, Madrid.

Nickerson, Perkins, Smith, (1998), Enseñar a pensar. Paidós, España.

Parrilla, Latas Ángeles, (1996), Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Ediciones Mensajero, España.

Pansza G., et. al, (1992), Operatividad de la didáctica. Tomo 2, Gernika, México.

Perkins, David, (1992), La escuela inteligente. SEP, México.

Stenhouse, Lawrence, (1996), La investigación como base de la enseñanza. Morata, Madrid.

SEP. (1993), Plan y Programa de Estudio de Primaria. México.

SEP. (1993), Plan y Programa de Estudio de Secundaria. México.

SEP, (2000), La Integración Educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias. Cooperación Española, México.

SEP, (2000), cuaderno de lectura, Curso Nacional de Integración Educativa, México.

SEP, (2000), guía de estudio, Curso Nacional de Integración Educativa. México.

SNEE, (2001), IDANIS, nuestros nuevos alumnos en secundaria. SEP, México.

SEP, (2003), Antología de Gestión Escolar, Programa Nacional de Carrera Magisterial. México.

Talizina, Nina F., (2000), Manual de Psicología y Pedagógica. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Tébar, Belmonte Lorenzo, (2003), El perfil del profesor mediador. Santillana, Madrid.

Torres, Rosa, (1998), Qué y cómo aprender, necesidades básicas de aprendizaje, contenidos curriculares. SEP, México.

LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA DESDE EL PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA INTERROGANTES DE LA CULTURA DE LA DIVERSIDAD

Zardel Jacobo Cúpich[1]
Julieta Alicia Alvarado Affantranger[2]
Mónica Moctezuma[3]

RESUMEN

En este trabajo, se reporta un resumen de la sección de educación indígena de la investigación realizada a través de la Evaluación Externa 2005 de las prácticas de la Integración Educativa, en el marco del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). El cual está inscrito en la Dirección General de Investigación Educativa (DGEI), de la Subsecretaría de Educación, de la Secretaría de Educación Pública y se articula con el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, que establece como prioridad en la Política Pública Federal alcanzar la justicia educativa y garantizar equidad así como mejorar la calidad del proceso educativo y sus resultados. Particularmente, el PNFEEIE tiene como meta consolidar una cultura de integración para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, específicamente para aquellos con discapacidad y aptitudes sobresalientes.

De los resultados se obtienen conclusiones que desprenden una serie de reflexiones que permitirán la toma de decisiones que oriente con mayor firmeza la consecución de las metas hacia una creciente cultura de integración en nuestro país.

ANTECEDENTES

Para la obtención de datos de este apartado, se visitaron 3 escuelas de educación indígena, uno en Quintan Roo y dos en Durango. Estos incluyeron los niveles de educación preescolar y primaria.

La investigación de campo consistió en visitar las escuelas de las entidades mencionadas por espacio de una semana aproximadamente realizando:

a) Observaciones a alumnos con discapacidad integrados en las aulas de las escuelas indígenas.

b) Entrevistas individuales con madres de familia de alumnos con discapacidad, integrados a la escuela indígena.

---

[1] FES, Iztacala, UNAM, Presidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, *MÉXICO*
[2] Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, *MÉXICO*
[3] Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, *MÉXICO*

c) Reuniones grupales con madres de familia de alumnos sin y con discapacidad.

d) Reuniones grupales con personal docente y técnico de educación indígena.

e) Entrevistas a funcionarios, coordinadores, supervisores y directivos de educación indígena, así como de educación regular o especial que tuvieran relación con la misma.

f) Trabajo con alumnos para observar el grado de participación e integración de los niños con el grupo y con el docente.

g) Análisis de documentos de alumnos, expedientes, carpetas y cuadernos.

h) Cuestionarios cuantitativos y cualitativos, aplicados al personal directivo y docente de las escuelas indígenas visitadas.

Los datos quedaron registrados en grabaciones, videograbaciones, diarios de campo, fotografías y dibujos. Se efectuaron transcripciones de las grabaciones, se obtuvieron categorías de análisis. Se establecieron relaciones entre los datos de los distintos estados para conformar los resultados en los cuales se muestra lo semejante y lo diferente entre los estados acerca de la aplicación del Programa, así como sus particularidades.

Se obtuvieron resultados por línea evaluativa:

1. *Técnico-operativa y* ***2.*** *Proceso-gestión.*

Dada la extensión de los datos, en este trabajo hablaremos básicamente de los aspectos más relevantes de la línea Proceso-gestión del rubro de Educación Indígena.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Es importante señalar que a pesar de los esfuerzos realizados por el estado mexicano, en las zonas indígenas siempre ha habido deficiencias en la educación y limitaciones en los servicios más básicos.

Se ha intentado flexibilizar planes y programas educativos nacionales para que contemplen las diferencias culturales y cumplir con este objetivo. Se ha considerado importante el desarrollo de nuevas estrategias que incorporen y recuperen experiencias cotidianas de los niños en su proceso de enculturación y socialización para que puedan lograr aprendizajes significativos y contextualizados a la realidad actual.

El personal encargado de operar el PNFEEIE en las zonas visitadas, está conciente de esta necesidad, en las dos zonas indígenas visitadas se cuenta con propuestas muy particulares de implementación del mismo, muy diferentes la una de la otra, por lo que de cada zona visitada, haremos una revisión de las diferencias, pero antes se analizarán algunos puntos de coincidencia.

En ambos estados:

- La Educación Indígena no contaba con la participación de Educación Especial. Es hasta la puesta en marcha del PNFEEIE en cada estado, que se inicia este proyecto.

- Surge la necesidad de implementar acciones diferentes a las que establece el PNFEEIE, que sean funcionales para las características de la EI en cada estado.
- La estructura que tienen, no está reconocida ni considerada formalmente en el organigrama de la Secretaría de Educación Pública.
- Se reporta la necesidad de más recursos humanos.
- Se promueve la participación en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC).[4]
- Previo al PNFEEIE, en dos de las tres escuelas visitadas, se tuvieron experiencias de IE, las cuales resolvieron de alguna forma.
- Se requiere que se amplíe la cobertura a secundaria.

QUINTANA ROO

Estructura y organización de la Educación Especial dentro de la Educación Indígena en el estado de Quintana Roo

El Estado de Quintana Roo cuenta con un Departamento de Educación Especial y un Departamento de Educación Indígena, que se desprenden de la Subdirección de Equidad para la Calidad de la Educación Básica (SEyC) y que dependen de la Dirección de Educación Básica (EB). EE y EI comparten el mismo nivel en el organigrama.

A partir de la puesta en marcha del PNFEEIE se comisiona como asesor del Departamento de Educación Especial para atención a EI a un maestro de EE.

La favorable respuesta de las autoridades de EI hace que se conforme un equipo con miras a coordinar todas las acciones para la atención a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales (NEE) en la EI. De esta manera, en el 2001 dentro de Educación Especial, se crea una Coordinación Regional de Integración Educativa para el Medio Rural e Indígena (CRIERI). Esta coordinación está encargada de implementar el PNFEEIE en las escuelas pertenecientes a EI, en un afán para dar respuesta a la necesidad de atención a niños con NEE y/o discapacidad en la población indígena.

La CRIERI, es el resultado de un acuerdo no oficializado entre jefes de departamento y no está reconocido en la estructura de la SEyC.

Gracias a la vinculación existente entre EE, EI y la CRIERI, no se presentan obstáculos, ni dificultades para la realización de las actividades, se cuenta con el apoyo de las autoridades de todos los mandos en los diferentes niveles, incluso se da autorización para que los maestros asistan a los diferentes seminarios que se realizan. Lo que demuestra la buena disposición de ambos departamentos de educación.

> *"No tenemos ni la más mínima queja, hay un acuerdo y un entendimiento con el Jefe de Departamento de Educación Indígena que desde el inicio del ciclo escolar le pasamos nuestra calendarización. Esa calendarización la aprueban ellos conjuntamente con los supervisores para*

[4] http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/pub/quees/index.html

ver si no chocan con algunas de sus fechas; si llegan a chocar se hacen modificaciones, se adapta y se aprueba. Entonces cada supervisor gira oficios a sus maestros para que ese día asistan y su día está justificado, no hay ningún problema. Hemos encontrado muchísimo apoyo tanto del Jefe de Departamento de Educación Indígena como de los jefes de zona y de los supervisores. Por cuestiones de facilidades para que se realicen los seminarios no hay ningún problema."

Además, se tiene vinculación con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que es una estructura federal.

*"Sí, también hemos tenido un acercamiento muy estrecho con la Dirección General de Educación Indígena. Viene la maestra L de la Dirección General, entonces conjuntamente con ellos, el ciclo escolar pasado, a todos los maestros de EI del estado se impartió el contenido de este material (*se refiere al Seminario Intensivo de Integración Educativa generado por el PNFEEIE, publicado por la DGEI*). Se organizó la estrategia operativa y se desarrolló en tres días el contenido de este material. Ésta es una emisión de la DGEI que ha dado específicamente para el trabajo que hacemos. Nosotros hicimos la tarea de acompañamiento, la capacitación a las personas que lo iban a desarrollar como coordinadores de grupo. Vino la maestra L a constatar que realmente se estuviera realizando y nos acompañó también en la tarea de actualización y creo que es el único estado en el que todos los maestros de educación indígena ya tienen cuando menos conocimientos generales sobre el trabajo de Integración Educativa. A todos los maestros se les dio este material."*

La CRIERI está conformada por un maestro de EE -coordinador-, dos maestras de EI -nivel preescolar y nivel primaria- y una maestra de EB -nivel preescolar-. Las tres con funciones de Asesoras Técnico Pedagógicas (ATP) Resulta interesante observar que el equipo conjuga tanto a docentes de educación especial, a docentes de educación indígena y como a docentes de regular.

Propuesta para la implementación del PNFEEIE en la zona indígena de Quintana Roo: la CRIERI y su equipo

La implementación del PNFEEIE en la zona indígena de Quintana Roo está a cargo de la CRIERI. Se trata de una propuesta *sui generis* e innovadora, aunque se basa en las estrategias del PNFEEIE.

"Estamos en el momento de aplicar lo que está de acuerdo como lo marca el PNFEEIE. Lo que hacemos nosotros es adaptar las actividades a las condiciones del medio o sea de cierta manera hacemos 'adecuaciones curriculares' de ese Programa."

La propuesta le asigna un peso muy significativo a la sensibilización, la capacitación y la actualización y en este sentido, realizan tres tipos de seminarios: informativos, (que son creación propia), intensivos: tres días continuos al inicio del ciclo escolar, y cinco permanentes: un día cada dos meses; también llevan a cabo reuniones de evaluación con los supervisores, las realizan posteriores a los seminarios permanentes para dar tiempo a que ellos puedan verificar lo que han implementado los maestros en sus escuelas, de tal forma que los supervisores y los ATP se encargan de acompañar a los docentes.

Las convicciones del equipo de la CRIERI hacia la IE provocan que docentes, supervisores y asesores técnicos se involucren en la tarea de la integración al grado de "*ponerse la camiseta*", se observa que el personal de EI involucrado en la IE se encuentra altamente motivado.

A diferencia de lo que hace generalmente una USAER -seminarios en cascada que van bajando a los diferentes niveles-, en la CRIERI, es el coordinador junto con su equipo quienes imparten tanto los seminarios a todos los docentes, ATP y supervisores, de educación indígena, quienes carecen de formación en EE.

Es indiscutible que también uno de los elementos importantes es la manera en que el coordinador de la CRIERI junto con su equipo, abordan los temas, motivándolos y haciéndolos sentir capaces de hacerlo, pero sobre todo actuando con la firme convicción de que lo van a hacer bien.

> *"[…] estamos con la idea de que el maestro sabe y sabe mucho, nada mas hay que organizar eso que sabe en qué momento lo puede aplicar y en qué momento no es conveniente, cómo hacerse de los recursos con los que dispone para que él tenga en cuenta que debe trabajar con lo que hay y no añorar lo que no tiene, pues esa es la idea de que él va a hacer el trabajo solo, él va a detectar al alumno y va a evaluar al alumno, él va a hacer las adecuaciones curriculares correspondientes y él va a hacer un trabajo de seguimiento, por supuesto con el apoyo de nosotros pero el apoyo es básicamente al interior de los seminarios ese es el momento en el que nos reunimos..."*

> *"[…] que el maestro aprenda a valorar los recursos con los que cuenta, que en el salón de clase se pueden dar todos los elementos y que él los puede conjugar, si logra desarrollar también otro tipo de habilidades como la creatividad, la autogestión, la auto-preparación, el auto-didactismo."*

De esta manera, el término capacitación, no es muy utilizado por el equipo de la CRIERI, por estrategia parten de que el maestro sólo requiere actualizarse.

"Nosotros llevamos actualización, porque tenemos la convicción de que los maestros son capaces de hacer eso y mucho más; entonces a veces el término de capacitación podría preenjuiciarse la idea de que éste no es capaz y lo voy a capacitar para hacer. Entonces, aquí en Quintana Roo, preferimos utilizar mejor el término de actualización, porque sabemos que muchos maestros saben hacer la actividad, a lo mejor les hace falta un poco de organización de cómo sistematizar."

Los seminarios se imparten bajo un tono altamente emocional que toca fibras sensibles de los participantes, a saber, los significados del ser infantil y las creencias religiosas.

> *"[…] dentro de lo que nosotros trabajamos, es que un niño con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad es* ***como cualquier otro niño, que se ríe, que llora en ocasiones, que a veces trabaja, que a veces no trabaja, pero como parte de ser niño,*** *y que antes de tener una discapacidad es niño y que por lo tanto tiene que conocer al sujeto con le cual va a trabajar para poder adecuar el programa que se va a desarrollar…"*

> *"[…] Hacemos reuniones, les llamamos seminarios informativos que también los inventamos nosotros, porque oficiales son los intensivos y permanentes, en los informativos llegamos y empezamos a* ***enamorar*** *a los*

*maestros y **lo de IE se lo pintamos bonito**, llevamos lecturas de reflexión, poemas para que los maestros se den cuenta que esto es bonito, que tener un alumno con necesidades educativas especiales en el salón de clase o un alumno de discapacidad es un premio, porque Dios sólo les da problemas a sus hijos predilectos a sus hijos que no quiere no les da problemas. Porque para qué los va a hacer sufrir, a una persona que no sabe pensar para que lo pones a pensar, en cambio Dios como es bueno con ellos les da de esa luz porque confía en ellos…"*

Esta dinámica ha provocado una buena participación entre los niveles de EI, también implica que el equipo no conozca a los niños con discapacidad personalmente.

"[…] Nosotros no tenemos acercamiento con los niños que nos reportan sino con los maestros de los niños. Consideramos que si sería pertinente asistir a las escuelas, pero estamos limitados también por tiempo, por personal y por falta de presupuesto para poder trasladarnos a las diferentes escuelas, ya que las comunidades se encuentran dispersas dentro de la geografía del universo que atendemos y si se nos complica un poco asistir hasta las escuelas, por falta de presupuesto básicamente."

El docente es quien lleva a cabo las estrategias didácticas y adecuaciones curriculares dentro del aula. Realizan una labor de sensibilización importante para que los docentes pierdan el miedo para trabajar con la discapacidad.

"[…] los prejuicios les ganan, las ideas mal fundadas, la idea es: primero conócelo, no te vayas con un prejuicio y después de conocerlo y trabajar un tiempo ya me dices como te fue, pero no antes y creo que cuando los maestros tienen la oportunidad de trabajar con estos alumnos su opinión cambia."

"Principalmente los maestros al tratar los casos de discapacidad, tienen miedo a regarla, miedo a no saber qué hacer, miedo a no poder comunicarse con los alumnos..."

Asimismo, en los seminarios se da orientación a los maestros sobre algunas estrategias pedagógicas para que implementen en el aula. Estos seminarios se imparten a los docentes de los niveles de preescolar y de primaria de EI.

La participación de la CRIERI es a nivel de actualización, se instruye también sobre el seguimiento cercano del PNFEEIE, a saber, evaluación diagnóstica, evaluación psicopedagógica y propuesta curricular adaptada o DIAC. Una de las acciones que indican una diferencia con el PNFEEIE es la que realizan con los supervisores y los ATP, así como el trabajo que han logrado que desarrollen ellos:

"Nuestra participación con los maestros de EI es a nivel de actualización, el acompañamiento lo debe hacer el supervisor y el ATP pero no tenemos un equipo de apoyo itinerante que vaya a las escuelas a acompañar al maestro en la elaboración de la evaluación psicopedagógica. Ahí el maestro lo hace solito. […] los maestros omiten lo que hace el psicólogo, lo que hace el trabajador social, lo que hace el terapeuta del lenguaje, eso no se hace y se encamina mas hacia la cuestión pedagógica".

"Tenemos dificultades para ir a la comunidad es por ello, que hemos decidido conjuntamente, con educación indígena, que esta tarea la haga el supervisor con su asesor técnico pedagógico, que ellos hagan el trabajo de seguimiento para verificar qué está haciendo el maestro, cómo lo está haciendo y las reuniones de evaluación y seguimiento nos comenten y si el asesor técnico pedagógico careciera de algún elemento, ya sea teórico o metodológico para poder apoyar a los compañeros, pues les enseñaremos una estrategia de atención exclusivamente a asesores técnicos pedagógicos".

La valorización que da la CRIERI de sus acciones

Los miembros del equipo de la CRIERI consideran que, los resultados de las acciones implementadas son positivos y de gran beneficio para los docentes.

Se señala que las acciones del equipo también han servido para apoyar a los alumnos regulares y para mejorar la institución escolar una postura diferente con relación a otros grupos de docentes.

"[…] al interior de los seminarios nosotros desarrollamos temas que son aplicables a todos los alumnos y yo hablaría de una integración más allá de los alumnos a la escuela, integración hasta de los mismos maestros como institución al resolver un problema, al resolver un consejo técnico y que esto sea una situación cotidiana a todos los maestros nos une más, los integra más y les permite desarrollar estrategias de mejora para la institución".

El equipo de la CRIERI indica que está conciente de la gran responsabilidad que implica su trabajo, pero que esta situación no impide que les agrade realizarlo, amén de que se trata de un trabajo creativo y humano.

"Mi sentir es de optimismo, es de satisfacción con lo que estamos haciendo… […] no tener olvidada la zona maya […] hay dos factores […] que tienen que ver con la discriminación, que es pertenecer a una etnia y tener discapacidad, nosotros debemos de atacar las dos de una vez…"

"Pues estoy muy contenta, satisfecha porque yo he estado en otros programas y solo he hecho lo que me han pedido o sea no innovas, no haces nada nuevo, en cambio aquí nos están forzando a hacer cosas nuevas, cosas creativas…".

"Yo me siento muy contenta, muy satisfecha, muy orgullosa de lo que estoy haciendo sobre todo porque se está trabajando el lado humano, algo que se pierde, los valores […] cuando te dicen que lo puedes hacer, eso te llena de mucha satisfacción y es bonito también escuchar a los maestros cuando están motivados haciendo su trabajo".

Otras necesidades reportadas por la CRIERI

Se está buscando la forma de abarcar también el nivel de secundaria a través de que este nivel participe en el PNFEEIE. Cabe señalar que han detectado secundarias integradoras. Además a través del CRIE se da seguimiento a los egresados de primaria.

"Mira lo que hemos escuchado que nos comentan los maestros de 6º grado a veces un poco de molestia, que el trabajo que realizaron se queda truncado, hasta ahí, porque los maestros de secundaria a veces no los quieren aceptar, pero yo pienso que es porque no tienen el nivel de

concientización, el nivel de sensibilización y el conocimiento para poder atenderlos". […] "Este ciclo escolar ya hubo una reunión en donde el departamento de educación especial está iniciando al nivel de secundaria en todas sus modalidades, secundaria general, técnica y telesecundaria, […] y asegurar que estos alumnos puedan participar con éxito en las escuelas".

También son necesarios la realización de diagnósticos médicos adecuado, ya que se dificulta en la región contar con especialistas que puedan establecerlo. Se cita a modo de ejemplo, el caso de una de las niñas don discapacidad auditiva a la que nunca se le ha practicado una audiometría y mucho menos se le ha adaptado un auxiliar auditivo.

"[…] nada, aquí no hay (audiometría), tendría que ser en Chetumal, porque leí en un periódico de un grupo que ayudaba a los niños discapacitados y decía que iban a estar tal fecha en el puerto…".

Cobertura de la CRIERI

Los datos de la distribución de las escuelas en las diferentes zonas escolares, sirven para identificar las escuelas a participar en cada ciclo escolar. Se realiza una invitación en general y cada año se integran nuevas escuelas, las cuales son cubiertas por dos grupos de trabajo. Cabe señalar que en el 2005, atendieron 50 escuelas. Asimismo, es posible que a lo largo del mismo año la cobertura de escuelas se vea ampliada, a pesar de que no se hayan incorporado al principio del ciclo escolar.

Cada escuela cuenta con dos años de apoyo, lo que provoca que los maestros aprovechen ese tiempo con eficiencia, sin embargo no se considera suficiente.

"[…] aproximadamente entre 180 más o menos debe de dar la suma de todos los servicios de educación indígena. […] Cuando iniciamos […] para atender al 100% de cada una de las zonas escolares, tomamos el acuerdo de que las escuelas podían participar un máximo de dos ciclos escolares con nosotros para que aprendan a hacer todo este trabajo, después le iban a ceder su lugar a otra escuela para que una misma zona escolar se vaya beneficiando y en 10 años aproximadamente podamos atender al 100%, después de haber atendido al 100%, ya podemos implementar tareas de acompañamiento. Ahora estamos en el nivel de actualización […] hoy estamos atendiendo hasta 50 escuelas…".

"[…] Las clasificamos en grupo 1 y grupo 2. Las escuelas de nuevo ingreso que son las escuelas del grupo 1 y el grupo 2 son escuelas de reingreso, o sea que trabajaron el ciclo escolar anterior con nosotros y que repiten en este ciclo escolar. En total por todo tendríamos 25 reuniones de seminarios permanentes".

"[…] Trabajamos por dos años seguidos para cada escuela, […] pero consideramos que no es suficiente".

Además, el equipo de la CRIERI comenta que regresan a la escuela con la que ya estuvieron trabajando dos años, cuando llegan maestros nuevos. Pero consideran la necesidad de monitorear lo que está sucediendo en las escuelas a las que ya dieron el servicio.

"[…] cuando hay movimiento de maestros y la escuela lo requiere, ya nada más asisten esos maestros nuevos de esa escuela, los otros ya no, pero

si nos haría falta un monitoreo de las escuelas que hemos atendido en ciclos escolares anteriores para ver qué están haciendo".

El contexto socio cultural de la institución visitada

La comunidad indígena visitada, a diferencia de otras regiones indígenas del país, está bien comunicada debido a la orografía relativamente accesible del lugar. Cuenta con los servicios básicos. Se llega a ella por una carretera pavimentada casi en su totalidad con un tramo de terracería bien aplanada.

La escuela visitada está en la zona maya denominada Cecilio el Chico que está en una comunidad que se llama Señor a 30 Km. de Felipe Carrillo Puerto. Es una escuela de organización completa.

La escuela está ubicada en una comunidad pequeña, no pavimentada. Es una escuela del nivel preescolar, cuenta con todos los espacios físicos necesarios para el desarrollo de las actividades propias del nivel. Todos los salones son amplios con buena ventilación y luz. Todas las instalaciones están en una sola planta. No cuenta con ningún tipo de adecuación para el acceso a silla de ruedas. Sin embargo, en este momento no tienen a ningún alumno o alumna con discapacidad motriz.

El ambiente de trabajo que prevalece es de armonía y confianza, lo que ha permitido el desarrollo de un trabajo colaborativo. Las maestras manifiestan en el trabajo del día a día, su compromiso con la educación, así como su amor y paciencia por los niños.

"Aquí el ambiente es de cordialidad, hay entendimiento entre nosotras. […] somos un equipo, trabajamos conjuntamente y siempre salimos tarde aquí para mejorar nuestra práctica docente".

Los docentes de la institución visitada

La mayoría de los docentes de la institución visitada cuentan con licenciaturas; algunos de ellos, tienen postgrados y muchos de ellos, son oriundos de la comunidad de la escuela, por lo que dominan la lengua maya y conocen las características y necesidades de la comunidad.

Asombra el compromiso que han asumido ante las actividades a desarrollar, a saber, la evaluación diagnóstica, la evaluación psicopedagógica y el DIAC con sus adecuaciones curriculares; además de la planeación mensual y planeación diaria que les solicitan en el jardín de niños y todo esto con tan solo unas sesiones de asesoría por parte de la CRIERI.

"[…] yo tengo que hacer evaluación diagnóstica también y todas esas cosas, pues porque de lo que a nosotros nos dan de allá son los talleres nada más, pero para que nos asesoren cómo elaborar una evaluación diagnóstica porque hasta eso, como es el segundo año que lo estamos haciendo, cuando lo actualicé, tenía yo algunas dudas, […] Nos explican cómo hacerlo, por ejemplo si tenemos alguna duda, les preguntamos de cómo hacerlo y ya ellos nos explican y cada quien lo hace".

"Bueno, pues para mí ha sido algo nuevo ¿no?, […] me motiva a leer, a investigar sobre cómo poder trabajar con L, pero ya al principio sí sentía temor

de que quizás yo no fuera capaz de ayudarla a integrase al grupo pero, ya después con los talleres, […] veo que no es tan difícil…".

También se detecta que lo recibido no es suficiente y la necesidad de contar con materiales didácticos adecuados para poder realizar el trabajo con niños con discapacidad.

"[…] todavía no nos han enseñado cómo comunicarnos con los niños que no escuchan bien, que tiene problemas auditivos o de lenguaje. Eso es lo que queremos (en el caso de la sordera)… para poder comunicarnos con ella, pero no, no se ha dado un curso. Hacemos lo que podemos, con las señas más comunes…"

"[…] ¿El problema principal?... yo le diría que la falta de... de materiales y de una capacitación más profunda..."

Resalta además su sentido de colaboración, ya que entre ellas se apoyan, se orientan y de esa forma van realizando todo el trabajo con entusiasmo e interés. Consideran que en gran medida, los cursos de la CRIERI, promueven este espíritu.

"Y la duda de cómo ayudarlos, cómo atenderlos […] No sabemos si tenemos la preparación…, cuando yo tenia a la niña, yo decía: "¿cómo le voy a hacer?" […] pero ahora pues entre todos nos ayudamos y si yo estoy ocupada y no puedo atender a la niña (con discapacidad)*, pues otra maestra la atiende. Porque cuando vamos al curso, todo el personal se va, tanto el intendente como nosotros; así que si tenemos esos niños así, pues todos tenemos que saber como ayudarlos".*

Se comenta los avances alcanzados por una niña con discapacidad intelectual, gracias a las acciones realizadas por la docente como por los compañeros.

"Sí, he notado un cambio en ella… (en R); al principio pues, se mantenía sentada en su lugar… no se levantaba. Pero […] veo que ella, ya con la ayuda que le estamos dando así como sus compañeros -porque todos la ayudan- […] ya empieza a decir mamá o maestra. Y cuando va hacer su trabajo va a buscar su cuaderno, sus crayolas o el material que necesita. Ya no se queda nada más en su lugar: participa en los juegos, en el canto […] le llama mucho la atención la música, cuando escucha la música se pone contenta, se levanta a querer bailar y abraza a sus compañeros. Manifiesta su alegría"

Asimismo el PNFEEIE sirvió en la opinión de estos docentes, para que los padres de niños con discapacidad, llevaran a sus hijos a la escuela.

"Pues yo creo que para que nos ayude también a traer a los niños a la escuela, porque así se van a dar cuenta (se refiere a los padres) *que los niños* (con discapacidad) *también valen mucho, porque valen mucho, pero también pueden como los demás, pueden aprender al igual que todos".*

Los significados de la discapacidad para los docentes

La discapacidad asume un significado de reto, logro y orgullo en los docentes de la institución visitada, además implica un alto nivel de compromiso.

"[…] como que, te sensibiliza más en todos los aspectos, te despierta ese ánimo de leer un poquito más sobre el problema que tiene tu niño, y

pues para poder trabajar mejor, es como un reto que te satisface, yo lo hago porque me gusta hacerlo".

"Aquí en la escuela nosotros generalmente cuando hay talleres o algo novedoso calendarizamos para que cada determinado día nos quedemos a revisarlo, porque todavía no le agarramos bien la forma de trabajar, pues nos dedicamos a leer y se comenta en grupo, nos apoyamos mutuamente para salir adelante con ese ***nuevo reto*** *que tenemos, […] la directora nos ha dicho que si tenemos algún problema que ella con mucho gusto nos puede ayudar".*

"En lo personal […] siento una satisfacción, digo, que logran aprender lo que yo quería que aprendan ¿no?, y otro pues, una ilusión, es que, ver a mis alumnos digo, con el correr del tiempo ver que son profesionistas, que lo que yo hice con ellos no fue pérdida de tiempo, que se aprovechó y pues más que nada yo siento que es satisfacción personal…".

"Ser guía de los alumnos, enseñarles actitudes, valores, más que nada ser amiga de ellos. A mi me gusta mi trabajo, me gustan los niños y creo que doy de mi lo mejor…".

Como se puede observar, los docentes al desempeñar su labor encuentran satisfacción; su trabajo cotidiano lo realizan con entusiasmo, paciencia y amor, a pesar de que en los salones de clase se observaron niños muy inquietos, en ningún momento los docentes pierden estas actitudes y sentimientos.

Es común que el maestro de escuela regular se "adueñe" de los alumnos a su cargo y que se refiera a ellos como "sus niños". Este hecho contrasta con otras regiones, donde el docente de escuela regular cuando habla de sus alumnos con discapacidad lo hace diciendo, los niños de educación especial. En la EI, no se ve esa situación, los docentes ven a todos sus alumnos con el mismo interés.

Observaciones de los niños en el aula

Las observaciones en el aula se aprecia que en el nivel de preescolar no requiere de muchas adecuaciones curriculares para favorecer la integración, pero es importante la constante presencia de la maestra con una actitud positiva.

R (niña con discapacidad intelectual) *sigue mucho a la Maestra (M), pareciera que su seguridad depende de que esté físicamente próxima a ella* (nota del observador). *Es muy afectuosa, siempre toca a la M, comúnmente para atraer su atención, ya sea tomando su mano o agarrando su ropa. R participa en todas la actividades del salón. Es curiosa y cooperadora.*

No se observa en los pequeños ningún comportamiento ajeno a las travesuras normales, ninguna malicia o prejuicio.

La maestra es un dechado de cariño y paciencia; alienta y apoya a los niños, pasa de una mesa a otra, pero le dedica un poco más de atención a R: "¡miren el trabajo de R!", aproximándose a R. La M se dirige a ella diciéndole lo bonito que ha dibujado.

Hasta ahora R no vocaliza. Tiene una expresión de satisfacción pero no sonríe, ni grita como el resto de los niños. Se limita a seguir a la M, y se lo muestra varias veces van tres veces buscando su aceptación; M la complace.

A la hora de la salida al recreo al patio, la maestra pide que se formen y R se forma con el resto de los niños. Una niñita a menudo está cerca de R. Se

ve que son "mejores amigas", ya que R cuando no está cerca de la M, está cerca de la niña.

Este diario de campo revela una relación afectuosa entre una alumna con NEE con discapacidad y su maestra, así como una relación de amistad entre alumnas. Los docentes señalan que la aceptación de los niños NEE con discapacidad se da fácilmente, dada la etapa de desarrollo en la que se encuentran, lo cual se constata con la observación en las aulas.

La relación afectuosa que se observa en la maestra se ve apoyada por el comentario que realiza una madre de un niño con NEE por problemas de conducta. Ella refiere lo que su hijo dice de cómo lo trata su maestra:

"[…] a mí en la escuela me tratan bien, me dicen mi vida, me dicen mi amor lo que tú no haces, lo hace la maestra, tú no me tratas así."

Las madres de familia reportan que a sus hijos les agrada asistir a la escuela.

"Dice que sí, que le gusta venir…, a la niña (con discapacidad intelectual) le gusta venir ahora a la escuela. Al principio lloraba cuando le decían que la iban a traer, pero ella ahora pide venir. "Vamos a la escuela" dice. Que cuando llega a su casa después de la clase, empieza a decir que es lo que aprendió, empieza a mostrar que es lo que aprendió. Que dice "maestra, ¡maestra!", ella dice que quiere aprender a escribir su nombre…"

Los padres de familia y la integración.

Los padres de familia no se muestran especialmente inquietos en relación a la discapacidad. Se observa un caso donde la niña con discapacidad asiste a la escuela debido a iniciativa del docente; de esta manera, la madre actúa con tranquilidad, la lleva al jardín de niños y no tiene muy claro su futuro.

"[…] seguir trayéndola aquí, para que siga aprendiendo y con el tiempo, ella sea algo… no sé… que vaya a primaria".

Por otro lado, se detecta que la preparación académica, no es lo más importante para los padres –sobre todo tratándose de las niñas- o bien, que es suficiente con terminar la primaria.

"[…] muchos padres piensan en las comunidades que con que el alumno haya llegado a 6º grado es como que se hayan graduado […] en el pensamiento comunitario, es un alumno que va a ir al campo a veces no requiere mucho estudio y no solamente sucede con alumnos con discapacidad, sino con una gran cantidad de alumnos, […] y se da el caso más con las niñas, porque piensan que para qué si van a casarse."

Análisis:

El equipo de la CRIERI, ha recurrido a la creatividad, desarrollando un gran sentido de responsabilidad, compromiso y convicción hacia todo lo que realizan. No se dejan limitar por el hecho de no contar con todos los elementos necesarios, como son: falta de presupuesto, falta de personal, entre otros, ellos luchan tenazmente para el logro de sus propósitos: Fortalecer la integración educativa (IE) en la EI.

Basándose en el PNFEEIE, han desarrollado una propuesta innovadora, que a juicio de los investigadores, está dando mejores resultados que la puesta en marcha del PNFEEIE, en muchos estados en la educación regular, dado el grado de compromiso que obtienen de los docentes de educación indígena, de quienes asombra el grado de concernimiento que han desarrollado.

Se percibe lo importante que ha sido la vinculación de las diferentes instancias a nivel de las autoridades, asumiendo a la integración educativa como una responsabilidad compartida.

DURANGO

La Educación Indígena en el Estado de Durango y el papel que ha jugado la Educación Especial

El Estado de Durango cuenta con dos instancias para tratar los asuntos de la zona indígena: La Dirección General de Educación Indígena (DGI) y el Departamento de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB).

Hacia 2005, el departamento de EE empieza a trabajar con ambas, creando una Comisión. Sin embargo, en la opinión de un funcionario de EE, Educación Básica es la instancia que debe hacerse cargo del PNFEEIE.

"PNFEEIE no es prioritario de especial, es de educación básica; a lo mejor los de especial tenemos un poquito más de elementos, nos tocó operarlo, pero la realidad es que es de educación básica. Educación Básica lo debe sentir, lo debe querer."

Ahora bien, tanto algunos integrantes de la Comisión de EE como algunos maestros de la zona indígena comentan, en tono de reclamo, el olvido de la población indígena por parte de las autoridades gubernamentales. Asimismo, refieren Programas Nacionales y proyectos de apoyo que inician y no se concluyen, muchos planes y promesas que alientan y que finalmente descorazonan.

"Las autoridades no habían volteado los ojos para acá, para la población indígena con necesidades especiales, desde hace muchos años."

"*Los indígenas también son de Durango, el departamento de EE es para atender a todos; no se les debe hacer a un lado… no tratarlos más o tratarlos menos, tratarlos igual."*

Los Enlaces: propuesta para la implementación del PNFEEIE en la zona indígena de Durango.

La operación del PNFEEIE, para fortalecer la IE, en la escuela regular, tiene como eje de operación el modelo de USAER, equipo multidisciplinario de profesionistas que de manera itinerante cubre las necesidades de múltiples escuelas. Modelo que en la opinión de la Comisión, no funcionaría en las zonas indígenas de Durango. Ya que a diferencia de las escuelas urbanas y/o rurales, las escuelas indígenas se encuentran muy dispersas y alejadas de centros poblacionales, asimismo, llegar a ellas es difícil, puesto que las carreteras/caminos son de terracería y sinuosos, en temporada de lluvia pueden quedar bloqueados, haciendo imposible el acceso, provocando un parcial aislamiento y falta de contacto con el resto de la sociedad.

Estas características particulares de las escuelas indígenas, lleva a la Comisión de EE al diseño de una propuesta alternativa al modelo USAER denominada Enlace

> *"El modelo de USAER que está operando en el contexto urbano no es operante en el contexto indígena. Estamos buscando precisamente ese modelo, ¿qué servicio sería?, un CAM no funciona, una USAER en las condiciones que está acá, tampoco; ahorita la única estrategia que estamos viendo viable es el Enlace. El modelo USAER no nos da la respuesta… por la lejanía, por la distancia."*

Sin embargo, por lo que se describe, no hay una gran diferencia, al parecer el modelo es muy similar al de USAER: Los Enlaces tienen una formación en EE y son maestros del Centro de Recursos para la Integración Educativa (CRIE), funcionan como vínculos entre los maestros regulares y EE. Se señala que fungirán como acompañantes del maestro regular y que apoyarán todas y cada una de sus acciones, sus funciones implican abrir espacios en las escuelas de educación regular para la organización y realización de seminarios intensivos y permanentes para los maestros de educación indígena. Se comenta que el también establecerá vínculos con los supervisores y los directores.

Se tiene planeado que los Enlaces visiten las escuelas indígenas por lo menos cuatro veces en cada ciclo escolar. En el momento de la visita del equipo evaluador se contaban con 10 Enlaces y se intenta que cada Enlace tenga a su cargo tres escuelas de una región, se reportan, siete escuelas participando en el PNFEEIE y se planea incorporar siete más para diciembre del 2005

Los retos en la propuesta del PNFEIEE en la zona indígena de Durango

Se percibe que el éxito de la operación particular del PNFEEIE depende en gran medida del compromiso que se establezca hacia las comunidades.

> *"Yo confío mucho en los docentes, yo pienso que una gente comprometida con poca capacitación logra mucho y una gente con mucha capacitación y poco compromiso no logra nada. Vamos apostándole al compromiso, al desarrollo humano y si ya no es por profesionalismo, bueno a los mejor por humanidad y por nuestros niños con discapacidad, requieren más que de calidad, requieren calidez y eso nos toca y yo confío en el compromiso de los docentes."*

Se señala que un problema grave que interfiere con el proceso de la capacitación es la movilidad de los maestros. Este hecho no es nuevo, las regiones indígenas son poco atractivas para los maestros y en este sentido, las plazas se toman porque no hay otras o como trampolín para plazas en zonas urbanas. En este sentido, se ha pensado, que los Enlaces y los docentes de las distintas zonas hablen la lengua y sean oriundos de la región.

> *"Trataremos de ir controlando un poquito esa situación de movilidad ¿no? en la medida que el maestro de El sea de esa comunidad, hay más posibilidades de que se arraigue."*

Las acciones implementadas en cuanto a sensibilización, capacitación y actualización

Las primeras acciones refieren información, sensibilización y detección de discapacidad en las nueve regiones indígenas, a saber: Canaos, Charcos, San Bernardino de Milpillas, Llano Grande, Huazamota, Guajolota, Taxicaringa, Candelaria del Alto y Banco de Calitique.

Para la detección de casos, se elabora una ficha y la información derivada sirve para la selección de las escuelas que participan en el PNFEEIE. La aplicación de la ficha esta a cargo de los docentes y la Comisión señala que es importante revisar el grado de certeza de la información, puesto que es el primer contacto formal de los docentes con EE, ya que se indica que ha resultado difícil que los maestros entiendan cómo se determina una NEE y por ello, se han simplificado los formatos. Se está considerando acompañar a los maestros hasta que dominen mejor el tema de la evaluación, para empezar a trabajar las adecuaciones curriculares.

Se han realizado diversas actividades, a saber: Seminarios de información y sensibilización, Seminarios intensivos en las escuelas en seguimiento cercano, Seminarios de sensibilización a maestros sobre alumnos sobresalientes y entrega de material bibliográfico, se han diseñado, trípticos, boletines, carteles, video y un libro de orientación para la atención de niños indígenas con NEE y se han establecido vínculos con CONAFE, Telesecundaria y DIF estatal.

Con la Coordinación de la DGEI se han realizado: Reuniones de información de EE en la región indígena. Revisión del curso estatal de IE para que en el próximo período, éste se imparta en carrera magisterial.

Preparación de los maestros indígenas

Actualmente se le da una base de docente con el compromiso de estudiar la licenciatura, porque hasta ese momento sólo son bachilleres con el curso de inducción. Se les asigna a las diferentes escuelas a través de un proceso denominado programación detallada. El curso dura doscientos días con un horario de ocho a tres de la tarde.

Se tiene la propuesta de que en lo futuro, en la zona indígena se impartan cursos especiales sobre IE en los cursos de inducción.

Las escuelas visitadas: La Guajolota y Mesa de San Antonio
Ubicación geográfica y ambiente de la escuela de La Guajolota

La comunidad de la Guajolota es cabecera de región en una de las zonas tepehuanas, muy cercana a ella se ubica un centro ceremonial muy importante. Está a 8 horas de la Cd. de Durango; la mitad del recorrido se realiza a través de una carretera de terracería. La comunidad cuenta con preescolar y secundaria, así como un centro de salud. También se observan pequeños comercios.

El ambiente de la escuela es muy agradable; sus distintas áreas se ven limpias y bien cuidadas, sobresale la biblioteca que cuenta con amplio

material. Hay comunicación satelital y generadores basados en la energía solar. No cuenta con agua corriente y por tanto, los baños son fosas sépticas.

Tanto los alumnos como maestros se muestran alegres y el equipo evaluador recibe todas sus atenciones, comentan que en la escuela se respira una atmósfera agradable. Las relaciones entre el personal docente son buenas; los maestros que dominan la lengua apoyan gustosos a los maestros que únicamente hablan español y los alumnos son listos, inquietos, traviesos y participativos. Asimismo, indican que los padres se muestran cooperativos hacia la escuela.

El PNFEEIE se encuentra en una fase inicial. Antes de la implementación del mismo, la escuela ya era integradora; en este contexto la llegada del Programa es bien recibida. Consideran que apoya su misión docente, señalan que contarán con información y con herramientas para garantizar el aprovechamiento de los alumnos con NEE.

"Ahora siento que sí se les está apoyando… con materiales (macrotipos)*, porque antes como cualquier otro alumno, ahora se les proporciona algo extra."*

En la región se han detectado 7 niños con discapacidad intelectual, 3 niños con discapacidad motora, 3 niños con discapacidad auditiva, 5 niños con discapacidad visual y 5 niños con discapacidad múltiple. Como ya se comentó, se está analizando la veracidad de esta información.

Se está trabajando con algunos niños estrategias específicas, acción que se constató en el momento de la visita

Significados del ser docente de alumnos regulares y con NEE con/sin discapacidad

El ser docente para los maestros de la Guajolota significa conocer bien a todos y cada uno de sus alumnos para convertirlos en adultos de provecho; independientemente del tipo de alumnos en cuestión. Los alumnos con NEE con o sin discapacidad implican mayor reto para ellos, el cual se acepta con gusto. Indican que su experiencia docente se ve enriquecida y hace que se sientan orgullosos.

> *"A esos niños los considero un reto grande, porque a partir de ahí voy a poder compartir mis experiencias de cómo cambió o qué estrategias hice para que hablara o leyera. Hay disposición de parte mía […] lo más bonito es si yo hago a un niño leer… imagínese, ya no van a contármelo, ahora yo voy a contar mi experiencia."*

> *"Estos niños (alumnos con NEE con o sin discapacidad), pues son parte de nuestro trabajo; no son más trabajo."*

Conceptualización de la discapacidad en la comunidad tepehuana

Los maestros de la escuela señalan que la comunidad tepehuana, no cuenta con un término dentro de su lengua, que haga referencia a la discapacidad. Los niños que muestran alguna discapacidad se consideran enfermos, *"no salen bien"* y por ello, no pueden hacer tal o cual cuestión como los demás niños.

"Lo ven como un niño diferente o que le faltan ciertas habilidades para desarrollar un trabajo. Los tepehuanos no manejan el concepto de discapacidad."

La enfermedad se debe a factores de nacimiento –*"así nació"*- o bien, al castigo divino por mala conducta de la madre, incumplimiento de ritos religiosos o por factores naturales –eclipses lunares-. Los niños diferentes pueden ser motivo de burla por parte de adultos y de niños. Esta mofa enfada a los maestros y por ello, señalan la necesidad de sensibilizar a padres y a alumnos.

"Yo les digo a mis alumnos que no se burlen de sus compañeros; ellos dicen ya tiene mucho tiempo y no ha aprendido y yo les digo, que unos aprenden pronto y algunos no y no por eso nos vamos a estar burlando. Si ellos estuvieran "malitos", así como él, no les gustaría, pues no, entonces no se burlen de su compañero y ya casi no se burlan."

Observación de la práctica de los maestros

Las observaciones que se realizan en el aula por el equipo evaluador, confirman las opiniones vertidas. Los maestros tratan por igual a todos y cada uno de sus alumnos.

El alumno débil visual ocupa un lugar en la primera fila del salón; la maestra explica el tema del día y escribe un texto en el pizarrón. Los niños copian el texto y la maestra continúa su explicación; pasando un rato se percata que no ha acercado el pupitre al pizarrón del alumno con NEE y sin mayor apuro, lo acerca. El alumno con NEE por su parte, no se queja y se esfuerza con algún éxito en cumplir con el copiado; una vez que su pupitre ha sido acercado al pizarrón continúa copiando.

El niño con discapacidad intelectual es uno de los primeros alumnos en levantar la mano para contestar las preguntas de la maestra. La maestra le concede la palabra tanto a él como a otros alumnos. Las respuestas dadas por el alumno con discapacidad intelectual son correctas. La maestra continúa su exposición y vuelve a realizar preguntas y el alumno con discapacidad intelectual es el único que levanta la mano y contesta acertadamente.

Mientras transcurre la clase, la maestra que habla tepehuano, es interrumpida varias veces, por alumnos de otros grados escolares. Estos alumnos han sido mandados por sus profesores que no hablan la lengua, para solicitar su ayuda de traducción. La maestra complace tranquilamente su solicitud.

Por otro lado, se tuvo la oportunidad de observar la forma de cómo un maestro maneja el reporte académico de sus alumnos. El manejo implica una reunión con los padres de familia en la que comenta el aprovechamiento por área de cada alumno y para ello, tiene pegado en una pared la lista de calificaciones.

Los padres (más padres que madres) se muestran muy atentos; los niños entran y salen del salón en total libertad. Los reportes de calificación de los alumnos con NEE con o sin discapacidad siguen la misma tónica como cualquier otro alumno. La maestra comenta que sus calificaciones son bajas, porque como es del conocimiento de todos, a esos alumnos se les dificultan algunas materias. Finalmente, entrega a los padres, los trabajos que han realizado vía sus hijos; los padres los revisan con mucha interés. Todo esto

transcurre en un clima de respeto y cordialidad. No hay muestras de rivalidad, ni discriminación.

Observación del maestro de enlace

El maestro de enlace continúa con las prácticas de separar al alumno de su grupo, para brindarle atención:

> *El trabajo del maestro de Enlace se efectúa de manera individual con el alumno con NEE sin discapacidad, en el área de la biblioteca escolar, de acuerdo al plan que ha establecido para ello. Como el área es de uso común, hay otros niños y maestros que acuden a realizar otras actividades y no parecen interferir con la actividad del Enlace.*

La integración educativa: perspectiva de los padres

La reunión con los padres de familia, tanto con hijos con NEE como hijos regulares, revela su aceptación a la IE. Sus comentarios reflejan su posición de marginación; no conceptualizan la IE como un derecho de todos y afloran sentimientos que se emiten ante un obsequio. Asimismo, dejan entrever sentimientos de lástima.

> *"Para mí es un **honor.** Aquí los maestros están resolviendo todos los problemas […] los niños con NEE al ser recibidos en la escuela, van a estar mejor"*

> *"Quisiéramos que "**se mejoren**" esos niños, para que aprendan igual que los demás; "**es una tristeza para nosotros**". De alguna manera pienso que si se debe ayudar a esos niños…*

La Integración Educativa: relación entre niños

Los niños transitan por la escuela con mucha libertad. Entran y salen de los salones, van a la biblioteca y en su entrada hojean los libros; van y vienen de la tienda cercana, etc… La disciplina que es frecuente observar en las escuelas urbanas -horarios rígidos-, no parece aplicarse.

Las interacciones entre los alumnos también sorprenden por el hecho de la gran cercanía física. Es muy común observar que caminen abrazados, de manera fraternal, tanto si se trata de alumnos regulares como de alumnos regulares con alumnos con NEE.

Las dinámicas implementadas demuestran que no hay distinciones entre los niños y que se muestran orgullosos de su escuela y de su cultura. De esta manera, en sus dibujos se ilustran paisajes típicos y situaciones cotidianas escolares, familiares y de la comunidad. Desean invitar a niños con NEE de otros lugares para jugar con ellos y para que conozcan su escuela y su comunidad.

Análisis

Un análisis de estos resultados revela que los docentes de la Guajolota, se muestran deseosos de atender a alumnos con NEE con o sin discapacidad y de esta manera, el PNFEEIE es muy valorado.

Como nunca antes habían recibido atención de EE, magnifican cualquier acción que implemente el Programa Nacional. Este hecho es a

nuestro juicio, positivo, ya que reciben con gusto cualquier realización, no se muestran exigentes, lo que posibilita que el Programa Nacional vaya tomando su curso sin presiones.

También se detecta que los padres requieren información muy básica en torno a la discapacidad y a los derechos de estos niños. Los niños por su parte, no se muestran especialmente inquietos en el tema de la IE.

Mesa de San Antonio

Ubicación geográfica y ambiente de la escuela

Las primeras impresiones refieren una escuela abandonada con pocos recursos; está ubicada en una zona árida, polvosa, lejana de todo pueblo. Estas impresiones se mantienen a lo largo de la visita.

Una de las construcciones cuenta con piso y techo de cemento pero se pueden observar ventanas sin vidrios o con vidrios rotos, así como pupitres inservibles; la otra construcción tiene piso de tierra y láminas de cartón como techo. Las aulas se sienten frías, la poca calidez que se respira proviene de algunos trabajos que adornan las paredes tanto de los alumnos como de los maestros.

La escuela no cuenta con los servicios básicos; no hay agua, ni luz, ni atención médica. Tiene una letrina deplorable. Los alumnos viven en extrema pobreza, lo que conlleva a graves problemas tanto de salud como sociales.

De esta manera, los alumnos se ven sucios, sus ropas y sus zapatos están rotos y descuidados; las manchas de sus rostros revelan desnutrición, abandono y tristeza.

Operación del programa de alumnos con aptitudes sobresalientes

El Programa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes, es de reciente introducción (mediados del 2005) e inicia con una fase exploratoria de identificación. Para la detección de casos se aplicaron cuestionarios tanto a niños como a maestros y se analizaron las calificaciones de los prospectos.

No se detectó trayectoria de integración antes del PNFEEIE. La impresión de la breve visita refiere que el Programa de alumnos con aptitudes sobresalientes, resulta sólo relevante en la medida en que hay miradas puestas en la escuela.

La implementación del PNFEEIE está a cargo de un maestro Enlace del CRIE.

Significados del ser docente y del programa para niños con aptitudes sobresalientes

El ser docente significa el conocer a los niños, fomentar la creación de metas en ellos y entender sus problemáticas. De esta manera se indica que los alumnos se convierten en sus hijos.

El ser docente exige, en su opinión, el brindar un trato igualitario a cada uno de ellos, aunque saben que los niños son diferentes unos de otros.

"Nosotros estamos atendiendo a todos igual, sin distinción."

Asimismo, su labor implica el tratar por todos los medios que su escuela se haga de recursos y en este sentido, comunican al equipo evaluador los problemas que definitivamente están fuera del ámbito educativo pero repercuten en él, a saber, falta de agua, pocas fuentes de trabajo para los habitantes, problemas de salud, desnutrición y poco apoyo pedagógico.

"Los niños tienen aquí muchas infecciones, por ejemplo granos, creo que al no lavarse las manos y al comer con las manos sucias se contaminan, se enferman del estómago, les salen granos. Se desarrollan muchas enfermedades a raíz de que no hay agua, no hay clínicas, no hay un centro de salud a donde acudir."

"Los niños vienen enfermos, tienen diarrea, gripe y como no comen bien, están desnutridos."

"Dentro de la comunidad, tenemos el problema de que no hay agua, tenemos que ir hasta el arroyo para traer agua para tomar, que está como a dos kilómetros."

"Si nos ayudan con eso y está cerca por ahí Vicente Fox, díganle. Hemos tenido accidentes por picaduras de animales, no conseguimos ni una aspirina… los niños se han muerto, a donde los podemos llevar está lejos y el camino es de terracería y de aquí no llega uno."

"Cosas tan indispensables como lápices, un cuaderno, colores, al darle al niño eso… pues ya, es un gran apoyo para seguir adelante… para desarrollar las actividades en el salón de clases."

Ahora bien, se detecta que el Programa de Atención a Alumnos con Aptitudes Sobresalientes no se comprende del todo: *"todavía no agarramos el hilo… este Programa no lo conocíamos."*

Se indica que antes de que escucharan de este Programa para Alumnos con Aptitudes Sobresalientes, ellos ya sabían que contaban con este tipo de niños. Los niños sobresalientes son en su opinión, los que terminan las tareas rápidamente, los que son inquietos, participativos y siempre quieren ayudar a otros niños. De esta manera, son valiosos asistentes, sobre todo para aquellos maestros que no dominan la lengua y valiosos apoyos para los alumnos tímidos o retraídos, ya que la relación igual-igual (niño-niño), promueve confianza y ésta es importante para el buen desempeño escolar.

"Me ayudan a dar instrucciones a los niños que no entienden; eso es bueno porque hay niños tímidos que mejor le preguntan al niño. Hay más confianza entre niños."

"Terminan así rápido y los pongo a que ayuden a sus demás compañeros."

"Yo no hablo la lengua indígena… no es que me tengan miedo que me pregunten algo… pero hay más confianza con los niños."

También consideran que cualquier niño es sobresaliente en uno u otro aspecto.

"Algunos niños pueden sobresalir en deportes, canto, poesía, escritura y así en diversas materias… a algunos les gusta hablar a otros no."

"Debemos valorar sus diferentes habilidades, destrezas. Todos mis alumnos son sobresalientes."

De esta manera, perciben que todos los alumnos de hecho deben participar en el Programa, pero están concientes de que la sociedad que nos rige conlleva selección y no da la misma oportunidad a todos.

> *"Alguien se tiene que quedar, aunque sabemos nosotros que hay muchos, pero desafortunadamente se tienen que quedar pocos. Aunque de antemano sabemos que hay más."*

En otro orden de ideas, piensan que los padres de familia al enterarse de que sus hijos están participando en el Programa, se debieron sentir orgullosos y creen que apoyarán en mayor medida a sus hijos.

Ellos, como maestros, tendrán el debido cuidado de darles a estos alumnos los debidos estímulos, no decirles que son más listos; enseñar a todos y a cada uno de sus alumnos por igual. Asimismo, indican que todos los niños tienen capacidad de aprender, sólo que algunos en ciertas cuestiones, lo hacen de manera rápida y otros de manera pausada.

La percepción de los niños que participan en el programa de alumnos con aptitudes sobresalientes

Los comentarios y reflexiones de los maestros se corroboran en los niños.

La entrevista grupal realizada con los niños con aptitudes sobresalientes revela que desconocen que han sido asignados al Programa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes. No se consideran especiales en ninguna manera; se auto perciben como niños medianamente aplicados y de las diferentes materias que se imparten, hay algunas que les son favoritas en las que son buenos y otras materias que les son difíciles en las que obtienen calificaciones bajas. Asimismo, no consideran recibir trato especial de sus maestros o de otros niños. El trabajo que realizan con el maestro Enlace les agrada.

Los dibujos que realizan revelan que desean ser profesionistas, técnicos o bien realizar algún oficio. Asimismo, se observa que sus dibujos son muy pulcros, con trazos muy cuidadosos, simétricos, lo que revela sistematicidad y aplicación.

Los dibujos que realizan los demás niños de la escuela refieren los mismos deseos; muchos de ellos se ven a si mismos como maestros, aunque hay alumnos con altas aspiraciones –llegar a ser presidente- o con aspiraciones artísticas más que intelectuales –escribir canciones o ser escritores-.

También se encuentra en muchos de ellos, el problema del narcotráfico y de esta manera, se dibujan sembradíos de cocaína o marihuana, policías y ejército con armas de fuego.

La observación que se realiza tanto dentro y fuera de las aulas revela maestros cariñosos y calmados que son correspondidos por sus alumnos, quienes se muestran atentos y respetuosos.

Análisis

Un análisis de la información recabada en la visita revela que los maestros se encuentran comprometidos con la comunidad. Viven en carne

propia muchas de las problemáticas que afectan a sus alumnos y en esta medida, desean soluciones.

En la búsqueda de soluciones, el Programa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes se constituye en una buena alternativa, porque implica contacto con instancias educativas ajenas a su escuela. El efecto del contacto será positivo, en la medida que se conocerán sus apremiantes necesidades.

El Programa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes no es especialmente valioso o atractivo. Se detectan diferencias en la conceptualización de alumno sobresaliente entre los maestros de la escuela y la que establece el Programa.

Una última reflexión lleva a preguntar: ¿Qué pensarán o sentirán los diferentes integrantes de la comunidad educativa de la escuela, en torno a que el gobierno asigne recursos -pocos o muchos- a programas que, por las experiencias previas, dudan de antemano que se cumplan? Dadas las condiciones precarias en que viven estos niños, ¿qué obstáculos se les presentarán que dificulten el camino que los lleve a convertirse en adultos de bien y a sobresalir, a menos, que se resuelvan primero sus necesidades básicas de alimentación y salud?

REFLEXIÓN FINAL:

En el marco de los resultados de las dos zonas indígenas visitadas se detecta que existe una política educativa intercultural de integración no basada en la exclusión del otro y de lo diferente que el PNFEEIE formaliza.

Dada la diversidad cultural de nuestro país, el PNFEEIE no puede concretar una única estrategia pedagógica y metodológica para trabajar las zonas indígenas; por ello, se diseñan propuestas particulares que en principio consideran las relaciones de conocimiento, lengua, cultura en el aula y en la comunidad, para no perder los valores, los hábitos, las pautas y los saberes acumulados de estas comunidades.

Así, Quintana Roo establece un CRIERI que cuenta con unos pocos años de creación y Durango propone Personal de Enlace como iniciativa inicial y muy reciente.

En Quintana Roo, se percibe lo importante que ha sido la vinculación de las diferentes instancias a nivel de las autoridades, asumiendo a la integración educativa como una responsabilidad compartida, ya que la CRIERI ha posibilitado el encuentro de lógicas de acciones diferentes y de esta manera, EE, EB y EI están trabajando de manera armónica.

Este logro se debe a varios factores que refieren:

- Un equipo multidisciplinario que entiende las diferentes perspectivas.
- Una filosofía de trabajo llena de entusiasmo, optimismo y compromiso.
- Una búsqueda constante de soluciones a pesar de limitaciones y tropiezos.
- Una plena confianza en el docente indígena.

En el personal Enlace de Durango, se entreve que comparte estos factores; sin embargo, habrá que esperar para ver sus frutos.

Ahora bien, vale la pena considerar que estas propuestas se contemplen dentro de las estructuras educativas de los estados visitados, para evitar el riesgo de que se pierdan. Asimismo, la formalización es un reconocimiento importante al esfuerzo que ha implicado su diseño e implementación.

Por otro lado, resalta el reto y el orgullo que establecen los maestros indígenas hacia los alumnos con NEE con o sin discapacidad, como significado del ser docente.

Este hecho manifiesta las particularidades culturales que fácilmente se pueden dejar a un lado. Por ello, se considera importante que las propuestas para concretizar las acciones del PNFEEIE se sustenten en el conocimiento profundo de las diferentes comunidades.

LA DISCAPACIDAD EN LA DIMENSIÓN ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA UNA APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA.

Mauricio Mareño Sempertegui

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en las actuales discusiones vinculadas a la redefinición de la discapacidad como un problema social y político. En este marco, se orienta a indagar el abordaje de esta temática en la dimensión académica de la Universidad Nacional de Córdoba.

En un intento de aproximación diagnóstica, son tres los interrogantes principales que estructuran el trabajo, a saber, ¿cuáles son las acciones desarrolladas por esta universidad para favorecer el acceso, la permanencia, el avance y el egreso de personas con discapacidad?; ¿cuál es el grado de incorporación de esta temática a nivel curricular?; ¿qué actividades se realizan desde las funciones de Investigación y Extensión?

A partir de un análisis de la situación diagnóstica y siguiendo la perspectiva de análisis que proponen Oszlak y O'Donnell (1984), se plantea que actualmente en la Universidad Nacional de Córdoba la discapacidad se constituiría en una *no –cuestión*, en el sentido de que no forma parte de la agenda de problemas vigentes y reconocidos institucionalmente.

Se expone, además, que su tratamiento se caracteriza por la implementación de respuestas informales, paliativas, atomizadas y de escasa o nula institucionalidad, atributos que dificultan su abordaje integral.

Finalmente se esbozan algunas propuestas de abordaje institucional.

Palabras Claves:

Discapacidad; Educación Superior Universitaria; Reconocimiento de la Diversidad; Políticas Universitarias de Inclusión Educativa; Toma de Posición Institucional; No – Cuestión.

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación procura ser una apretada síntesis de algunos de los hallazgos encontrados en el marco del trabajo de investigación-diagnóstica llevado a cabo por el Área de Investigación Social del Departamento de Discapacidad de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA), Filial Córdoba Capital.

Dicha aproximación diagnóstica presenta como objeto de estudio el abordaje de la temática de la discapacidad en la dimensión académica de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). De este modo, intentó explorar y

conocer las acciones, los proyectos y/o los programas desarrollados, con relación a este tema, en las tres funciones específicas y sustantivas que presenta una institución educativa de este tipo, las cuales configuran su dimensión académica. Se hace referencia a las funciones de *docencia*, *investigación* y *extensión*. En otros términos, a la producción, transmisión y aplicación/ transferencia del conocimiento.

En este marco, tres son los interrogantes principales que estructuraron el trabajo, a saber, ¿cuáles son las acciones desarrolladas por esta casa de estudios, para favorecer el acceso, la permanencia, el avance y el egreso de personas con discapacidad o con movilidad y/o comunicación reducida?; ¿cuál es el grado de incorporación de esta temática a nivel curricular, ya sea en asignaturas obligatorias, optativas, seminarios, etc., pensando básicamente en la formación de futuros profesionales con competencias para desarrollar su actividad en esta área?; ¿qué actividades, proyectos o programas se llevan a cabo desde las funciones de Investigación y Extensión?

Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo de tipo diagnóstico, que fue desarrollado desde el mes de marzo de 2005 hasta el mes de abril de este año. En él se emplearon fundamentalmente fuentes primarias de información y en menor medida se apeló a algunas fuentes secundarias como: los Estatutos de la UNC; Evaluaciones Institucionales; Anuarios Estadísticos; Resoluciones; el Informe preliminar de la Evaluación Externa de la UNC, desarrollado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); el marco normativo de la Educación Superior y las legislaciones nacionales y Tratados Internacionales referidos a la educación superior, la discapacidad y los derechos humanos.

La información primaria fue obtenida a partir de la implementación de 56 entrevistas semi-estructuradas a un conjunto definido y calificado de informantes, los cuales fueron seleccionados de manera intencional a partir de los siguientes criterios: Ocupar cargos directivos en las Secretarías Rectorales de la UNC; Desempeñarse en cargos directivos y/o de gestión en las áreas de Asuntos Estudiantiles, Académica y de Extensión de las doce Facultades que conforman la estructura académica de la UNC; Ejercer funciones de dirección en las Escuelas de las respectivas unidades académicas de la UNC.

En cuanto al alcance temporal del estudio, este se circunscribe al conocimiento y discusión del tratamiento actual de las dimensiones propuestas. De este modo, se efectuó un corte transversal que comprende el período académico 2005.

DESARROLLO

Se considera que una política universitaria que presente como finalidad el tratamiento del tema de la discapacidad, y por ende, la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior Universitaria, debe abordar la temática de manera integral e integrada. *Integral* ya que es necesario contemplar las diversas dimensiones y componentes que configuran el fenómeno de la discapacidad, que remiten a su carácter

multidimensional; e *Integrada* porque dicha política debiera estar necesariamente articulada con el resto de las políticas, programas, dependencias, secretarías, etc.

En este sentido, habría al menos tres dimensiones a contemplar, a saber, la Dimensión Jurídica/Normativa, la Dimensión Urbanística-Arquitectónica y la Dimensión Académica. Dimensiones estrechamente relacionadas entre sí e interdependientes, cuya distinción responde a fines meramente analíticos.

Como se mencionó anteriormente, en este estudio se delimita el análisis a la Dimensión Académica de abordaje de la temática.

En este trabajo se concibe el fenómeno de la discapacidad desde un anclaje socio-político, enmarcado dentro de los denominados Modelos Sociales o Constructivistas de la discapacidad. Modelos que se fueron consolidando en los primeros años de la década del '90 del siglo XX, a partir de una serie de investigaciones, publicaciones, artículos y libros realizados por científicos sociales de Inglaterra y Escocia principalmente y en menor medida de los EEUU.[1] Estos Modelos se caracterizan por la crítica y la pretensión de superación de los tradicionales enfoques netamente biologistas y médicos a partir de los cuales se define la discapacidad, cuya perspectiva fue y continúa siendo, al menos en nuestro medio, hegemónica. Y donde la discapacidad es considerada como un "problema y responsabilidad individual" a partir de una lógica que instala "la dificultad" en el individuo que no puede adaptarse a las necesidades y exigencias del sistema en el cual está inserto, sea este educativo, laboral o social en general.

Concebir la discapacidad desde esta perspectiva social, no implica desconocer los componentes biológicos ni los aportes de los Modelos Médicos a la comprensión de esta temática. Significa entender a la discapacidad como una Construcción Social, es decir, como una situación que se construye cotidianamente en la red de relaciones sociales, en la interacción social.

Así, la discapacidad se constituye como tal en la interacción de una persona, que presenta un determinado "estado de salud", con el contexto (Pantano, 2003: 2). Contexto pensado, diseñado y construido según parámetros convencionales y estereotipos de "normalidad".

De este modo, el eje de análisis que centraba el problema en la persona, se desplaza entonces, hacia los *Factores Ambientales*, que constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que una persona vive y conduce su vida (Egea García; Sarabia Sánchez, 2001: 9). Factores que se constituirán en *Barreras* o *Facilitadores* (CIF, 2001: 232/233), según limiten, dificulten, el funcionamiento de una persona, o lo faciliten y/o mejoren. Desde esta perspectiva, entonces, la discapacidad se revela como una *cuestión relacional*, no una etiqueta que porta y predetermina a una persona.

[1] Uno de los libros que actualmente se constituye en un clásico y a la vez en un referente de la producción teórica a la que se hace referencia es: "*Discapacidad y Sociedad*" compilado por el sociólogo inglés Len BARTON. La versión original del libro en ingles data de 1996 y la versión traducida al castellano de 1998.

Siguiendo estos desarrollos, el diagnóstico preliminar efectuado procuró identificar y caracterizar aquellos factores condicionantes/obstaculizantes y facilitadores/favorecedores para el abordaje de la temática en la UNC. Factores que fueron agrupados en dos categorías de análisis: aquellos situados a nivel contextual (análisis del entorno) y los que se presentan a escala interna (análisis institucional).

En el plano de análisis del entorno, se consideraron aquellos acontecimientos, fenómenos o situaciones externas a la UNC que inciden y atraviesan de diversa forma a esta institución. En la perspectiva de análisis institucional, se intentó efectuar una aproximación a la dinámica interna de la UNC, en relación con las tres funciones antes señaladas.

Cabe destacar que en la dimensión de *docencia*, se enmarcan, entre otros componentes, las condiciones favorables y adversas a la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior universitaria.

A continuación presentamos sucintamente los hallazgos considerados más importantes. Se apela al recurso esquemático para facilitar su exposición.

- Análisis Contextual o del Entorno

Factores Obstaculizantes

- La lógica mercantil-empresarial que inspiró las reformas implementadas en la Educación Superior fundamentalmente durante la década del '90. Reformas impulsadas por los organismos multilaterales, y que en Argentina contaron con la Ley de Educación Superior 24.521 como el marco regulatorio que posibilitó y legalizó la irrupción de dicha lógica tendiente a privatizar el conocimiento. Así, la *educación* adquiere progresivamente el estatus de valor de cambio o mercancía, en detrimento de su carácter de bien social y derecho fundamental. De ser concebida como un bien público, la educación, pasa a ser naturalizada como un bien privado, y por ende, de acceso restringido de unos pocos. De ser una responsabilidad estatal empieza a ser concebida como una responsabilidad individual. Por otro lado, y en coherencia con esta orientación, la *Universidad* "pública" comienza a regirse a partir de criterios empresariales.

De este modo, irrumpen y se adoptan exigencias y pretensiones de mejoramiento de la calidad educativa,[2] medida según criterios propios de la lógica de mercado. La eficiencia, la eficacia, la competitividad, la productividad (traducida en rendimiento académico) se configuran, entonces, en indicadores de calidad y en parámetros deseables de evaluación educativa.

En este contexto, es totalmente coherente que la Universidad no proporcione respuestas institucionales para abordar este tema, es decir, no "invierta" en aquellas personas consideradas socialmente como improductivas o no aptas.

Se considera que la preocupación constante de la Universidad y su fascinación por responder a las necesidades y requerimientos de un mercado

[2] KROTSCH, Pedro (2001): "Educación Superior y Reformas Comparadas". Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bs. As. Pág. 177.

laboral competitivo a ultranza, generan la postergación y el no-reconocimiento de "otras necesidades o problemas", no ligadas, claro está, a la lógica mercantil.

Un claro ejemplo que grafica este panorama es su desentendimiento histórico e inacción en relación con la inclusión de personas con discapacidad e indígenas a la educación superior universitaria, indicador de la significativa inequidad de acceso y permanencia en este nivel educativo.

- La ausencia del tema en los estándares de acreditación de carreras universitarias y en los criterios de evaluación institucional, llevados a cabo por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

- La no-reglamentación y aplicación concreta de las modificaciones a la Ley de Educación Superior. (Ley 25.573). Inaccesibilidad Jurídica.

- La no-incorporación de la temática en la agenda de la Secretaría de Políticas Universitarias.

- La inexistencia de políticas activas e integrales de inclusión concretas, a escala nacional.

Se puede plantear que en este escenario se incrementa la situación de *vulnerabilidad académica* que atraviesan los estudiantes con discapacidad que logran acceder a la educación superior. En estos casos la continuidad y culminación de los estudios se encuentran estrechamente condicionadas al diseño y ejecución de políticas inclusivas que aborden sus requerimientos y derechos específicos para garantizar el principio de la igualdad de oportunidades.

Actualmente la única política vigente en el ámbito de la Educación Superior Universitaria es el Subprograma para Alumnos Discapacitados, perteneciente al Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU). Este Subprograma amerita al menos dos reflexiones:

1. Es llamativa y preocupante su escasa cobertura e impacto en los estudiantes con discapacidad. Para graficar esta afirmación observamos que durante el período 2004, de un total de 166 solicitudes de nuevas becas, solo fueron otorgadas 17, es decir, únicamente el 10% de los nuevos postulantes percibieron efectivamente la prestación.[3] Se considera que esta baja cobertura se debe principalmente a los requisitos generales y diferenciales que actualmente se establecen para los solicitantes. Es decir, a los estudiantes con discapacidad se les exige la misma cantidad de materias aprobadas que a cualquier otro estudiante cuando casi ninguna universidad cuenta con programas o servicios de orientación, asesoramiento y apoyos técnicos que garanticen la igualdad de oportunidades educativas. Este debiera ser el único "requisito diferencial" hasta tanto las universidades cuenten con los programas antes citados. Sin embargo, sorprende advertir que el actual "requisito específico" se relaciona con el promedio requerido, es decir, para el resto de los estudiantes el promedio exigido es de 7 o más y para los estudiantes con discapacidad (e indígenas) es de 4 o más. En este

[3] Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias (2005): "La Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en la República Argentina". Bs As. Págs. 28 a 31.

marco, se torna importante conocer los criterios a partir de los cuales a aquellos estudiantes portadores de una condición particular se les exige una menor excelencia académica, traducida en el promedio general de calificaciones. Se estima fundamental y oportuna, entonces, la revisión de los criterios y requisitos del PNBU.

2. Estos programas o políticas de becas o soportes económicos, resultan estériles si no se complementan con otros programas de accesibilidad física, comunicacional, académica y actitudinal basados en el reconocimiento de la diversidad y que apunten a favorecer la permanencia y el avance de estudiantes con discapacidad en la educación superior.

- La ausencia de un Departamento u Órgano a escala nacional con atribuciones específicas relacionadas al diseño, asesoramiento y coordinación de políticas, programas y acciones de inclusión y apoyo al acceso, permanencia, avance y egreso de estudiantes con discapacidad.

- La escasez de información y de diagnósticos sobre el abordaje de la temática en la mayoría de las universidades nacionales y en el ámbito de la educación superior no universitaria.

- La preeminencia en la sociedad de **barreras culturales** (desconocimiento, prejuicios, mitos, estereotipos, etc.) que operan como base para la construcción y consolidación de barreras físicas, actitudinales y comunicacionales.

- El predominio de una concepción de Discapacidad fundada en criterios netamente asistenciales, biologistas y médicos. (Modelo Tradicional Médico)

- La no-inclusión de indicadores referidos a la discapacidad en los Sistemas de Estadística Universitaria.

- Las características deficitarias y la escasez de posibilidades reales de integración escolar en los niveles básico y medio.

Factores Favorecedores

- La inclusión de la temática de los estudiantes con discapacidad en la agenda de discusión de la Red de Bienestar de las Universidades Nacionales Argentinas (RedBien).

- La Red Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos**.** Creada en el año 2003 sería actualmente el único referente interuniversitario que promueve acciones relacionadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior Universitaria. Actualmente esta compuesta por solo 11 de las 38 universidades nacionales.

- El enriquecimiento del debate y de las propuestas de líneas de acción concretas sobre la temática, a través de Encuentros Nacionales que abordan específicamente la temática.

- El establecimiento de políticas institucionales de abordaje de la temática en algunas Universidades Nacionales del país.

- El Informe elaborado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, en el año 2005, denominado “La Integración de las Personas con Discapacidad en la

Educación Superior en la República Argentina". Este documento se configuraría en un primer intento de acercamiento diagnóstico a la temática a escala nacional.

- La participación de Argentina a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (MECyT) en el Primer Seminario Regional de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Organizado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESLAC-UNESCO), en Diciembre de 2005. En dicho encuentro se instó a todas las instituciones de Educación Superior y a los Gobiernos de la Región a tomar una serie de medidas en pos de la inclusión.

- Análisis Institucional o Interno

En este apartado, en primer lugar, se hará una breve alusión a la Dimensión Jurídica/Normativa, concebida como el marco regulatorio de las Dimensiones Urbanística-Arquitectónica y Académica.

Se observa que la temática se encuentra significativamente ausente en los Estatutos de la UNC. Si bien se encuentran alusiones a la no-discriminación y a la equidad en dos de sus ciento tres artículos, se considera que los Estatutos debieran adecuarse a las recientes modificaciones introducidas en la Ley de Educación Superior (Nº 24.521) en el año 2002, donde se introduce explícitamente el tema de la discapacidad, dando lugar a la **Ley 25.573.**[4]

Ahora bien, aquí cabe introducir una breve consideración. Si bien se podría argumentar que a partir de la sanción de la mencionada ley Nº 25.573 en Argentina "no existen **barreras legales** para el acceso a la educación superior, la permanencia o el egreso de las personas con discapacidad"[5], esto es totalmente cuestionable sobre todo cuando se hace referencia a una Universidad que ofrece exiguas **respuestas institucionales** a la temática y donde, además, prevalece un desconocimiento de esta normativa en la mayoría de sus cuerpos directivos y docentes. Por otra parte, el citado informe plantea que "legalmente estos derechos son reconocidos y garantizados ampliamente"[6] pero no reconoce que en los hechos son derechos cuyo ejercicio dista de ser efectivo.

Este vacío normativo se configura en el primer indicador significativo que revela una notable ausencia de la materia en esta institución universitaria,

[4] En realidad se considera deseable y oportuna la derogación de la mencionada Ley de Educación Superior y la construcción colectiva de un nuevo marco normativo que recupere el carácter público y gratuito de la educación y que asimismo disponga la creación de los dispositivos necesarios para revertir las profundas inequidades de acceso, permanencia, avance y egreso que afectan a los sectores de menores ingresos, a los pueblos originarios y a las personas con discapacidad.

[5] Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias. *Op. Cit.*, Pág. 3.

[6] *Ibid*. Pág. 4.

la cual se reflejará en mayor y menor grado en sus funciones de docencia, investigación y extensión.

Factores Obstaculizantes

▪ **DOCENCIA**

- La casi inexistencia de políticas institucionales referidas al abordaje de la temática.

- Ausencia en la estructura de la UNC de un Órgano o Departamento Universitario destinado específicamente al asesoramiento, diseño, articulación y coordinación de programas y acciones de inclusión y apoyo al acceso, permanencia, avance y egreso de estudiantes con discapacidad.

- En las doce Unidades Académicas se hallaron señales, indicios que demuestran el desarrollo de acciones en pos de lograr la participación académica de estudiantes con discapacidad. Pero estas acciones presentan un denominador común, a saber, son acciones aisladas, informales, no contempladas en una estrategia integral y sin un marco regulatorio que garantice su implementación y sostenibilidad. En este marco, se puede afirmar que las posibilidades de permanecer y avanzar en la universidad en estudiantes con discapacidad quedan supeditadas a la buena voluntad o disposición de algunos docentes y directivos, a la acción voluntaria y cooperación de algunos compañeros y centralmente a la persistencia y fortuna de los alumnos y sus familias.

- Asimétrica relación entre número de docentes y alumnos, sumada a las condiciones laborales de los docentes.

- Preeminencia de Modelos Médico Asistenciales en la concepción y definición de la discapacidad, como así también en la mayor parte de los escasos contenidos curriculares dictados.

- Significativo desconocimiento sobre la temática en los cuerpos docentes, debido entre otros factores, a su ausencia como contenido en los espacios de formación docente.

- Predominio de Carreras con recorridos curriculares únicos o con escasas alternativas y diseños curriculares rígidos.

- La temática ocupa un lugar exiguo y marginal en la curricula de las carreras de grado, incluso en aquellas que debieran incorporarla de manera central. Solamente en tres carreras englobadas en las ciencias médicas y en una de ciencias exactas el tema es tratado de manera específica. En el ámbito de postgrado no existe oferta de especializaciones o maestrías.

- Desconocimiento de la cantidad de estudiantes con discapacidad que transitan por sus unidades académicas, debido a la no-incorporación de la temática en los instrumentos de recolección de información vigentes.[7] Contar con información que permita cuantificar y caracterizar a los estudiantes con discapacidad, sean ingresantes o re-inscriptos, se considera fundamental para poder conocer las necesidades educativas particulares en los casos que

[7] Se hace referencia a las denominadas "Fichas SUR" utilizadas por todas las unidades académicas para registrar datos de preinscripción, inscripción, matriculación, egreso como para actualizar otra información de interés estadístico.

existan, y así orientar el diseño e implementación de programas de inclusión y de apoyo oportunos y pertinentes.

Aquí cabe señalar que esta ausencia de datos oficiales, generó que la información que se obtuvo sobre la cantidad de estudiantes con discapacidad que cursaban en el año 2005 sea aproximada y su validez cuestionable. Los datos fueron construidos a partir de los aportes de los entrevistados. Se halló un porcentaje significativamente bajo.

De una matrícula total de 110.961 estudiantes para el período académico 2005, solo 93 de ellos son personas con discapacidad. Según estos datos, representan el 0,08 %, es decir, menos de un décimo del 1% del total.

Es intención del autor de este trabajo comparar ese dato global aproximativo con información estadística referida al número de personas con y sin discapacidad en edad de cursar estudios universitarios en la ciudad de Córdoba y alrededores, para observar la prevalencia. Estos datos relevados en el año 2003 a través de la primera Encuesta de Personas con Discapacidad (ENDI), complementaria del Censo Nacional del año 2001, aún no fueron publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

Sin embargo, si se cuenta con estos datos a escala nacional. Según la ENDI, entonces, se observa que las personas con discapacidad que cursan estudios superiores en universidades públicas y privadas son 17.961, lo cual representa el 0,9% de la población de 17 años o más con discapacidad.

El interrogante sobre los motivos por los cuales solamente un porcentaje tan exiguo de personas con discapacidad accede a este nivel de educación, se constituye en un relevante y necesario objeto de indagación.[8]

▪ **Investigación**

- No existen líneas y grupos de investigación consolidadas abocadas exclusivamente al fenómeno de la discapacidad. La temática como campo de estudio se presenta como un área de vacancia y exhibe vacíos significativos en ámbitos académicos y de producción de conocimiento. Se constituye actualmente en un tema exiguamente explorado.

▪ **Extensión**

- Al no destinarse presupuesto para las actividades extensionistas y de transferencia al medio que se desarrollan en cinco unidades académicas, se pone en riesgo su continuidad, consolidación y a la permanencia de sus recursos humanos.

[8] Se estima que el abordaje de esta pregunta requiere considerar que el acceso y permanencia en la educación superior se configura en un problema complejo compuesto por diversas dimensiones y condicionado por una multiplicidad de factores asociados, desde aquellos macro como los contextuales e institucionales, hasta los motivacionales o personales. En este sentido, el objeto de estudio podría plantearse en términos de las posibilidades de participación y de uso de los bienes y servicios educativos y para-educativos que presentan las personas con discapacidad con intereses e intenciones de iniciar este nivel de educación formal.

Factores Favorecedores

▪ **Docencia**

- La existencia de gabinetes psicopedagógicos y gabinetes de servicio social (con diversos grados de consolidación y de institucionalidad) en cinco unidades académicas y de Secretarías de Asuntos Estudiantiles en todas las unidades académicas. Estos operarían en los hechos como "ámbitos naturales" de atención y resolución de problemas y requerimientos específicos de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, el no contar con una política institucional o un Área Universitaria que coordine, asesore y regule líneas de acción genera que estas intervenciones particulares no presenten un carácter preventivo y se caractericen por la improvisación paliativa.

- Dos Unidades Académicas cuentan con Gabinetes de Apoyo a personas con discapacidad visual, dedicados exclusivamente al abordaje y desarrollo de acciones orientadas a la inclusión. Su grado de institucionalidad es relativo y su sustentabilidad está librada básicamente a acciones de voluntariado.

- El Área de Servicio Social de la Dirección de Bienestar Estudiantil de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad. Donde a través de su coordinadora se realiza un abordaje personalizado a estudiantes en situación de discapacidad. Sin embargo, como todas las acciones aisladas e informales llevadas a cabo, pierde ingerencia al no tener el respaldo de un programa o política específica establecida.

- Durante el 2005 se dictaron cuatro cursos de postgrado, tres específicamente ligados a la temática y uno vinculado de manera aproximada.

- Se puede plantear que la única respuesta o política institucional de la UNC en relación con la temática (y quizás la primera en su historia) es la aprobación por Consejo Superior de la exención al pago de la contribución estudiantil para estudiantes con discapacidad, en el año 2005.

▪ **Investigación**

- En el área de postgrado de la UNC existe un grupo de académicos que desde el año 2005 vienen estudiando el tema. Como equipo de investigación se encontrarían en un estado incipiente.

- Por otro lado, dos unidades académicas cuentan con profesionales explorando el tema. En una de manera específica y en la otra al interior de discusiones más amplias.

▪ **Extensión**

- Cinco unidades académicas desarrollan importantes acciones de transferencia al medio. Pero se encuentran condicionadas por los aspectos planteados con anterioridad.

CONCLUSIONES

Sobre la base del análisis de los aspectos abreviadamente señalados, se puede argumentar que actualmente en la Universidad Nacional de Córdoba la discapacidad se constituiría en una *no –cuestión*, ya que es evidente de que no forma parte de la agenda de problemas vigentes y reconocidos institucionalmente.

Se observa que el tratamiento de la problemática se caracteriza por la implementación de circuitos regulares de atención informal, improvisada y paliativa. Respuestas atomizadas, condicionadas a voluntarismos y de escasa o nula institucionalidad, atributos que dificultan su abordaje integral y que le adjudican un carácter filantrópico-asistencial. En este sentido, se estima imprescindible que las intervenciones en la temática superen esa vía informal y de voluntariado, aparentemente "ritualizada" en las unidades académicas de la UNC. La creación de acciones o programas que la aborden no pueden hallarse supeditadas a la existencia de voluntarios espontáneos u organizados en Programas de Administración de la Filantropía. Además, como se mencionó, los esfuerzos aislados de algunos directivos, docentes y estudiantes padecen el riesgo de diluirse si no se encuentran respaldados institucionalmente.

Por otra parte, la inacción quizás también se configure en otra forma, legitimada y naturalizada, de toma de posición institucional ante la temática.

Si bien en la práctica y a nivel jurídico/normativo no existen restricciones al acceso e ingreso a la UNC, se observa que tampoco están previstos los mecanismos institucionales para apoyar el tránsito de estudiantes con discapacidad, cuando esto sea necesario, es decir, estrategias de contención[9] que apunten a la igualdad de oportunidades.

Hoy, no solo cabe preguntarse sobre quiénes pueden acceder a la educación superior universitaria sino por quiénes de aquellos que acceden y que manifiestan una intencionalidad de continuar los estudios, tienen posibilidades reales de permanecer.

Este último interrogante remite a la cuestión de las "formas ocultas de la desigualdad educativa"[10] y pone de manifiesto la desigualdad en las oportunidades no solo de acceso a la educación superior, sino de permanencia y avance. En este sentido, las políticas de igualdad formal de posibilidades de acceso resultan ficticias si la estructura académica está diseñada solo para algunos estudiantes que presentan determinadas características cercanas a un perfil o modelo deseado,[11] o a las formas institucionalizadas de concebir "la normalidad".

Toparse con escenarios de esta naturaleza en el ámbito de la educación superior desconcierta de sobre manera si se considera la recurrente apelación a la "atención y reconocimiento de la diversidad en el sistema educativo" propugnada hasta el hastío en los discursos políticos, jurídicos y académicos de gestión educativa.[12][13]

---

[9] La noción de contención en este trabajo deriva del verbo contener, concebido como la capacidad que presenta una institución o sistema para garantizar la **permanencia** de sus miembros en los casos que esta se ve vulnerada por factores tanto externos como internos. En el ámbito de la educación superior se asemeja al concepto de ***retención***.

[10] BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean-Claude (2003): "Los Herederos. Los estudiantes y la cultura". Siglo Veintiuno Editores Argentina. Pág. 13.

[11] MAREÑO S., Mauricio (2005): "Los Alumnos de la Facultad de Ciencias Químicas y su relación con el Mercado Laboral". Gabinete Psicopedagógico, Facultad de Ciencias Químicas. UNC. (mimeo). Pág. 10.

[12] *Ibid*. Pág. 2.

Propuestas de abordaje institucional de la temática

Finalmente, sobre la base de una extensa revisión y análisis de experiencias de otras Universidades Nacionales del país y del exterior, que incorporaron el tema dentro de sus políticas universitarias, se esbozan a continuación algunas propuestas de intervención institucional:

- Revisión y adecuación de los Estatutos de la UNC a las normativas vigentes sobre la temática, como primer paso fundamental en pos de garantizar la equiparación de las oportunidades educativas. Y centralmente difundir y publicar estas modificaciones al interior como al exterior de la institución.
- Si bien se estima pertinente un marco normativo específico que garantice el pleno resguardo de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad en la educación superior universitaria, se considera que este debe sancionarse, promulgarse y principalmente expresarse en políticas, programas y/o acciones concretas. Es decir, el discurso jurídico sobre la temática debiera trascender su carácter netamente retórico.
- Una política o programa diseñada en función de garantizar la plena participación e inclusión de personas con discapacidad en este ámbito educativo debe tener necesariamente como punto de partida una redefinición del concepto de discapacidad, alejado de los modelos tradicionales.
- Inclusión de la temática en reformas curriculares y de planes se estudio con el objetivo de formar cuadros de profesionales capacitados en su tratamiento desde las distintas disciplinas y carreras. Este abordaje debiera considerar la discapacidad como una problemática social compleja, multidimensional y multicausal. Superando el enfoque individual o netamente biológico antes señalado.
- Promoción de líneas y grupos de investigación. Así como la publicación, difusión y divulgación de los nuevos conocimientos alcanzados.
- Promoción de políticas y programas de transferencia.
- Incorporación en los actuales instrumentos de recolección de datos utilizados en el ámbito de la Universidad de indicadores que permitan captar información relacionada con la cuantificación y caracterización de las personas con discapacidad. Conocer, por ejemplo, cuántos estudiantes son, qué tipos de discapacidad presentan, cómo es su distribución en las diferentes unidades académicas, cuáles son sus requerimientos específicos, se configura en un requisito indispensable para diseñar y ejecutar programas que atiendan sus necesidades y problemas particulares.

[13] Por otro lado, el reciente y creciente interés sobre el tema de la Diversidad en el Sistema Educativo, que en nuestro medio irrumpe a partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1993, resulta también irrisorio ya que se inicia una fuerte preocupación por algo inherente al sistema educativo y social en general.

- Creación de un órgano o departamento dedicado al tratamiento de la temática de manera integral.[14] Con algunas funciones como:

- Orientación y apoyo a docentes, directivos, personal no docente, estudiantes, familias.
- Asesoramiento y orientación a docentes y directivos de las unidades académicas en cuanto al diseño e implementación de adecuaciones de infraestructura y académicas.

Las adecuaciones académicas, cuando son necesarias, (adecuaciones de objetivos, contenidos, metodología, procedimientos, actividades, tareas, modalidades de cursado, de evaluación, etc.) y los itinerarios académicos alternativos adecuados, se diseñarán y aplicarán en forma personalizada analizando al menos tres aspectos centrales: las destrezas e incumbencias académicas exigidas en la carrera en cuestión; las limitaciones reales derivadas de la restricción específica que presente el estudiante y las ayudas y soportes técnicos existentes u otros medios facilitadores para el estudio, el cursado y las evaluaciones.

- Implementación de campañas de información, orientación y asesoramiento en todos los ámbitos de la universidad, a fin de generar la reflexión sobre el tema, desnaturalizando prejuicios, mitos, estereotipos arraigados en la cultura institucional respecto a las personas con discapacidad.
- Generación de espacios de formación y capacitación docente en la atención a estudiantes con discapacidad y en el empleo de estrategias pedagógicas adecuadas.
- Gestiones pertinentes para la incorporación de recursos, soportes y formatos tecnológicos que compensen y/o sustituyan funciones en pos de permitir mayor autonomía en **el acceso a la información** y la comunicación de las personas con discapacidad.
- Apoyo psico-socio-pedagógico y orientación y re-orientación vocacional y ocupacional.
- Establecimiento de convenios de intercambio y colaboración con organismos nacionales y/o internacionales relacionados con la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito universitario y otras dimensiones de la inserción social, especialmente la laboral.
- Vinculación con organizaciones “de” y “para” personas con discapacidad, a partir de acuerdos y convenios de asesoramiento y asistencia técnica especializada.
- Coordinación, articulación y formalización de las acciones con Secretarías Académicas, de Asuntos Estudiantiles, de Asuntos Jurídicos, de Planeamiento Físico, de Deporte; Gabinetes Psicopedagógicos; Departamentos de Servicios Sociales; Programas de Tutorías, de Becas, de

[14] Este Departamento de acciones complementarias a la enseñanza debiera formar parte de la estructura universitaria, necesariamente integrado con el resto de sus Dependencias, Secretarías y Servicios. Es decir, constituirse e instituirse como un ámbito permanente y establecido que diseñe, formalice y ejecute programas de inclusión en el marco normativo de la institución para evitar quedar librado a los criterios de directivos y autoridades de cada coyuntura política. En este marco, es imprescindible su institucionalización.

Orientación Vocacional y Ocupacional, de Adaptación a la Vida Universitaria, de acompañamiento en el Ingreso, de Salud Estudiantil, de Pasantías Laborales, etc., de la Universidad.

- Consideración e intervención en situaciones de discapacidades adquiridas, sean temporales o permanentes, posteriores a la inserción en la universidad, en alumnos, docentes y no docentes.
- Realización de acciones orientadas a promover la incorporación de la temática en Ferias de Carreras, visitas y charlas en Establecimientos de Enseñanza Media, etc.
- Articulación con la escuela media para lograr un abordaje integral y anticipado de la temática.
- Actuación concertada con Colegios y Asociaciones de Profesionales y Organizaciones Gremiales, con el fin de realizar campañas de difusión e información dirigidas al mercado de empleo, e implementar programas de promoción e inserción laboral.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean-Claude (2003): "Los Herederos. Los estudiantes y la cultura". Siglo Veintiuno Editores Argentina.

BUCHBINDER, Pablo (2005): "Historia de las Universidades Argentinas". Editorial Sudamericana. Bs. As.

DÍAZ, Liliana G.; LÖPEZ, Claudia I. (2004): "Estudio sobre las concepciones y acciones relativas a la discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata". En: DELL' ANNO, Amelia; CORBACHO, Mario; SERRAT, Mario (coord.): "Alternativas de la Diversidad Social: las personas con discapacidad". Espacio Editorial. Bs. As.

EGEA GARCÍA, C.; SARABIA SÁNCHEZ, A. (2001): "Clasificaciones de la OMS sobre Discapacidad" (s.d.)

EROLES, Carlos; FERRERES, Carlos (comp.) (2002): "La Discapacidad: Una cuestión de Derechos Humanos". Espacio Editorial. Bs. As.

GENTILI, Pablo; LEVY, Bettina (comps.) (2005): "Espacio Público y Privatización del Conocimiento: Estudios sobre Políticas Universitarias en América Latina". CLACSO Libros. Buenos Aires.

HURST, Alan (1998): "Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior". En: BARTON, Len (comp.): *Discapacidad y Sociedad*. Ed. Morata. Madrid.

KROTSCH, Pedro (2001): "Educación Superior y Reformas Comparadas". Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bs. As.

MAREÑO S., Mauricio (2005): "Los Alumnos de la Facultad de Ciencias Químicas y su relación con el Mercado Laboral". Gabinete Psicopedagógico, Facultad de Ciencias Químicas. UNC. (mimeo)

MIGNONE, Emilio (1998): "Política y Universidad. El Estado Legislador". Lugar Editorial. Bs. As.

ORTEGA, Facundo (1996): "Los desertores del futuro". Serie Investigación 1. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

---------- (2003): "La Universidad. Entre la gestión y el conocimiento". Ferreira Editor. Córdoba.

OSZLAK, Oscar; O'DONNELL, Guillermo (1984): "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación". En: Kliksberg y Sulbrandt (comp.) *Para investigar la Administración Pública,* INAP, España.

PANTANO, Liliana (1993): "La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas". EUDEBA, Bs. As.

---------- (2003): "Atendiendo a la Discapacidad. Conocimiento y Acción. Incidencia en proyectos y planes" . (s.d.)

RAMA, Claudio (2006): "La Tercer Reforma de la Educación Superior en América Latina". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

TEDESCO, Juan Carlos (2000): "Educar en la Sociedad del Conocimiento". Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias (2005): "La Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en la República Argentina". Bs As.

Universidad Nacional de Córdoba. Secretaría de Asuntos Académicos (2000): "Autoevaluación de la Calidad de la Universidad Nacional de Córdoba: El Nivel de Grado. Informe Final".

Universidad Nacional de Córdoba. (2002): "Primera Evaluación Institucional. Informe Final".

Bibliografía en soporte digital

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): "Manual para la Integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior".
http://www.unesco.org.ve/programas/Discapacitados/Manual%20universidad%20incluyente%20-%20ANUIES.pdf.

Declaración Final del Primer Seminario Regional sobre la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas, 12 y 13 de Diciembre de 2005. Disponible en:
http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/documentos%20pdf/Seminario%20Caracas%20%20Acceso%20ES%20por%20discapacitados,%2012%20y%2013%20Dic.2005/Declaraci%C3%B3n%20Final.pdf

Estudios sobre Integración de las personas con discapacidad a la Educación Superior (Cuadro Resumen). Disponible en:
http://www.unesco.org.ve/programas/Discapacitados/B.%20CUADRO%20RESUMEN.pdf.

EROLES, Carlos. *et al:* "Estudiantes "discapacitados": Invisibles en la UBA". Ponencia presentada en las Jornadas "Te doy mi palabra". Secretaría de Extensión Universitaria. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Octubre de 2004. Disponible en:
http://www.cta.org.ar/base/article.php3?id_article=1188

EROLES, Carlos. *et al* (2004): " La Universidad Pública como Universidad Privada". Disponible en: http://www.cta.org.ar/base/article.php3?id_article=1186

GONZALEZ, Felicia; ARANEDA, Patricia (2005): Integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior en Chile".
http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Discapacitados/Informe%20ES%20Discapacidad%20-%20Chile.pdf

JIMÉNEZ SANDOVAL, Rodrigo (2002): "Las personas con discapacidad en la Educación Superior. Una propuesta para la diversidad e igualdad". Fundación Justicia y Género. Disponible en: http://www.ilanud.or.cr/justiciagenero/DISCEDUCACION.doc.

JOLY, Eduardo D. (2001): "¿Qué le pasa a la ciencia, a la tecnología y a la universidad con relación a las personas con discapacidad? ¿Las ve, las escucha, o es sorda y ciega?". Ponencia presentada en la Reunión sobre Discapacidad. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 5 de Diciembre de 2001. Disponible en:
http://www.unlp.edu.ar/discapacidad/textos/joly_para_unlp_2001.doc

PEREDO CAVAZA, Carmen V. (s.f.): "Integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior en Perú".
http://www2.iesalc.unesco.org.ve:2222/programas/Discapacitados/Informe%20ES%20Discapacidad%20-%20Per%FA.pdf

Primera Jornada de divulgación y sensibilización sobre el derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad. Región capital". Disponible en:
http://www.mes.gov.ve/servicios/discapacidad_jor.php

RAMA, Claudio: "Las personas con discapacidades: los excluidos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". Disponible en:
http://www.iesalc.unesco.org.ve/gestion/pdfs%20de%20RAMA/Art%C3%ADculo%20-%20Las%20personas%20con%20discapacidades%20-%20los%20excluidos%20de%20la%20ES.pdf

RODRÍGUEZ AGUIRRE, Nelson (2004): "Integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior en Ecuador".
http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Discapacitados/Informe%20ES%20Discapacidad%20-%20Ecuador.pdf

UNESCO (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.

PROPUESTA INSTITUCIONAL SOBRE INCLUSIÓN DE ALUMNOS SORDOS[1]

Prof. Julia Montalván Sánchez[2]
Prof. Adriana Vinueza[3]
Dra. Gladis Romolerux[4]

INTRODUCCIÓN

El presente documento recoge información sobre los procesos de inclusión y reflexiona sobre el camino recorrido en este tema por la Escuela Municipal de Audición Y Lenguaje durante los últimos veinticinco años y sobre los ex alumnos que ingresaron a los servicios educativos del medio para continuar sus estudios de ciclo básico y diversificado.

La evolución que ha tenido su participación en la inclusión educativa queda recogida en este documento que sistematiza las experiencias a través de sus propios autores: alumnos, padres, maestros e instituciones educativas que vivieron el proceso y que pueden dar cuenta de los logros y dificultades y en consecuencia poder construir una visión que propicie una educación inclusiva sin barreras.

La Escuela Municipal de Audición Y Lenguaje presenta un modelo de integración educativa con propuestas metodológicas y estrategias de enseñanza para alumnos sordos e hipoacúsicos, basado en las conclusiones de su propia experiencia, en los documentos técnicos y legales, en la disponibilidad de la tecnología educativa y bajo el principio de normalización, del derecho a participar en condiciones igualitarias y sin barreras, con apoyos que respondan a sus necesidades.

El documento contiene tres partes:

1) Inclusión desde una visión educativa humanista.
2) Avances en la Escuela Municipal de Audición Y Lenguaje.
3) Modelo Institucional de Inclusión Educativa para alumnos sordos y con restos auditivos.

VISIÒN EDUCATIVA HUMANISTA

La integración e inclusión escolar se refieren al proceso de enseñar y educar juntos a niños y niñas con y sin discapacidad durante una parte o en la totalidad del tiempo, preferentemente iniciando desde los niveles más

---

[1] "La Propuesta de Inclusión" que presenta la Escuela Municipal de Audición y Lenguaje es producto de la experiencia de diferentes profesionales que laboran en la escuela y que luego de un proceso de sistematización la ponen en consideración a profesionales interesados en la inclusión educativa de personas con deficiencia auditiva.

[2] Directora

[3] Asesora Pedagógica

[4] Colaboradora en el proceso de sistematización de la Experiencia

ECUADOR

tempranos posibles donde el estudiante pueda participar de las diversas actividades escolares y procesos de enseñanza gracias a las acomodaciones didácticas y flexibilización curricular.

Las acciones administrativas técnicas y pedagógicas junto al monitoreo y seguimiento son el sustento de una efectiva integración e inclusión que aseguran la efectividad y continuidad del proceso. La sistematización permite reflexionar sobre la experiencia y retroalimentarla para crear condiciones más favorables para sus actores.

En este campo de la integración e inclusión, los servicios de educación especial juegan un importante rol al ofrecer un conjunto de recursos humanos calificados y con experiencia al servicio de la educación regular para proveer y transferir técnicas y metodologías apropiadas, así como también para ejecutar acciones individualizadas de apoyo pedagógico a los escolares.

AVANCES EN LA ESCUELA MUNICIPAL DE AUDICIÒN Y LENGUAJE

Durante los primeros cuatro años, el currículo de la escuela fue inestable por diferentes factores como son la edad de los estudiantes (de 3 a 20 años) y la falta de un diagnóstico y de personal especializado para la atención de los mismos.

A partir de 1960 con la llegada de profesionales ecuatorianos especializados en Méjico y Uruguay se definen los objetivos de la escuela y se establece el currículo según el tipo de deficiencia auditiva y de lenguaje que presentan los estudiantes.

Para los estudiantes con discapacidad auditiva se adopta la metodología oral fundamentada en la filosofía oralista que sostiene que el sordo puede hablar. Se adaptan y ponen en práctica los Planes y Programas del Instituto Mejicano de Audición y Lenguaje. El currículo, en esta fase, comprende tres niveles de adquisición del lenguaje de tres años cada uno.

Los alumnos sordos al terminar el currículo especial deben completar la educación primaria en escuelas regulares o aprender un oficio según el nivel de lenguaje alcanzado. No todos los estudiantes lo logran, la edad es un factor importante para alcanzar esa meta.

Por este motivo, se realizan campañas de sensibilización a la población con respecto a la necesidad de iniciar la educación del niño sordo a temprana edad, a través de la televisión, la prensa escrita, la radio y charlas en instituciones educativas y de salud. Esta resulta exitosa en la ciudad y trae como consecuencia un aumento vertical de la demanda de matrícula, a la que nuestra escuela no puede responder. Esto nos obliga a cerrar algunos servicios, y dedicar toda la atención a los niños con discapacidad auditiva.

A partir del 1977 la escuela inicia una nueva experiencia integrando un grupo de diez niños y niñas sordos e hipoacúsicos al jardín de infantes Esperanza Caputi Olvera con el objetivo de estimular y mejorar la comunicación oral, participar de las actividades educativas propias del nivel preescolar, fortalecer las habilidades sociales a través de la interrelación de estudiantes sordos con oyentes y propiciar la aceptación del personal docente al reconocer las potencialidades de los niños y niñas con discapacidad

auditiva. La profesora Bélgica Gavica realiza este trabajo durante tres años consecutivos con diferentes grupos cada vez.

En este modelo, el grupo de preescolar, junto con su maestra, asiste a los jardines en horario continuo (de 8h00 a 11h00) y durante todo el año lectivo. Luego regresan a la escuela a realizar las actividades especificas para el aprendizaje del lenguaje oral (de 11h30 a 13h00).

Una nueva experiencia dentro de este modelo se lleva a efecto, otras maestras como Mónica Villagomez, Adriana Vinueza y Marta Castañeda con su grupo de diez niños, se integran una vez por semana, a las actividades programadas para ese día en el servicio en los jardines de oyentes. Ambas experiencias tenían elementos similares: eran grupales, el maestro de Audición y Lenguaje se incluía en el aula y los escolares participaban en las dos escuelas dentro de la jornada matutina. La diferencia consistía en el tiempo de permanencia, en cada una de estas prácticas.

Dentro del salón de clase la maestra de nuestra escuela asumía roles de apoyo a los niños sordos e hipoacúsicos, monitoreaba los trabajos de clase, controlaba la disciplina, elaboraba material didáctico y durante el tiempo de recreo evitaba la tendencia de los niños a separarse entre oyentes y sordos.

Los resultados fueron evidenciados por el mejoramiento de las conductas sociales y mayor interés de los niños por las actividades de clase, previstas para el nivel de preescolares, las cuales resultaban novedosas y distintas a las rutinas de enseñanza del modelo clínico de aprendizaje del lenguaje oral. En el marco institucional se percibió apertura de los jardines para integrar a los preescolares sordos y con restos auditivos en las clases de oyentes, lo que podría traducirse en criterios de tolerancia y aceptación.

A pesar de estos resultados, los preescolares no lograron avances en la comunicación y por el contrario el desarrollo del lenguaje oral se afectó, pues al pasar mayor tiempo en los jardines, el programa de enseñanza en esta área no alcanzaba a completarse con las exigencias y rutinas que el modelo exigía.

Se modifica el Currículo

En el año 1982 el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación convoca a los maestros que laboran con niños especiales con el objeto de establecer el Plan Nacional de Educación Especial, para todas las discapacidades. Participan en la elaboración del Plan Nacional para Sordos las maestras Julia Montalván, Norma Mieles y Celia Gómez de nuestra escuela.

En nuestra área se adopta el currículo ordinario de educación regular con el de educación especial para sordos. La estructuración académica era la siguiente: pre-escolar: 2 años; educación primaria: 9 años, el currículo de cada grado debía completarse en un año lectivo y medio.

En este tiempo la comunicación total estaba en su máximo apogeo, especialmente en la Sierra, por lo que la comunicación gestual iba de la mano con la aplicación del programa.

A petición de los profesores, la dirección de la Escuela de Audición y Lenguaje decide que el profesorado reciba capacitación en el lenguaje de señas. Se implementa la comunicación gestual a la práctica educativa durante dos años.

Los resultados de esta experiencia no fueron favorables ya que los profesores no tenían fluidez en el uso de las señas y los alumnos perdieron habilidades en la lectura labio facial y en el lenguaje expresivo.

Se retoma la enseñanza del lenguaje oral, se revisa la Didáctica de la enseñanza del Lenguaje y de la Gramática para sordos del Instituto Oral Modelo de Buenos Aires (Argentina), se hacen adaptaciones para su aplicación, se capacita a los maestros de la escuela y se comparte estas experiencias con profesores de otras instituciones locales y provinciales. También se adaptan los programas de educación primaria según las necesidades de los grupos de los educandos.

En esta misma década la corriente de inclusión toma fuerza como estrategia de ejercicio del derecho fundamental de la igualdad de todos los seres humanos y de participación digna en la comunidad sin discriminación.

Acercamiento con la escuela regular.

Conciente de la responsabilidad de favorecer toda forma de participación e inclusión social, la escuela retoma la práctica de integración, en esta oportunidad, en la educación primaria.

En 1987, aprovechando la cercanía de la escuela "Urbina Jado" para oyentes, se matricula en ese establecimiento, a cinco escolares sordos e hipoacúsicos, con suficiente lenguaje oral y lectura labio facial. En este modelo los alumnos continúan en la escuela de Audición y Lenguaje y por la tarde se integraban a la escuela de oyentes. Los estudiantes eran seleccionados en relación a sus potencialidades y desarrollo de expresión y comprensión del lenguaje con el objeto de asegurar la mayor codificación y decodificación de los contenidos de enseñanza y aprovechar las oportunidades que sus condiciones personales y familiares les brindaba.

> "Me siento satisfecho de integrar a una escuela regular a niños con deficiencias auditivas, tratando de hacer lo mejor para ellos"
> Ing. Manuel Aguilar Fajardo. Prof. de la Escuela Fiscal Urbina Jado.

A diferencia de las primeras experiencias, ésta se maneja en forma individual con la intermediación institucional, a través de maestras como Violeta Escalante, y otras quienes iniciaban el enlace y luego el seguimiento para conocer la situación y necesidades académicas, sociales y personales de los estudiantes, las que se resolvían con la intervención de la familia. Luego, esta práctica se la amplió hacia otros establecimientos de educación primaria, secundaria y profesional. Los colegios Aguirre Abad, Campos Cuello, Pino Icaza y SECAP participan de esta experiencia pedagógica. La escuela promueve estas relaciones educativas con el propósito de incentivar

en los jóvenes a continuar con sus estudios.

De esta experiencia quedaron algunas lecciones aprendidas: los escolares incluidos no alcanzaban a cumplir con las tareas debido al recargo de los horarios; el tiempo de escolarización para completar el programa del lenguaje se extendía a nueve años; la familia daba mayor importancia a las obligaciones de la escuela de oyentes que a la escuela especial, lo que volvía inconsistente y vulnerable al programa y desarrollo del lenguaje oral; la escuela de oyentes era más concesiva y benevolente mientras que la escuela de Audición y Lenguaje implantaba mayores retos y exigencias tanto para los alumnos como a los padres. Con estas percepciones algunos padres de familia optaron por matricular a sus hijos solamente en escuelas regulares sin que existiera una participación institucional en esta decisión.

Algunos de los escolares sordos y con restos auditivos tuvieron éxito, concluyeron su instrucción escolar y continuaron sus estudios secundarios, otros alcanzaron a terminar la primaria pero no desearon continuar estudiando y otros regresaron a la escuela de Audición y Lenguaje.

Qué aprendimos

Nuevas lecciones quedaron: necesidad de emprender ajustes curriculares de manera que permitan equiparar el tiempo del período académico de nueve años al tiempo requerido por la escuela de oyentes; entendimos que se debían fortalecer los programas de lenguaje expresivo y comprensivo para que los alumnos logren las suficientes competencias para aprender; conocer mejor el currículo, la metodología y estrategias que aplican los establecimientos educativos de los oyentes; los alumnos que se integran deben tener mas información sobre los contenidos del currículo; aprendimos también que es importante mantener consistentemente el seguimiento y monitoreo al proceso de inclusión lo que, además, evidencia el respaldo institucional al alumno, padres de familia y a la escuela o colegio. Los alumnos que pasan por la experiencia de incluirse en la educación de oyentes mejoran o mantienen su comunicación oral mientras que los que egresan sin expectativas de nuevas oportunidades educativas, de profesionalización o artesanal, dejan de utilizar el lenguaje oral

Fortalecimiento del proceso de inclusión.

Con estas lecciones la escuela de Audición y Lenguaje asume como reto válido, importante y necesario el fortalecimiento del programa de inclusión pero así mismo considera que el niño sordo necesita alcanzar la mayor eficiencia posible en su lenguaje que le permita incluirse con éxito al mundo de los oyentes. El desarrollo de las habilidades de comunicación, en el marco del modelo oral, requiere de un proceso sistemático, continuo y de largo tiempo que demanda exigencia y disciplina por parte de los escolares así como también la participación activa y constante de la familia.

Los niños pequeños que no han alcanzado un suficiente desarrollo de expresión oral y comprensión del lenguaje no logran interactuar con sus compañeros y corren el riesgo de no acceder a la mayoría de la información

dada, con lo cual su participación académica se ve seriamente afectada con el impacto consecuente a la imagen y seguridad del niño. La inclusión exitosa en edades tempranas solo se garantiza en niños con restos auditivos, debidamente equipados con sus audífonos, con entrenamiento para uso de su audición residual, buena aptitud lingüística y un apoyo pedagógico y familiar sostenido.

A la luz de estas experiencias la escuela toma la decisión de fortalecer las iniciativas de inclusión llevadas adelante por la institución en los años anteriores e intervenir de manera sistemática y documentada en el proceso.

Asume, entonces la postura de desarrollar mecanismos y estrategias para asegurar la inclusión en los establecimientos educativos de los alumnos que han terminado su instrucción primaria en la escuela y también ofrecer asesoría y orientación a los padres que, aunque sus hijos no hayan terminado su escolaridad, decidan matricularlo en escuela de oyentes.

El papel del arte y los deportes en la integración

Consecuente con sus decisiones, la escuela impulsa una educación integral e incorpora actividades de arte en las menciones de danza y pintura; deportes en las líneas de gimnasia olímpica, atletismo y de ajedrez, dando oportunidad a que los alumnos se destaquen en estas áreas y alentando su participación en torneos, concursos intercolegiales y presentaciones públicas. La experiencia de compartir escenarios exitosamente con grupos de escolares oyentes revalida la concepción institucional de favorecer acciones sistemáticas de inclusión y consolidar mecanismos de interacción social entre escolares sordos y oyentes, a la vez que fortalece la imagen de sus estudiantes y familia ante la sociedad. Las múltiples participaciones de la escuela en eventos públicos compartiendo escenarios con la población de oyentes dan cuenta del esfuerzo sostenido de la institución de romper las barreras de las actitudes de exclusión entre los sordos y los oyentes.

La profesora de danzas Olga Valdez asumió el reto de enseñar a bailar los diferentes ritmos de la danza latinoamericana y española e integrar algunos de los estudiantes de esta escuela al elenco de su academia. Así recordó su experiencia:

> "Sentí temor de no poder darles todo de mi, pero había aceptado el reto".
> "Aprendí a comunicarme con ellos a través de la fuerza del movimiento, del rostro, de la acción".
> "Les enseñé a sentir la música sin escucharla
> "La presentación de la obra Capricho Español, danza ágil y vibrante fue la demostración de lo que son capaces de hacer".

Los jóvenes ayudan en el proceso.

Otra experiencia que llena de satisfacción a la institución es la vivida con el Colegio Politécnico COPOL con su proyecto CAS -Creatividad, Acción y Servicio- con quienes se estableció un acuerdo para desarrollar actividades recreativas y sociales con los alumnos de la escuela dentro del proyecto Nuestro Reto. A continuación presentamos algunos testimonios de esta experiencia.

"Para mi ha sido una experiencia reconfortante… ha dejado huellas inolvidables en nuestros corazones" Psic. Gladis Carchipulla, Coordinadora del Proyecto C.A.S "Nuestro Reto".

"Me ha enseñado a no discriminar a las personas con deficiencias o discapacidades" Emilia Merino. Estudiante de COPOL.

"Al principio no nos entendíamos por completo con los niños, pero al final del año nos llegamos a entender perfectamente" Jean Carlos Labanda. Estudiante de COPOL

Enfoque técnico del proceso a partir del 2000

Frente al grupo de alumnos que terminan su séptimo año, la escuela de Audición y Lenguaje mantiene la política de reunir a los padres de familia con el objeto de auscultar las expectativas educativas, orientar sobre las mismas y ofrecer consejería pedagógica. Los jóvenes reciben soporte institucional y a través del seguimiento se mantiene el nexo entre la escuela y los colegios.

El departamento de Pedagogía y el de Orientación y Bienestar Estudiantil plantean la necesidad de coordinar sus acciones y complementar sus herramientas y espacios de intervención. El Departamento Pedagógico se encarga del seguimiento del proceso, sensibilización al docente, orientaciones sobre estrategias y acomodaciones al currículo, así como también de la orientación o derivación del apoyo pedagógico que requieran los alumnos sordos y con restos auditivos.

El Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil con el proyecto de orientación vocacional y educativa participa en la valoración de las habilidades personales, aspiraciones educativas y laborales de los alumnos así como también con las entrevistas a los padres con el propósito de orientar inquietudes, confrontar las aspiraciones con las potencialidades de sus representados.

Así a partir del año lectivo 2001-2002, los Departamentos de Trabajo Social junto con el de Pedagogía asumen la responsabilidad de facilitar el ingreso de sus egresados a las instituciones de educación básica e inician visitas a varios establecimientos de ciclo básico, centros técnicos y artesanales. Siete jóvenes egresados participan de este proceso de inclusión y se logra acuerdos interinstitucionales que contemplan obligaciones de representatividad, y seguimiento por parte de la escuela de Audición y Lenguaje con los colegios "Ana Paredes de Alfaro' y "Agua Viva" y el compromiso de la contraparte, en facilitar instancias de comunicación y coordinación con los docentes para mediar en la flexibilización de las estrategias de enseñanza y de una mayor aceptación de las personas sordas dentro de las aulas de oyentes. En esta actividad los padres de familia tienen una participación significativa.

Resultado

Desde el año 2000 al 2005 han egresado cuarenta y seis estudiantes de los cuales 19 continúan sus estudios de educación básica, 6 en bachillerato, 3 con estudios superiores, 1 en profesionalización y 5 en formación artesanal, es decir un total de 34 egresados de los 46, siguen su

desarrollo educativo en establecimientos públicos y privados, con modalidad presencial y a distancia, 27 de ellos continúan con seguimiento.

La modalidad de la educación a distancia ha permitido que algunos jóvenes puedan equiparar sus estudios con referencia a la edad, factor que en muchas ocasiones se constituía en obstáculo y también superar la dificultad de comunicación, pues el docente durante las clases presénciales permanentemente ofrece información e instrucciones orales que las personas con pérdidas auditivas no alcanzan a decodificar, pero que con el apoyo de los compañeros y la familia logran superar.

FACTORES PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

OBSTACULIZAN

1. La falta de capacitación masiva y sistemática de profesores.
2. La falta de sensibilización de profesores.
3. La resistencia al uso de Adaptaciones Curriculares.
4. La mayoría de las instituciones educativas regulares no están comprometidas con la integración de niños con necesidades educativas especiales ni con el marco legal que los ampara.
5. La excesiva cantidad de alumnos por aula en las escuelas y colegios regulares dificulta la atención a la diversidad.
6. La insuficiencia de recursos humanos, materiales y ayudas técnicas para atender a la demanda existente.
7. La insuficiente colaboración y compromiso familiar.
8. El sistema de control, supervisión, rendición de cuentas y mecanismos de exigibilidad de cumplimiento de los derechos no esta implementada.
9. La mayor atención al diagnóstico y pronóstico médico que a las potencialidades del estudiante.
10. Uno de los mayores inconvenientes para no poder llevar a cabo la integración es NO HACERLA.

FAVORECEN

1. La normativa educativa abordada desde el ámbito de los derechos humanos.
2. La buena disposición de algunos profesionales e instituciones de enfrentar el desafío de la integración, compartir experiencias, conocimientos y hacer adaptaciones curriculares.
3. El esfuerzo realizado por diferentes profesionales para que la integración deje de ser una utopía y se convierta en una realidad cotidiana.
4. Las buenas experiencias de alumnos integrados en escuelas regulares que sientan un precedente, abren puertas, disipan temores y rechazos.
5. El apoyo y contención que las escuelas de educación especial brindan a los alumnos integrados durante todo el proceso.
6. El compromiso y colaboración de la familia del alumno integrado.
7. La práctica de trabajo en equipo que favorece la visión macro del proceso de integración con el aporte de cada disciplina.

8. Los logros institucionales y destrezas alcanzadas por los docentes estimulan a seguir trabajando por una educación para todos con igualdad de oportunidades.
9. La capacidad de adaptación de los niños a las diferencias. Son los adultos los más temerosos a las situaciones nuevas.
10. La aceptación por parte de los demás padres de familia hacia el niño integrado.
11. La movilización de las organizaciones de y para personas con discapacidad en la búsqueda de exigir a la sociedad el cumplimiento de sus derechos.

CONCLUSIONES

Actualmente la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares es un principio universal que sigue en discusión, ya que la teoría y la práctica, muchas veces chocan con resistencias culturales, prejuicios y sensibilidades en su aplicación.

Si bien la constitución y Ley de Educación rescatan la "igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo", estos instrumentos legales no resultan suficientes cuando en un tema sensible como la integración, existe resistencia y temor para hacerla cumplir pues, falta rendición de cuentas sobre el cumplimiento de los derechos de igualdad de oportunidades, reglamentos con acciones y medidas claras sobre temas de capacitación a docentes, infraestructura técnica, física y administrativa entre otros.

Para una efectiva aplicación de lo establecido en los derechos sobre inclusión educativa de las personas sordas se requiere según nuestra experiencia que las escuelas comunes cuenten con los medios necesarios para su atención. Entre ellos debe contemplarse: la incorporación de maestras integradoras con capacitación y experiencia en educación para personas con discapacidad auditiva, adaptaciones curriculares que contemplen- técnicas específicas de comunicación incluyendo materiales especiales y apoyo al proceso por parte de equipos psicopedagógicos y terapeutas de lenguaje.

El camino debe ser iniciado desde las escuelas especiales procurando experiencias sistemáticas y continuas de participación entre la población oyente y sorda y viceversa. Esta experiencia nos ha dado resultados positivos.

Sería una utopía aplicar la inclusión sin comprender que la igualdad no es dar a todos lo mismo, sino a cada uno según su necesidad, para que el reconocimiento, respeto y aceptación de la diversidad se transforme en posibilidades reales de pleno desarrollo y participación en todos los ámbitos de la sociedad y que es un proceso de aprendizaje para todos: profesionales en educación especial y regular, administradores educativos, padres de familia y sociedad en general.

MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA ALUMNOS SORDOS QUE PRESENTA LA ESCUELA MUNICIPAL DE AUDICIÓN Y LENGUAJE. DE GUAYAQUIL

En el período 2005-2006 la escuela plantea el proyecto de inclusión a la educación básica de los alumnos que egresan de la Escuela de Audición y Lenguaje con una óptica de trabajo en equipo e interinstitucional. Estructura, organiza, planifica y documenta el proceso para consolidar un modelo de largo alcance.

La propuesta se sustenta en los principios de normalización y socialización que preconiza el acceso a una educación y desarrollo integral de las personas con discapacidad. El ejercicio de este derecho requiere que:

1. Los docentes y administradores de la educación general tengan orientaciones específicas sobre la educación del escolar sordo.
2. La institución exprese disposición y sensibilización para facilitar las adecuaciones de espacio y adaptaciones curriculares que necesita el alumno sordo para el logro de las competencias acorde a sus potencialidades.
3. La escuela especial ponga a disposición de las instituciones educativas servicios de asesoramiento técnico y apoyo pedagógico para los alumnos y orientaciones para los padres.
4. Los padres de familia y las instituciones asuman responsablemente sus roles y compromisos.

Componentes del modelo

Al plantear la propuesta la escuela de Audición y Lenguaje busca, a través de **Acuerdos Interinstitucionales**, trabajar conjuntamente, con otros sectores para que, con la presencia y participación de estudiantes sordos en los establecimientos educativos, incidir en la construcción y fortalecimiento de los valores personales e institucionales, desarrollar en la sociedad actitudes de apertura, flexibilidad y compromiso para enfrentar el desafío de una educación inclusiva y una convivencia social y laboral sin discriminaciones.

Crear desde la institucionalidad educativa una cultura de respeto a los derechos de las minorías.

Propone compartir las experiencias pedagógicas de docentes y las vivencias de estudiantes sordos incluidos en los establecimientos de educación para oyentes, a través de **Redes de Conocimiento e Información** para el cambio, que multiplique la adhesión docente hacia una educación integral, flexible y sin exclusiones.

Visibiliza como actor clave a la familia quienes juegan un rol sustancial en el desarrollo emocional y la interacción positiva de sus hijos en el medio escolar y social y de apoyo a las aspiraciones educativas. Considera una secuencia de sesiones de trabajo de **Orientación a Padres** sobre el proyecto educativo de sus hijos y ofrecer soporte emocional, comprometiéndose a trabajar conjuntamente con la institución.

Impulsa un trabajo sostenido y secuenciado con los alumnos de séptimo año para el **Fortalecimiento de habilidades personales, lingüísticas, académicas y sociales** diversas que les permita una

integración efectiva, productiva y con visión de futuro. Para ello es necesario definir un perfil idóneo de comunicación, conocimiento, capacidad y hábitos de trabajo e interrelación social así como de la esfera emocional del estudiante. Es imprescindible desarrollar un sistema de monitoreo para dar seguimiento al proceso de adaptación del escolar sordo al medio educativo oyente y luego al control del desenvolvimiento académico.

Reconoce el rol que debe cumplir la escuela de Audición y Lenguaje, que aglutina a un conjunto de profesionales calificados y de larga experiencia en la intervención pedagógica para la educación de la población sorda y por ello pone a disposición de los alumnos, padres de familia e instituciones educativas sus recursos técnicos y profesionales para que la inclusión sea una práctica cotidiana en los establecimientos educativos, una expectativa realizable para los alumnos sordos y de baja audición así como también una visualización de los padres con respecto al futuro de sus hijos. A través de un **Sistema de Seguimiento y Monitoreo** ofrece apoyo pedagógico, asesoramiento docente y orientaciones y consejería a padres y alumnos.

Para concluir los estudiantes que terminan el Séptimo año en la escuela de Audición y Lenguaje pasan por un proceso de inclusión que contempla las siguientes etapas:

1. Inicial
2. De contactos
3. De inducción
4. De seguimiento
5. Adaptativo social
6. Desenvolvimiento académico
7. Asesoría técnica pedagógica

BIBLIOGRAFÍA

ARCHIVOS Y DOCUMENTOS DE LA ESCUELA MUNICIPAL DE AUDICIÓN Y LENGUAJE, (1977 AL 2005).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2002), Hacia una nueva concepción de la Educación Especial en el Ecuador, A. H. QUITO

UNESCO, GREALC, SANTIAGO 2004, Educación Inclusiva

ENTREVISTAS

BERMÚDEZ C. MARIANITA, Experiencia en inclusión. Miembro del equipo del Proyecto de Inclusión.

CANTOS B. ELSA, Experiencia de inclusión a través del DOBE. Psicóloga de la Institución desde 1999.

CASTAÑEDA P. MARTHA, Experiencia en inclusión con estudiantes de pre-escolar". Profesora de la escuela desde 1987.

ESCALANTE P. VIOLETA, Experiencia en inclusión" profesora de la escuela a partir del año 1974. Trabajó en el proceso de inclusión en el nivel primario, secundario y con el SECAP. Actualmente Coordinadora Pedagógica de la institución de la jornada vespertina.

GAVICA M. BÉLGICA, Experiencia en inclusión con estudiantes de pre-escolar y educación básica". Profesora de la escuela desde 1972. Actualmente coordinadora del proyecto de inclusión.

VILLAGÓMEZ L. MÓNICA, Experiencia en inclusión con estudiantes de pre- escolar". Profesora de la escuela desde 1982.

ASESORAMIENTO A MAESTROS COMO AUXILIAR DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Mónica Leticia Parra Martínez[1]

RESUMEN

Cortés Valadez (2006) establece que entre los cambios necesarios para mejorar la educación del país se encuentran la asesoría y el acompañamiento a la escuela, ya que el asesoramiento apuesta a desarrollar la capacidad de la comunidad escolar para focalizar sus necesidades. Monereo y Pozo (2005) indican que las actividades de asesoramiento se encuentran dirigidas a alguien que a su vez debe promover actividades de aprendizaje y enseñanza en otro. Por lo que el asesoramiento puede ser una herramienta de formación docente en activo, que posiblemente contribuya al cambio para transformar la visión de los maestros que se formaron bajo una visión basada en la homogeneidad, con lo que se mejoraría el proceso de inclusión escolar. Con base en estos principios, se realizó un estudio descriptivo para identificar la visión de atención a la diversidad y la formación de los maestros de un centro educativo para determinar sus necesidades de asesoramiento. La información obtenida a través de un cuestionario a maestros, indicó la necesidad de generalizar los conceptos de educación especial a través del asesoramiento, para poder trabajar en las escuelas bajo la visión de escuela inclusiva y la demanda de un asesor especialista al interior de la escuela.

INTRODUCCIÓN

Para Cortés Valadez (2006) entre los cambios necesarios para mejorar la educación del país se encuentran la asesoría y el acompañamiento a la escuela, ya que el asesoramiento apuesta a desarrollar la capacidad de la comunidad escolar para focalizar sus necesidades y la asesoría es determinante para la introducción de las reformas en educación. El autor complementa indicando que entre las áreas que requieren asesoría se encuentran la atención a la diversidad; y la incorporación de la educación intercultural y de equidad de género. Todo lo descrito anteriormente concuerda con la necesidad de trabajar en la inclusión escolar.

Por otro lado, Giné (2005) establece que el objetivo del asesoramiento en la educación es “ayudar a los centros educativos y a los profesionales a gestionar la diversidad presente en los alumnos y a liderar los procesos

[1] Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos. Universidad Intercontinental. México, D. F. ***MÉXICO***

orientados a este fin" (p. 91). Este hecho nos remite al concepto de inclusión escolar ya que habla de atención a la diversidad y se desarrolla con el fin de incrementar las oportunidades de todos los alumnos para participar y aprender.

Según Rodríguez (1996), el asesoramiento es un servicio indirecto ya que los resultados no sólo recaen sobre los clientes de la institución, que en el caso de la educación son los alumnos, sino también sirve al profesional que trata con los clientes, en este caso, los maestros. Dicha situación es también descrita por Monereo y Pozo (2005) al indicar que las actividades de asesoramiento se encuentran dirigidas a alguien (maestros o padres) que a su vez debe promover actividades de aprendizaje y enseñanza en otro.

Al implicar a los actores en el proceso educativo, se otorga al maestro un papel muy importante donde el asesoramiento debe ser entendido como colaboración entre colegas. El asesoramiento puede ser una herramienta de formación docente en activo, que posiblemente contribuya al cambio para transformar la visión de la mayoría de los maestros que se formaron bajo una visión basada en la homogeneidad.

Algunas veces los maestros no cuentan con la preparación necesaria para atender las necesidades educativas especiales (n.e.e.) de sus alumnos o no se sienten seguros de sus habilidades, lo que representa una desventaja para el éxito del proceso de inclusión, pues cuando los maestros no se sienten competentes, desarrollan actitudes negativas que provoca una atención e interacción deficiente con los alumnos que presentan n.e.e. [Blanco Guijarro (2004) y Marchesi (2004)].

Por otra parte, en la visión inclusiva se requiere de maestros reflexivos que utilicen gran variedad de estrategias metodológicas, así como de adaptar a las posibilidades de los alumnos las tareas de aprendizaje (Blanco Guijarro, 2004), lo que puede ser logrado a través de asesorías que cubran dichas necesidades.

En el mismo orden de ideas, Pérez (1997) indica que se piensa que una persona que conoce una materia es un buen maestro de la misma y también que un docente, solo por serlo, es capaz de enseñar estrategias de aprendizaje a sus alumnos. Pero, más que esto también es necesario que la formación del maestro sea reflexiva sobre la práctica docente, ya que dicho enfoque es más productivo para mejorar la atención a las necesidades educativas de los alumnos (Díaz-Barriga, 2003). La idea anterior es compartida por Pérez (1997) quien opina que la formación del profesor debe dirigirse a favorecer la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la capacidad de tomar decisiones respecto a los procedimientos que se deben utilizar en función de un objetivo, en un contexto determinado, por lo que hacerlo dentro del contexto real es muy benéfico.

Al respecto, Toledo González (1981) señala que la preparación docente acerca de las necesidades de los niños es un prerrequisito para que el maestro tenga éxito en el cumplimiento de su programa. Este aspecto ya había sido mencionado en el informe Warnock (1978, citado por Hegarty, et al., 1994:118) en donde se "reconoció que los maestros ordinarios necesitarían un adiestramiento posterior si habían de proporcionar una educación adecuada,

dentro del sistema general a los alumnos con necesidades especiales". Idea con la que concuerda Marchesi (2004) al establecer que es imposible progresar hacia las escuelas inclusivas si los maestros no logran una competencia suficiente para atender a todos los alumnos.

Para Conte (1994), los maestros van a necesitar desarrollar habilidades necesarias para atender alumnos con diferencias, por lo que es importante implementar programas educativos especiales para ellos. Además de esto, Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1994:22) opinan que "si unos alumnos con necesidades especiales, incorporados a escuelas ordinarias, han de tener acceso al currículo general y recibir una educación apropiada a sus necesidades, el personal docente tiene que ser capaz de desarrollar programas adecuados de trabajo y poseer las destrezas docentes precisas para atender una gama amplia de aptitudes y necesidades". Los autores concluyen que "la tarea de hacer frente de forma eficaz a las necesidades especiales significa cambiar las tareas y el despliegue del profesorado" (p. 93).

El asesoramiento dirigido a la formación docente es un aspecto imprescindible para dar respuesta a las demandas de los alumnos porque "la forma más segura de mejorar las actitudes y las expectativas de los maestros es desarrollar su conocimiento de la diversidad de los alumnos y sus habilidades para enseñarles" (Marchesi, 2004:23).

Al analizar la necesidad de formación de los maestros Ainscow (1994) hace referencia al concepto "perfeccionamiento del personal" entendiéndolo como "una serie de procesos y actividades para ayudar a los maestros a mejorar su práctica, y promover la capacitación mutua con esa misma finalidad" (p.34). Dicho perfeccionamiento se refiere a una "formación en ejercicio o de maestros en activo" (p.41), es decir, proceso que se lleva a la par con el aprendizaje de los niños y abordando cuestiones contextuales. Por sus características, se trata de una propuesta coherente y que puede ayudar a los maestros a comprender cada vez mejor las necesidades de sus alumnos además de que "los maestros verán en los alumnos que experimentan dificultades no un problema sino un medio de aprender a perfeccionar su práctica" (p.35). Dicha propuesta puede cubrirse con un asesoramiento adecuado.

Dentro de la formación continua un aspecto importante es que el maestro no debe afrontar el proceso en solitario, es necesario el apoyo de sus compañeros para compartir experiencias (SEP, 2000), y el perfeccionamiento de personal propuesto por Ainscow (1994) puede propiciar este intercambio.

Con lo anterior se puede concluir que el asesoramiento puede convertirse en un instrumento conveniente para cubrir las necesidades de formación de los maestros con lo que, el centro escolar podrá solucionar de forma autónoma sus dificultades para poder llevar a cabo el proceso de inclusión escolar.

MÉTODO

Objetivo

Identificar la visión de atención a la diversidad y la formación de los maestros de un centro educativo para determinar sus necesidades de asesoramiento.

Tipo de estudio

El tipo de estudio es descriptivo. Dankhe, (1986, citado por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2001:60) refiere que "los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis", características que permiten una exploración profunda de la situación estudiada.

Sujetos

La muestra son 16 maestros que trabajan en una escuela identificada por el Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos, área de Servicios Educativos, de la Universidad Intercontinental como una escuela que canaliza a sus alumnos a los servicios que ofrece el centro, es decir que solicita atención psicopedagógica para los alumnos que presentan n.e.e.; se trata de una escuela primaria privada, ubicada en la delegación Tlalpan de la Ciudad de México.

Instrumentos

Para obtener la información acerca de la visión de atención a la diversidad y la formación de los maestros, se aplicó el siguiente cuestionario:

CUESTIONARIO PARA MAESTROS

Estimado maestro, por este conducto le informamos que la Universidad Intercontinental, a través del Centro de Salud Mental y Servicios Educativos, área de Servicios Educativos, está realizando una evaluación de la Institución donde labora, para poder detectar las necesidades que esta requiere para mejorar la atención a los alumnos. Para lo anterior es indispensable su valiosa colaboración.

A continuación le presentamos un cuestionario, que le rogamos conteste de la manera más completa posible, ya que esta información nos resulta imprescindible para el trabajo que estamos realizando. Si existen otras informaciones que no queden recogidas en los siguientes puntos y que considere pertinentes, puede anotarlas en una hoja anexa.

De antemano agradecemos su ayuda y estamos seguros que este esfuerzo se verá reflejado en la mejor calidad de los servicios la Institución donde labora.

Fecha _____

Nombre de la Escuela _____

Escuela: Oficial ( ) Particular ( )
Sexo _____
Edad _____
Preparación o formación profesional_____
Antigüedad como docente_____
Antigüedad en la escuela _____
Grado que atiende _____
¿Trabaja en otra (s) escuela (s)? _____
¿Qué turnos? _____
1.- ¿Qué estrategias utiliza para responder a las necesidades educativas de sus alumnos?
2.- ¿Qué resultados ha obtenido?
3.- ¿Qué dificultades ha encontrado?
4.- ¿Ha solicitado orientación para desempeñar mejor su trabajo? ¿De qué tipo?
5.- ¿La recibió? ¿De qué forma?
6.- ¿De qué forma colaboran con usted los padres de familia?
7.- ¿De qué forma colabora con usted la escuela?
8.- ¿Cuentan los maestros con un espacio para comentar sus inquietudes con respecto a su quehacer en el aula? ____ ¿Dónde y cómo?
9.- ¿Qué entiende usted por "necesidades educativas especiales"?
10.- ¿Tiene algún (a) alumno (a) con necesidades educativas especiales en su clase?____ ¿Qué dificultades tiene?
11.- ¿Considera usted que está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Por qué?
12.- ¿La escuela le ha proporcionado algún tipo de apoyo para el mejorar el desempeño de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales? En caso afirmativo ¿Quién le brindó el apoyo? ¿De qué manera?
13.- ¿Qué temas le interesan conocer para mejorar la atención a sus alumnos?
14.- ¿Qué comentarios y sugerencias le gustaría agregar?

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.

Procedimiento

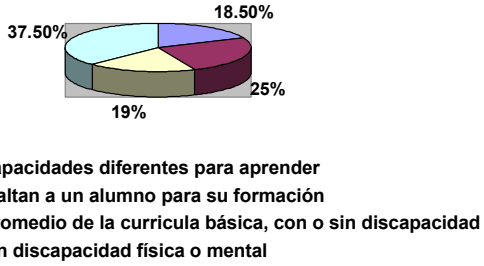
Los cuestionarios se proporcionaron a la escuela y se recogieron días después con el fin de dar tiempo a que los contestaran sin interferir en los horarios de los maestros.

RESULTADOS

El promedio de los años de antigüedad de los maestros que laboran en la escuela es de 33 años, hecho que cobra importancia porque presenta la desventaja de que los maestros se formaron bajo una visión basada en la homogeneidad (Blanco Guijarro, 2004) y un proceso inclusivo, conforme la literatura defiende actualmente, requiere una visión de atención a la diversidad.

Lo anterior se corrobora con los datos reportados en la Gráfica 1, acerca del concepto de n.e.e. que tienen los maestros, ya que 37.5% todavía lo relaciona con discapacidad física o mental y solamente el 19% hablan de la posibilidad de que las n.e.e. se pueden presentar con o sin discapacidad. Respecto a lo anterior es necesario, unificar conceptos para facilitar el trabajo y la comunicación en los centros educativos, porque actualmente todavía no es del dominio general un concepto claro de n.e.e. al interior de las escuelas, pues

permanece aún la idea de que es sinónimo de discapacidad, lo que genera confusión al momento de querer atender las n.e.e. de los alumnos, porque solamente se busca compensar las diferentes discapacidades físicas, dejando fuera las necesidades educativas del alumnado con y sin alguna discapacidad.

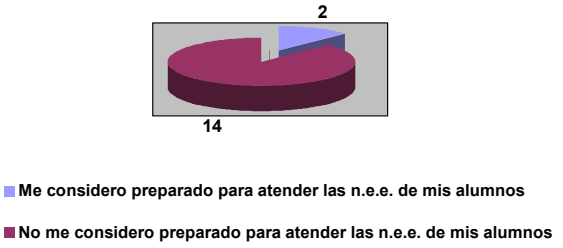


GRÁFICA 1. CONCEPTO DE N.E.E. DE ACUERDO A LOS MAESTROS

Dentro del mismo tema, la mayoría de los maestros (81%) indicaron la necesidad de una atención escolar especial para los alumnos con n.e.e.; lo anterior se debe a la demanda de especialistas que atiendan a dichos alumnos, ya que la mitad de los maestros considera importante la presencia de especialistas en el centro que se hagan cargo de la atención de los alumnos con n.e.e.; este hecho cobra importancia ya que, aunque el asesoramiento debe concebirse como una actividad de colaboración, se encuentra la posibilidad de que no todos los participantes lo vean de esa forma, puede ser que los padres esperen recetas o soluciones cerradas a sus dificultades, o que la idea del maestro sea desviar el problema no alterando la función de su clase (Monereo y Pozo, 2005), situación que no concuerda con la visión de inclusión escolar.

Un proceso de inclusión necesita también educación continua a los profesores ya que de acuerdo con el informe Warnock (1978, citado por Hegarty, et al., 1994) y con Conte (1994) se requiere una formación posterior a la formación inicial, a partir de programas educativos de actualización para atender las n.e.e.; sin embargo, para que dichos programas resulten efectivos es necesario que los profesores puedan asistir; en muchas ocasiones la falta de tiempo dificulta la asistencia. Por otro lado también se requiere tiempo para poder trabajar de forma colaborativa en las asesorías (que pueden cubrir la necesidad de formación). La falta de tiempo parece no ser problema para los profesores de la escuela analizada, pues el 94% de los maestros trabaja en un solo turno por lo tanto, posiblemente, cuentan con tiempo suficiente para asistir a cursos de actualización y para trabajar con el asesor.

Del 62.5% de los maestros que refirieron tener alumnos con n.e.e., el 90% indicó que la dificultad que muestran está relacionada con la atención y el 50% que la dificultad es la hiperactividad. Por ello los maestros solicitan pláticas de estos temas con el fin de conocer la forma de tratarlos.



GRÁFICA 2. PREPARACIÓN DEL MAESTRO ANTE LAS N.E.E.

La Gráfica 2 muestra que 14 de los 16 maestros, no se consideran preparados para atender las n.e.e. de sus alumnos, situación que representa una desventaja para el efectivo logro del proceso de inclusión, pues como lo indican Blanco Guijarro (2004) y Marchesi (2004) cuando los profesores no se sienten competentes desarrollan actitudes negativas que se traducen en una atención deficiente para los alumnos que presentan n.e.e., hecho que dificulta y hasta impide la superación de las dificultades individuales. De estos 14 maestros 36% considera que se requiere estudiar un curso, especialidad o posgrado para poder atender de forma correcta las n.e.e. de los alumnos que las presenten.

De entre las estrategias que más utilizan los maestros para atender las n.e.e. se encuentran: hablar con los padres, atención individualizada, motivación, adecuaciones curriculares, dialogo, canalizarlos al servicio de psicología y observaciones especiales. Los maestros consideran haber obtenido buenos logros con dichas estrategias.

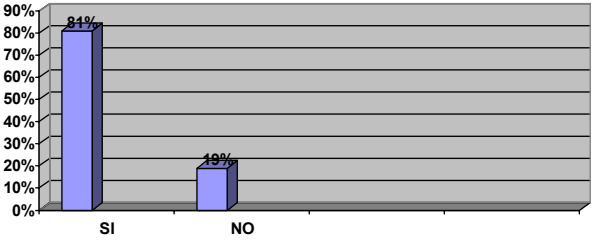
La totalidad de los maestros atribuye a causas externas las dificultades a las que se enfrentan como por ejemplo: *'la familia no acepta que sus hijos tienen n.e.e. y por lo tanto no cooperan'; 'los padres trabajan y no tienen tiempo de atenderlos'; 'la comunicación con el especialista es solo por escrito'; 'el servicio de apoyo psicológico no tiene capacidad para tantos niños'.*

El hecho de que los maestros señalen que los factores responsables de las dificultades encontradas en la atención de los alumnos son externos a su medio escolar es preocupante pues contribuye a que ellos se deslinden de la responsabilidad de trabajar para mejorar la situación.

La visión que mostraron los maestros requiere cambios porque es necesario que se sientan parte del proceso de formación de los alumnos para poder trabajar de forma adecuada con ellos, de otra manera resultará muy difícil realmente contar con maestros dedicados que cubran las necesidades de sus alumnos, por su bienestar académico presente y el futuro estudiantil y/o profesional, de todos los alumnos.

En otro punto, el 75% de los maestros indica que ha solicitado orientación y la ha recibido, específicamente en el servicio de psicología con el que cuenta la escuela; además de lo anterior, el 81% de los maestros, como lo

indica la Gráfica 3, refiere que la escuela proporciona apoyo para mejorar el desempeño de los alumnos, de diversas maneras, entre las que se encuentran: '*organizando cursos a principios del año escolar'; 'asistiendo a conferencias'; 'sugiriendo estrategias'; 'apoyan mis decisiones'; 'orientando a padres' o 'canalizando al alumno a otras instituciones'*. Por lo referido en este punto, los maestros sienten apoyo por parte de la escuela para mejorar la atención a sus alumnos.



GRÁFICA 3. APOYO DEL CENTRO ESCOLAR PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS

Los maestros también indican que los padres colaboran en el trabajo con los alumnos de diversas formas, por ejemplo: *'siguen consejos e instrucciones del maestro y del psicólogo escolar'; 'supervisan el trabajo del alumno'; 'mantienen buena comunicación con la escuela'; 'ayudan en el trabajo en casa'; 'preguntan sobre avances y dificultades de sus hijos'; 'asisten a la escuela cuando se les cita'; 'compran el material para su hijo'.* Así que, a pesar de que los maestros responsabilizan al contexto familiar por algunas de las dificultades que presentan sus alumnos, también otorgan aspectos positivos, como lo es aceptar su apoyo.

Por otro lado, 75% de los maestros refieren que cuentan con un espacio para comentar inquietudes, como lo son las juntas de consejo técnico, la sala de maestros, reuniones extraordinarias o los grupos colegiados por grado escolar. Este punto es importante para el proceso de asesoramiento dirigido a la inclusión ya que, como Schmelkes (1992), establece las escuelas tienen una organización compleja en la que es importante implantar mecanismos que permitan la comunicación fluida y permanente. Complementa mencionando que los maestros tienen la obligación de compartir y difundir sus logros y la forma en como los alcanzaron, ya que de esa manera se puede mejorar la calidad de las escuelas desde la base. Pero, es importante no dejar fuera a los padres de familia y realizar una labor de acercamiento entre la escuela y la familia para buscar canales fluidos de comunicación y colaboración para establecer compromisos (Bassedas, Hugret, Marrodán, Oliván, Planas, Rossell, Seguer y Vilella, 2000).

Como último punto se preguntó a los maestros acerca de los temas que consideran importantes conocer para mejorar la atención a sus alumnos, de los que indicaron, como se señaló anteriormente, dificultades de atención e hiperactividad, además de los siguientes: técnicas grupales; motivación; diseño

curricular; autoestima; tratamiento de problemas familiares; identificación de n.e.e.; valores; dislexia; inmadurez. De los temas anteriores, cobran importancia aquellos que se dirigen a la innovación educativa, ya que para Monereo (1997), una de las funciones del orientador psicopedagógico es impulsar proyectos de innovación educativa que incluya la enseñanza de estrategias de aprendizaje y auxiliar a los profesores a analizar distintos tipos de ayudas pedagógicas. Es importante destacar en este punto, que la función del especialista solamente debe de ser de orientador, ya que los procesos de transformación se construyen desde dentro a partir de la dinámica de los sujetos, por lo que no hay que pretender cambiar las cosas sin que la escuela haya sentido y expresado la necesidad (Bassedas, et al., 2000).

En relación a este aspecto Bassedas, et al. (2000) opina que si el orientador especialista solamente fuera un elemento exterior a la escuela, perdería el conocimiento de la Institución y tendría problemas para contextualizar la acción. Así que lo más conveniente para atender las necesidades educativas de un contexto escolar determinado es contar con un orientador especialista interno, conocedor de la dinámica del propio centro educativo. Situación que concuerda con la demanda de los maestros de contar con un especialista dentro del centro escolar.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados reportados, las necesidades que se deben atender a través del asesoramiento a los maestros son las siguientes:

- Contar con un especialista asesor que oriente el trabajo que realizan las personas que laboran en el plantel, ya que durante la práctica educativa podrían surgir dudas que se necesitan aclarar de forma rápida, tomando en cuenta las condiciones del centro escolar en particular.
- Sensibilización para que la escuela misma advierta que necesita modificar aspectos en su organización con el fin de que el proyecto de inclusión tenga éxito, ya que si se visualiza como imposición la calidad del trabajo disminuye.
- Generalizar los conceptos de educación especial para poder trabajar en las escuelas bajo la visión de escuela inclusiva.
- Proporcionar las herramientas necesarias para la atención de las diversas n.e.e. que presentan los alumnos al interior de un grupo.
- Promover diferentes concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, estimulando el desarrollo de una propuesta constructivista en la atención a las necesidades educativas de los alumnos.
- Realizar un proyecto de asesoramiento para la escuela, partiendo del desarrollo curricular que es donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Asentarlo dentro del proyecto escolar para que se pueda desarrollar con trabajo colegiado por parte de los miembros de la comunidad educativa.
- Analizar las experiencias y estrategias que utilizan los maestros para atender las n.e.e., con lo que es posible beneficiar a los compañeros en situaciones similares.

- Organizar platicas o cursos con temas que inquietan a los maestros del centro escolar (como es el caso de problemas de atención e hiperactividad) con el fin de disminuir el estrés ante la falta de conocimiento y proporcionar herramientas útiles que ayuden a mejorar la atención.
- Buscar canales fluidos de comunicación y colaboración entre directivos, maestros, asesor, padres y alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (1994). Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado. España: Narcea.

Bassedas, E., Hugret, T., Marrodán, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M., y Vilella, M. (2000). Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. España: Paidos.

Blanco Guijarro, R. (2004). La educación inclusiva en América Latina. Realidad y perspectiva. En: Jacobo, Z., Araneda, N. y Edler, R. Sujeto, educación Especial e Integración. Vol. IV. México: UNAM.

Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En: Monereo, C. y Pozo, J. La práctica del asesoramiento educativo a examen. España: GRAO.

Conte, A. (1994). Blurring the line between regular and special education. Journal of Instructional Psychology. Vol.21 (2) 332 – 347.

Cortés Valadez, J. (2006). Los cambios necesarios para mejorar la educación pública de nuestro país. Educación 2001. núm 131. 11-14.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2003). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo - una interpretación constructiva. México: Mc Graw Hill

Hegarty, S., Hodgson, A., Clunies-Ross, L. (1994). Aprender Juntos. La Integración Escolar. España: Morata.

Hernández Sampieri, R., Fernández collado, C., Baptista Lucio, P. (2001). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Marchesi, A. (2004). El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas. En: Jacobo, Z., Araneda, N. y Edler, R. Sujeto, educación Especial e Integración. Vol. IV. México: UNAM.

Monereo, C. (1997). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En: Monereo, C. Estrategias de aprendizaje. España: Visor.

Monereo, C. y Pozo, J. (2005). La práctica del asesoramiento educativo a examen. España: GRAO.

Pérez, M.L. (1997). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En: Monereo, C. Estrategias de aprendizaje. España: Visor.

Rodríguez, M. (1996). El asesoramiento en educación. España: Aljibe.

Secretaría de Educación Pública (2000). Evaluación del factor profesional. Antología de Educación Especial. México:SEP

Toledo González, M. (1981). La escuela ordinaria ante el niño con Necesidades Especiales. España: Santillana.

INTEGRACION / INCLUSION DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO (Ciudad de Quito).

Raquel Tamayo Madera[1]

La Fundación General Ecuatoriana, conjuntamente con la Fundación Leonard Cheshire y la División Nacional de Educación Especial realizaron en el año 2005 una investigación acerca de la situación actual de la Integración/Inclusión Educativa en el Ecuador. Este estudio tuvo como objetivos:

1) Conocer el estado del proceso de Integración / Inclusión Educativa en el Ecuador.
2) Realizar un estudio de factibilidad que muestre la posibilidad de emprender en un proyecto de educación inclusiva a nivel nacional.
3) Sugerir las áreas para desarrollar una propuesta de Proyecto de Integración Educativa basado en la realidad y necesidades del país.

El estudio realizado proporciona información actualizada en lo referente a Integración Educativa en la ciudad de Quito, y al constituir ésta la capital y la ciudad con mayor densidad de población, es un parámetro de lo que sucede en el resto del Ecuador.

Además permite analizar la posibilidad de ejecutar un proyecto de Integración /Inclusión Educativa exitoso de acuerdo a nuestra realidad y nuestras necesidades.

A través de esta investigación se contribuye de alguna forma a incrementar y fortalecer la integración y participación de niños con Necesidades Educativas Especiales en escuelas regulares y así, mejorar el servicio de Educación, al promover una escuela comprensiva e integradora que dé cabida a todos los alumnos.

El motivo de haber centrado el estudio en la ciudad de Quito , es que se trata de la ciudad principal donde se encuentran centralizados la mayoría de servicios. Quito tiene el 13.5% de la población nacional menor de 18 años. En esta ciudad se encuentran 1114 escuelas primarias lo que representa el 6% de las escuelas del Ecuador. En Quito estudian el 12.7% de todos los estudiantes del país. Por lo tanto, consideramos que la capital constituye una medida certera de cómo se encuentra la integración educativa en el Ecuador.

Se aplicaron encuestas en las escuelas del Distrito Metropolitano de Quito que cuentan con Aula de Apoyo Psicopedagógico y Programa de Integración, de acuerdo a las estadísticas que mantiene el Departamento

[1] Consultora FGE - LCI***ECUADOR***

Provincial de Educación Especial quien entregó un listado de 44 escuelas que cuentan con estos servicios.

Cabe resaltar que estas instituciones son las que se encuentran registradas como escuelas regulares con Programa de Integración de niños con discapacidad, pero existen muchas otras que realizan integración de forma espontánea de las cuales no se tiene registro y no se tomaron en cuenta para esta investigación.

De las 44 escuelas mencionadas, se tomó una muestra aleatoria de 27 escuelas repartidas en el Sur, Centro y Norte de Quito en donde se aplicaron los instrumentos de investigación.

Se obtuvo información de primera mano a través de 2 instrumentos: *Encuesta dirigida a Maestros de Apoyo*, y *Encuesta dirigida a Maestros de Aula Regular*. El propósito de la encuesta era conocer la situación de la integración en dichos planteles y las fortalezas, debilidades, necesidades y limitaciones de las personas implicadas en integración educativa.

Una vez recogida la información se tabuló y digitó los datos obtenidos y se analizaron los resultados. Partiendo de estas experiencias y esta información se plantearon posibles temas de proyectos que mejoren y contribuyan a la integración educativa en el Ecuador.

REFERENTES TEÓRICOS:

La investigación realiza una contextualización teórica que parte de los enfoques tradicionales acerca de los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía que se han venido manejando desde el año 1980 en que la OMS lanza la Clasificación Internacional en este tema. Realizamos una revisión al nuevo enfoque de la discapacidad, consignado por esta misma organización en el año 2001, nos estamos refiriendo a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud. Se realiza un contraste entre el actual enfoque y el anterior, con el fin de establecer las diferencias, los avances y las formas cómo las organizaciones que trabajan con las personas con discapacidad, pueden aplicarlas.

Se realizó una revisión a los conceptos teóricos que tienen que ver con el tema principal de esta investigación, como son las NEE. Se realiza un recorrido a los supuestos teóricos manejados a partir del Informe Warnock, los diferentes autotes, estudios y enfoques acerca del tema, hasta allegar a las concepciones actuales de Sanz del Río, Nograro, Zárate, Mendía, Ubieta y García.

A continuación para el tema de la integración educativa, se parte del principio de normalización de los autores del norte de Europa y los USA, la evolución de este enfoque hasta llegar a los conceptos actuales que hablan de la inclusión educativa como la forma mas positiva de que la sociedad y el sistema asuman a la persona con discapacidad.

La parte conceptual termina con una revisión a la situación social y educativa de las personas con discapacidad en el Ecuador, para lo cual hemos utilizado como referencias los datos de las últimas investigaciones del CONASDIS, Universidad central, La FGE y otras en el país; centrándonos

sobre todo en una revisión crítica del sistema educativo ecuatoriano, la oferta de servicios y las respuestas educativas que a lo largo del tiempo ha brindado a los niños y jóvenes con capacidades diferentes.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Geográficamente este trabajo se sitúa en las escuelas de Educación Básica del Distrito Metropolitano de Quito que cuentan con aulas de apoyo Psicopedagógico y/o programas de Integración Educativa para niños con discapacidad.

El Universo de la muestra, son las 44 instituciones referidas mediante lista por el Departamento Provincial de Educación Especial de Pichincha, de las cuales se tomó una muestra de 27 escuelas de los sectores norte, centro y sur de la ciudad.

En estas instituciones se aplicaron dos instrumentos de recolección de la información:

1) Instrumento de Investigación Dirigido a Maestros y Maestras de Programa de Apoyo.
2) Instrumento de Investigación Dirigido a las Instituciones de Educación Regular que Atienden a Estudiantes Integrados.

Las áreas que se pretendían investigar son:

1. Formación Profesional.
2. Infraestructura y Equipamiento.
3. Enfoques y Capacitación.
4. Apoyos Técnicos y Administrativos.
5. Cobertura fe Servicios.
6. Apoyos: Públicos/ Privados/ Otros.
7. Necesidades y Problemas.
8. Sugerencias.

Las encuestas fueron realizadas por un equipo de compuesto entre la Fundación General Ecuatoriana y las investigadoras.

Luego de recolectada la información se realizó la tabulación de los datos y la interpretación de los resultados. Este trabajo fue de exclusiva responsabilidad de las investigadoras y un equipo de validación formado por los directivos de las instituciones participantes, la organización financista y otras invitados (entre ellos FASINARM)

Aprobados los dos primeros borradores, se dio paso a la publicación del documento que es el instrumento oficial de este trabajo.

RESULTADOS:

En el Ecuador existen las bases suficientes como para impulsar un proyecto serio y concertado de educación integrada, pues desde el año 1990 se viene integrando a estudiantes con discapacidad a las aulas regulares y se

ha demostrado que la integración educativa es un modelo viable en nuestro país.

1) Existe una normativa básica que dispone la integración educativa y señala algunos mecanismos para su operativización: Constitución de la República, Ley de Educación, Reglamento a la Ley de Educación, Ley de Discapacidades Reformada, Reglamento a la Ley de Discapacidades, Políticas generales y Políticas Sectoriales – Educación expedidas por el CONADIS, Reglamento de Educación Especial, Acuerdos Ministeriales, etc. Sin embargo, esta ley no se cumple totalmente en la realidad y se convierte en una enunciación teórica en la que se mencionan derechos de personas con discapacidad los que no se llevan a la práctica en plenitud.

2) Existe un Plan Nacional de Educación Especial y un Programa Nacional de Integración Educativa desde el año 1991 que promueve la educación inclusiva y señala las pautas para llevar a cabo este proceso.

3) Existe la experiencia en procesos exitosos de integración planificada y de integración espontánea (aquellos casos de estudiantes con discapacidad que se descubren durante el proceso de enseñanza y se les continua brindando atención aunque no se tenga un programa de integración).

4) Existe en el país personal altamente informado y calificado respecto al tema de integración educativa, y con extensa experiencia en esta área que debe ser tomado en cuenta como un apoyo al planificar y ejecutar un proyecto de educación inclusiva.

5) Sólo un número reducido de estudiantes con NEE tiene acceso a los apoyos específicos que requieren. Existen pocas escuelas que cuenten con programas de apoyo y programas de integración y, consecuentemente, con personal cualificado para apoyar a estos alumnos. Es así que en Quito, de 1114 escuelas de educación básica, sólo 44 tienen dichos programas, es decir, tan sólo el 4% de las escuelas.

6) En las 27 escuelas que respondieron, se atienden aproximadamente 1000 alumnos con NEE en el Programa de Apoyo psicopedagógico, y atienden aproximadamente a 223 alumnos con discapacidad en los programas de integración.

7) Los maestros de aula de apoyo requieren tener amplio conocimiento y experiencia en educación especial de manera que se encuentren preparados y capacitados para atender a los alumnos que presentan NEE y discapacidad

8) De la misma forma, el resto de maestros regulares deben tener conocimiento sobre las NEE, discapacidades e integración para que puedan facilitar este proceso y atender adecuadamente a sus alumnos.

9) Es importante y positivo el hecho de que la integración educativa de estudiantes con NEE se contemple desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) pues eso asegura que la institución está abierta a la atención de estos alumnos y proveerá los recursos que estén a su alcance para atenderlos adecuadamente. Al constar en el PEI, la integración se convierte en parte de la filosofía de dicha institución.

10) El 92% de las escuelas que atienden a alumnos con NEE e

integran a estudiantes con discapacidad, requieren de un espacio físico concreto (aula de apoyo), de las cuales sólo el 68% es funcional, es decir, amplio, acondicionado y equipado adecuadamente para dar los apoyos específicos que requieren estos alumnos.

11) Así mismo, requieren de material adecuado para trabajar con los alumnos con NEE y discapacidad. El material con el que cuentan los programas de apoyo consiste en fichas de trabajo y juegos, pocos tienen material audiovisual, informático, o específico para atender a casos especiales.

12) La gran mayoría de los maestros de apoyo encuestados, el 88% son Psicólogos Educativos, el resto son Docentes de profesión y tan sólo 1 es Psicorehabilitador.

13) Los maestros de apoyo cumplen sólo con algunas funciones y no con todas las que les corresponde de acuerdo al Reglamento de Educación Especial en donde se determina su accionar. Las principales acciones que cumplen se refieren al seguimiento y apoyo psicopedagógico de los estudiantes con NEE y a la coordinación con el maestro regular. Las que menos realizan se refieren a la coordinación con otras instituciones, elaboración de materiales y realización de Adaptaciones Curriculares.

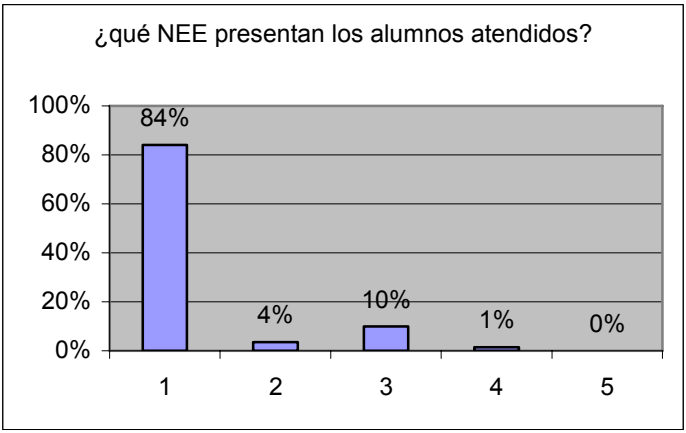
14) El 100% de los maestros regulares encuestados son profesores; la mayoría con especialización en educación primaria.

15) El programa de apoyo psicopedagógico de una escuela atiende en promedio a 40 niños con NEE sin discapacidad y 9 niños con discapacidad, que constituye un número alto tomando en cuenta que sólo una persona está a cargo y las diversas funciones que debe cumplir.

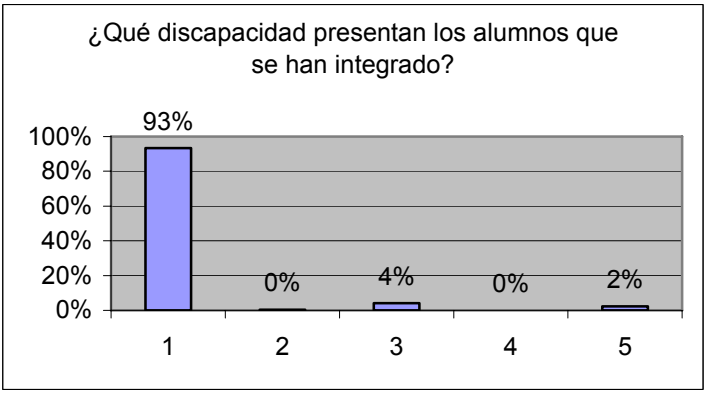
16) Los maestros regulares atienden un promedio de 2 estudiantes integrados en su aula. Sin embargo, el alto número total de alumnos en su clase dificulta una atención individualizada.

17) Hay una alta incidencia de problemas de aprendizaje (lectoescritura, cálculo, atención) y, en menor grado, de conducta. Se dan sobretodo en el 2º, 3º y 4º año de educación básica. Se infiere que el número de alumnos con NEE disminuye en los años posteriores debido a que para el 5º A.E.B se han superado las dificultades o, a un alto índice de repetición y/o deserción.

18) En las escuelas encuestadas, se integran sobre todo estudiantes con discapacidad intelectual y pocos con discapacidad motriz (incluye parálisis cerebral) y visual. No se registran casos de discapacidad auditiva ni física. En el caso de los últimos puede deberse a que no requieren de apoyos educativos especiales y por eso no se registran como parte de los programas de integración. La alta incidencia de discapacidad intelectual es relativa ya que en algunos casos la evaluación y diagnóstico pueden ser subjetivos si no se utilizan unos parámetros unificados.



1) Dificultades de aprendizaje.
2) Dificultades del lenguaje.
3) Dificultades de conducta.
4) Dificultades motrices.
5) Altas capacidades.



1) Discapacidad intelectual
2) Discapacidad física
3) Discapacidad motriz
4) Discapacidad auditiva
5) Discapacidad visual

19) Hay alumnos integrados en todos los años de educación básica con mayor incidencia en 2º A.E.B.. En el último año disminuye el número posiblemente debido a la repetición y/o deserción.

20) La mayor parte de los alumnos se integran espontáneamente

salvo algunos casos remitidos por el CEDOPS. Pocos tienen una evaluación previa, casi todos se descubren durante su proceso educativo y son evaluados y diagnosticados por el mismo maestro de apoyo. Las entidades asesoras y reguladoras poco intervienen en el proceso de integración lo que crea un problema pues no siempre se utilizan parámetros de evaluación unificados (pruebas estandarizadas a nuestro medio); como consecuencia el diagnóstico es subjetivo.

21) Según los encuestados, la mayoría de alumnos con NEE y/o discapacidad alcanzan los objetivos propuestos, un alto porcentaje los alcanza parcialmente y un pequeño porcentaje no lo logra.

22) Al referirnos a la integración social, ésta es real ya que los alumnos integrados participan en todas las actividades de la escuela, tienen amigos y son aceptados por sus compañeros. Sin embargo, no todos cuentan con los apoyos educativos y ayudas necesarias lo cual limita su aprendizaje. Por lo tanto, no siempre logran los objetivos propuestos.

23) Pese a la Reforma Curricular, y a los cambios que se han venido dando, el Currículo Oficial continúa siendo básicamente academicista y poco flexible para adaptarlo a las necesidades de este colectivo. Sin embargo, los maestros afirman que conocen y realizan adaptaciones curriculares para los alumnos con NEE y discapacidad, sobretodo en lo que se refiere a contenidos, tiempos y formas de evaluación. Es importante que se refuerce este tema y que los maestros de apoyo y regulares las realicen de manera adecuada pues es clave para el éxito de la integración.

24) Los Centros de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica – CEDOPS y equipos multiprofesionales itinerantes, son escasos, no tienen mayor cobertura. Por la gran demanda y las limitaciones, atienden a las instituciones que no tienen Programa de Apoyo y en los otros casos, se limitan a cumplir ciertas funciones (como atención externa y remisión de alumnos). Sin embargo, sería importante que hagan un seguimiento y asesoramiento aún en las instituciones que sí cuentan con Programa de Apoyo e Integración.

25) Los centros de Educación Especial no cumplen con su nuevo rol de apoyo itinerante a las instituciones regulares.

26) Falta formación continua de los profesores lo que ha producido un estancamiento profesional que no les permite responder a los nuevos retos socio- educativos. Si bien los profesores de apoyo reciben una capacitación periódica de parte de diferentes instancias del MEC, los maestros regulares (principales gestores de la integración) quedan fuera de este servicio.

27) Los maestros regulares reciben **capacitación** sobre todo del maestro de apoyo, quienes no siempre socializan la información recibida de parte de otras instancias.

28) Tanto los maestros regulares como de apoyo, solicitan capacitación sobre todo en lo referido a atención y tratamiento de alumnos con NEE (incluidos los que presentan alguna discapacidad), pero requieren capacitación también en los temas de integración, adaptaciones curriculares, discapacidades.

29) El maestro de apoyo **asesora** permanentemente a los maestros regulares, mientras que recibe asesoramiento ocasional de parte del

Departamento Provincial de Educación Especial.

30) Es importante tomar en cuenta las características personales de los maestros pues su predisposición y apertura para el trabajo con alumnos con NEE son necesarias para el éxito de la integración. La mayoría de maestros de apoyo y regulares, afirman que su principal fortaleza son sus características personales (amor, dedicación, paciencia...) seguido de su preparación y experiencia.

31) No se ha logrado involucrar a toda la Comunidad Educativa (autoridades, maestros, alumnos, padres de familia), de ahí que todavía existan algunas dificultades. Tanto los maestros regulares como los de apoyo consideran que el principal obstáculo para cumplir con su trabajo es la falta de colaboración de los padres de familia.

32) Falta de continuidad de los servicios; después de la educación básica ya no hay programas de apoyo psicopedagógico ni de integración por lo que los estudiantes con NEE ya no cuentan con los apoyos que requieren y se quedan sin una respuesta educativa integrada, teniendo en muchos casos que volver a instituciones especiales por lo que se pierde la inversión hecha y los esfuerzos realizados en favor de su integración.

SUGERENCIAS PARA POSIBLES PROYECTOS:

1) **Concientización** de la Comunidad Educativa y de la Sociedad en general acerca de la educación como un derecho, de las diferencias y de la integración educativa. A través de **campañas publicitarias** de radio y televisión; charlas, conferencias y foros abiertos al público en general donde se traten y se discutan estos temas. Es importante que los niños desde sus primeros años reconozcan y respeten las **diferencias individuales** y por lo tanto, la discapacidad. Se debería incluir este tema dentro del plan de estudios.

2) Es necesario **difundir** lo que dice la **ley** respecto a la integración educativa de manera que todos la conozcan, sobre todo los principales agentes de la educación (autoridades institucionales, maestros, alumnos y padres de familia) y la sociedad en general.

3) Compartir y **difundir casos exitosos** de integración educativa, de manera que todos conozcan que es posible y que no es tan difícil lograrlo.

4) Seguimiento a las instituciones regulares y especiales para garantizar el **cumplimiento de la ley** en lo referido a integración educativa.

La Ley debería ser mandataria e imponer sanciones a las escuelas que la incumplan. Los entes reguladores del MEC deberían supervisar que en las instituciones educativas se cumpla con la ley y que todas las escuelas (con los apoyos necesarios) reciban y atiendan a los alumnos con NEE y discapacidad que lo soliciten. De la misma forma, otros organismos interesados (Conadis, organizaciones de personas con discapacidad...) deberían hacer un seguimiento de que esto se cumpla y denunciar a las autoridades pertinentes cuando haya incumplimiento.

Los padres de familia y los propios estudiantes con NEE deben vigilar que se cumpla la ley y caso contrario denunciar cuando no se respeten sus

derechos. Para esto deben estar bien informados acerca de lo que dice la legislación.

5) **Implementación del Programa de Integración** en un mayor número de escuelas, si es posible, en todas. De modo que se atiendan sus necesidades especiales, eso incluye el tener un maestro de apoyo para estos estudiantes y para el resto de maestros, así como un espacio físico funcional (aula de apoyo) para proporcionar los apoyos específicos que requieren estos alumnos.

6) Creación de **más programas de apoyo** implementados adecuadamente y con el personal cualificado adecuado. Y mejorar las condiciones físicas, materiales, humanas de los ya existentes.

Si bien es cierto que la integración propende a que el alumno reciba los apoyos dentro del aula, hay que reconocer que en determinados casos no es posible seguir un currículo con adaptaciones significativas al mismo tiempo y en el mismo lugar que el resto de compañeros. El aula de apoyo constituye un espacio necesario para brindar atención individualizada (en los casos que así lo amerite), proporcionar las ayudas específicas que los alumnos con NEE requieren y aplicar las adaptaciones curriculares cuando los contenidos, objetivos, materiales y tiempos difieren de los planificados para el grupo de compañeros.

7) **Dotación de materiales** específicos para el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales y bibliografía relacionada al tema.

Cabe anotar que no siempre se puede contar con el mismo y el maestro de apoyo estará dispuesto y preparado para adaptar y elaborar material específico para cada caso.

Sería interesante que las escuelas contaran con materiales acordes a la tecnología actual, es decir, material informático y audiovisual que facilite el trabajo con estos alumnos y beneficie su aprendizaje.

8) **Capacitación masiva** a los **maestros,** sobretodo, regulares acerca de temas relacionados con la integración, NEE y discapacidad.

Es importante que los maestros ya desde el inicio de su formación profesional reciban capacitación sobre estos temas, por lo que se debería conseguir que los centros de educación superior y de formación de maestros incluyan en su pensum de estudios los temas de Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad e Integración, así como de Adaptaciones Curriculares; de esta manera los maestros estarían preparados para la atención a la diversidad.

Actualmente, los maestros que ya están ejerciendo deben ser capacitados en estos temas de manera que atiendan adecuadamente a estos alumnos. Si bien es cierto se están llevando a cabo por parte de diferentes instancias del MEC cursos de capacitación, estos no tienen la cobertura deseada.

Se debería exigir a todos los maestros (no solo a los de apoyo, que son quienes más conocen del tema) tal capacitación. Y asegurarse de alguna forma de que la capacitación que reciben los maestros de apoyo la socialicen

y compartan con sus compañeros no de manera informal sino a través de cursillos y talleres planificados dentro de la misma escuela.

9) Uno de los inconvenientes de la integración constituye la actitud negativa de los maestros, la cual podría modificarse al ofrecer mayores recursos, formación orientada no solo a los contenidos sino también a sus propios sentimientos. Colaboración de toda la comunidad educativa.

Hay variables que influyen en la actitud de los maestros hacia la integración (Sans del Río, 1995): la edad, los maestros de grandes ciudades se someten a más estrés, política escolar interna, la existencia de servicios de asesoramiento y orientación, número de estudiantes de la clase, el espacio disponible, la cantidad y calidad de apoyos con los que cuenta.

10) **Escuela para Padres** haciendo hincapié en su rol dentro de la integración educativa. Crear un proceso de formación para padres de manera que conozcan las dificultades de su hijo, estén preparados para apoyarles y defiendan sus derechos y presionen para que logren sus objetivos.

A través del tiempo los padres han sido los principales gestores y defensores de los derechos de sus hijos con discapacidad, la presión de ellos ha logrado importantes cambios. Además los padres deben colaborar directamente con el proceso de integración de su hijo participando en lo que la escuela solicita, reforzando los aprendizajes de su hijo y coordinando constantemente con el maestro.

11) Insistir y presionar en el **cambio de rol de las escuelas de educación especial** para que cumplan con su papel de asesoramiento, capacitación y apoyo a las escuelas regulares en el proceso de integración.

12) **Delegar la evaluación y diagnóstico** a una o varias instituciones determinadas (por ejemplo CEDOPS) que manejen los mismos parámetros de evaluación y permitan un diagnóstico objetivo y sean ellos quienes consideren si un alumno es parte o no del programa de integración o del programa de apoyo psicopedagógico.

13) Promover la **coordinación entre las diferentes instancias**, apoyos y servicios que intervienen en la integración de manera que ésta sea real y efectiva.

Bibliografía

ARNAIZ SANCHEZ, P., DE HARO RODRIGUEZ, R. (Eds.). (1995): **10 Años de Integración en España: Análisis de la Realidad y Perspectivas de Futuro**. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

BARTON, L. (Comp.). (1998): **Discapacidad y Sociedad.** Madrid, Ediciones Morata, SL

CAZAR, R. (1997) **Situación de la Educación Especial en República Dominicana.** Santo Domingo, D.N. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos de República Dominicana. UNESCO.

___**Breve Análisis de la Situación de las Discapacidades en el Ecuador.** Quito, Ecuador.

CAZAR, R., MOLINA, D. y MORENO, M. (2005): **Ecuador: La Discapacidad en Cifras.** Quito, Ecuador. Consejo Nacional de Discapacidades.

CONSEJO NACIONAL DE DISCAPACIDADES - CONADIS. (1995): **Plan Nacional de Discapacidades.** Quito, Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (1996): **Reforma Curricular para la Educación Básica**. Quito, Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura.

CUADRADO GORDILLO, I. (1998): **Alumnos con Necesidades Educativas Especiales**. Cáceres, Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO (1988): Informe de la Comisión de Educación Especial: **Mejoras a Introducir en el Sistema Educativo para la Educación Adecuada de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.** Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

___ (1989): **Una Escuela Comprensiva e Integradora.** Informe de la Comisión de Educación Especial de 1988. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

___. Boletín Oficial del País Vasco (Nº 3912), *Orden del 30 de julio de 1998*: **Escolarización del alumnado con NEE**. Vitoria.

DESPOUY, L. (1993): **Los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad**. Ginebra, Centro de Derechos Humanos.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL (1991): **Programa Nacional de Integración Educativa.** Quito, Ecuador. Ministerio de Educación y Cultura.

DIARIO HOY (1997): Articulo: **Niños Especiales: sólo el 4% está escolarizado.** Quito, Ecuador.

DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN REGULAR Y ESPECIAL. (1997a): **La Integración Educativa**. Quito, Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura.

___ (1997b): **Manual de Procedimientos para la Operativización del Reglamento General de Educación Especial**. Quito, Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura.

___ (1997c): **Rol de las Instituciones de Educación Especial**. Quito, Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura.

FEDERACIÓN ECUATORIANA PRO ATENCIÓN A PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL: FEPAPDEM (1993): **Cuadernos de Documentación.** Ecuador

___(1999) **Síntesis** VI Encuentro Iberamericano de Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales. I Congreso Internacional de Integración Educativa y Laboral para padres y profesionales. Quito, Ecuador.

GOBIERNO DEL ECUADOR, (1993): **Ley de Educación**. Ecuador. Corporación de Estudios y Publicaciones

___ (1995): **Registro Oficial Nº 762**. Quito. Corporación de Estudios y Publicaciones.

___ (1995): **Ley de Discapacidades**. Quito, Corporación de Estudios y Publicaciones.

PORTER, G. (1995): **Elementos Críticos para Escuelas Inclusivas.** Canadá.

MACIAS CARMIGNIANI, G. (1999): **Los Servicios Educativos de Fasinarm y su Proyección hacia el Nuevo Milenio**. Foro Técnico del Glarp "Discapacidad Siglo XXI" realizado en Bogotá, del 19 al 21de agosto de 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN: **Las Necesidades Especiales en el Aula.** Conjunto de materiales para la Formación de Profesores. Managua, Nicaragua.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL ECUADOR - MEC. (1998): **Plan Nacional de Educación Especial 1998 – 2002**. Quito, Ecuador.

___(2001): **Reglamento de Educación Especial: Hacia una nueva concepción de la Educación Especial en Ecuador.** Quito, Ecuador.

NACIONES UNIDAS.(1994): **Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**. Nueva York, Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD - OMS. (1994): **Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías**. Madrid, Instituto Nacional de Servicios Sociales.

__ (2001): **Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.**

RIDDELL, SH. Y BROWN, S. (Eds.). (1994): **Special Educational Needs Policy in the 1990s. Warnock in the Market Place**. Londres, Routledge.

SANZ DEL RIO, S. (1995): **Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Panorama Internacional.** Madrid, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. (1994) **Proyecto experimental para la Integración de Niños con NEE a la Educación Regular en Preescolar y Primaria.** México D. F.

SIISE Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (2005) **Censo de Población y Vivienda del Ecuador. 2001**. Ecuador.

TORRES GONZALES, J. (Ed.). (1997): **La Innovación de la Educación Especial.** Jaén, Departamento de Pedagogía, Universidad de Jaén.

VAN STEENLANDT, D. (1991): **La Integración de los Niños Discapacitados a la Educación Común.** Santiago de Chile, UNESCO.

ESCUCHANDO LAS VOCES DE LOS MAESTROS DE LA ESCUELA REGULAR EN SU LUCHA DIARIA CON LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Silvia Laura Vargas López[1]
Uriel Morales Quintana[2]

RESUMEN

El trabajo del maestro de escuela regular es imprescindible para alcanzar el éxito de la integración educativa (IE), para abordar esto es necesario revisar un panorama general del papel que ha tenido el maestro en la educación, lo cual realizamos haciendo un breve recorrido histórico en el rol de la escuela y del maestro. La educación especial no queda exenta de esta revisión, sólo considerando la historia podemos valorar la importancia del maestro en el proceso de la IE. El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) de México, en sus Reglas de Operación especifica la necesidad de una Evaluación Externa como instrumento de apoyo al logro de las metas y acciones. La Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE) fue la encargada de realizar la Evaluación Externa 2004. Como parte de la evaluación se aplicaron cuestionarios a maestros de todos los estados. En este artículo presentamos los resultados del análisis parcial de 8 estados, revisando preguntas que permitan conocer si los maestros de la escuela regular se sienten sensibilizados, si consideran que hay una aceptación en ellos mismos y si cuentan con las herramientas necesarias para llevar a cabo la integración educativa. Si la integración de alumnos con discapacidad se vive como un problema para la escuela o no.

INTRODUCCIÓN

La historia de cada pueblo, de cada país marca lo que sus antepasados han vivido y dejado en la memoria, para que comprendamos la evolución que cada sociedad va teniendo en el marco de su propio desarrollo, así pues, la escuela y todos los actores que se encuentran inmersos en ella, profesores, padres de familia, los alumnos, los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), las nuevas reformas curriculares, la diversidad y como consecuencia la integración educativa, son y han sido parte de la evolución de nuestra sociedad, evolución lenta o rápida, según se vea, que está presente. Es por ello que en este artículo abordaremos qué es la Escuela, qué y quien es el profesor, y cuál es la visión de éste último sobre la Educación Especial y la Integración Educativa.

---

[1] Psicóloga CAM 13, Morelos/ Facultad de Psicología UAEM, Miembro fundadora de la RIIE. MÉXICO
[2] Docente en el Instituto de Artes y Ciencias Aplicadas. MÉXICO

Haciendo memoria, la *Skhole* parte de aquellos que enseñaban a otros, transmitiendo sus conocimientos, filosofía, formas de pensar que cada filósofo (maestro, si se le quiere ver así) otorgaba a todo aquel que quisiera oírle.

El México antiguo no es la excepción, pues los Aztecas tenían bien definido y designado un lugar donde se enseñaba a los niños las tradiciones y roles, ya que creían que la educación era un bien muy valioso. Había dos tipos principales de escuela, llamadas *tepochcalli* y *calmecac*. (Volf, 2001).

Para Moreno (2001) la escuela de los Aztecas tenía como propósito fundamental, formar la personalidad del individuo, lo cual se expresaba en lengua náhuatl como "*in ixtli, in yollotl*", "*alcanzar el rostro y el corazón*". Si bien les enseñaban un oficio, también les infundían el amor por él. En toda actividad se les inculcaba un gran sentido de la familia y del grupo humano. La característica fundamental en la educación de los Aztecas fue que era activa e integral.

Con el tiempo la escuela Azteca y el papel del maestro evoluciona debido a la llegada de los españoles, convirtiéndose ahora en frailes y no guerreros ni sacerdotes quienes estaban a cargo de la evangelización de los pueblos indígenas y posteriormente aparece el preceptor (el maestro) para la enseñanza de la lengua castellana, pues ya no eran frailes, sino maestros laicos, pero que estaban en constate vigilancia por los sacerdotes, debido a que la religión católica se seguía impartiendo en las escuela (Tanck, 2000).

Un acontecimiento importante para México es cuando el presidente Benito Juárez promulga la separación del poder del Estado con la Iglesia, exigiendo que en las escuelas no debían ensañarse más cuestiones religiosas, sino que la educación tenía que ser laica, un logro que hasta la fecha da muestra de una madurez educativa en el país.

No es hasta 1905 durante el porfiriato cuando se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual se convertiría en la actual Secretaría de Educación Pública (SEP), pero en ese tiempo según Álvares (1997) la escuela era urbana, por lo cual sólo estaba al alcance de unos cuantos, de los privilegiados, olvidando a los más desprotegido, a los campesinos y a quienes vivían en las zonas rurales. Olvidándose además por “alcanzar el rostro y el corazón”, centrándose en los contenidos, en lo que se enseña y no en aquel a quien se le enseña.

El maestro siempre ha tenido un papel central en la educación, por ejemplo en la propuesta de Vasconcelos cuando estuvo a cargo de la Secretaría de Educación en la década de los años veinte, fue integral y se basó en tres elementos básicos: el maestro, el artista y el libro, Vasconcelos consideraba que la escuela debía compensar las deficiencias físicas y sociales que afectan a los educandos. Tenía de la escuela un alto concepto y desde luego de su personaje central: el maestro (Ramos, S. 1997).

Para Andrés Dzib Uc (1999): “[el maestro] en las escuelas rurales era muy importante puesto que éste cumplía la función de cumplir con la tareas de orientar al campesino, ser su defensor y su asesor para ayudarlo…”. Es por ello que el maestro era fundamental para apoyar no sólo a sus alumnos sino a la

comunidad donde estaba inmerso, su rol era social, con gran impacto comunitario.

La escuela se encuentra en diferentes concepciones, ya que hay diferentes actores que están presentes en este edificio conceptual, desde el que aprende, como el que enseña, e incluso el que proclama lo que ha de enseñarse dentro de la escuela.

Vemos pues que la escuela y el maestro son al final un instrumento que dependen de la visión de quienes ostentan el poder y de los diferentes actores sociales involucrados, se convierte en un lugar de reflexión y dinamismos, con grandes aciertos o en un lugar estático donde no hay posibilidad de reconstruir la propia realidad de quienes están inmersos en ella.

En la educación nos encontramos con un ámbito llamado Educación Especial, el cual por estar inmerso en el edificio conceptual de lo que es la escuela también tiene su propia historia, sus propios aciertos y sus propios errores. En los primeros momentos la Educación Especial se mueve dentro de una realidad en donde los sujetos que deben ser atendidos por ella, se convierten en “cosas” que se tienen que clasificar, en una lista de “síntomas” que te indican donde y cómo deben educarse, qué y cuánto podrá aprender, tal como lo aborda Foucault (2000) con respecto a la locura, y los leprosarios, donde al sujeto se le segregaba y se le excluía de la “sensatez”, por sus condiciones inherentes a sí mismo, y por el simple hecho de ser “diferente”. Así mismo los sujetos atendidos por la Educación Especial quedaban excluidos de la “sensatez”, quedaban excluidos de las metas mismas de la educación, pues eran diferentes y no “normales”.

La Educación Especial no es ajena a todos los cambios conceptuales y pragmáticos, en México, la educación especial se ha movido de diferentes formas, e históricamente podría marcarse su inicio en el momento en que el presidente Benito Juárez entre los años de 1867 abre por primera vez la Escuela Nacional de Ciegos y en 1870 la Escuela Nacional de Sordos, tomando en cuenta que eran de las discapacidades que salían ante los ojos de la sociedad (Maribel y Sosa, 1998), con ello el presidente Benito Juárez establece y da oportunidad a estos sujetos con discapacidad de una nueva esperaza educativa. Así el devenir histórico se ve marcado por una serie de sucesos y de instituciones que fueron abriendo sus puertas tanto para la atención a los sujetos con alguna discapacidad como para la formación de los docentes que trabajarían con ellos, así nos encontramos con el Departamento de Psicopedagogía e Higiene de la Secretaría de Educación Pública (1925); el Instituto Médico Pedagógico (1935); las Clínicas de la Conducta y Ortolalia (1937) la Escuela Normal de Especialización (1943).

Es en el año 1959 cuando se oficializa y se concentra la Educación Especial al crearse la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dicha oficina coordina la atención de los sujetos con algún tipo de discapacidad, en 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial (Álvarez 2000). Durante los años siguientes el modelo de atención de Educación Especial y sus servicios son prioritariamente Escuelas de Educación Especial para las diferentes discapacidades (ciegos, sordos, disc. intelectual, trastornos

motores); así como la atención a problemas transitorios con los Grupos Integrados (GI, los primeros en México D.F y Monterrey) y los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE). Posteriormente intentando dar mayor atención a los problemas llamados "de aprendizaje" se crean los Centros Psicopedagógicos.

Posteriormente de la propuesta desarrollada en el marco del Acuerdo Nacional para Modernización Educativa (1992), es importante rescatar el hecho de que la escuela es para todos, incluyendo a las personas con discapacidad; tomando también en cuenta cómo después de ser el apóstol que resolvía los problemas y dificultades que se presentaban en las comunidades rurales, el ser todo poderoso y digno de admiración y respeto, hoy en día el maestro se convierte en el facilitador del aprendizaje, que implica un nuevo camino, una nueva perspectiva, pues ahora son buenos maestros si dominan las materias que imparte y sobre todo si el niño aprende de lo que se le enseña; tomando en cuenta, según Ornelas (1997), la relación maestro-alumno, maestro-maestro, escuela-hogar y maestro-padre de familia.

Como consecuencia del Acuerdo Nacional para Modernización Educativa (1991) la Educación en su conjunto sufre varias modificaciones, se federaliza la educación básica (cada estado deberá encargarse de su operación). Esto hace que los servicios de Educación Especial se reorienten, y las Escuelas Especiales pasen a ser ahora Centros de Atención Múltiple (CAM) y los Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos pasen a ser Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en la búsqueda de un mayor acercamiento a la escuela regular, y una mayor apertura educativa a los alumnos con discapacidad (Luna y Vargas, 2000). Es en todo este marco que surge el "Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE)[3] el cual se articula con el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, el cual establece como prioridad en la Política Pública Federal alcanzar la justicia educativa y garantizar equidad[4] así como mejorar la calidad del proceso educativo y sus resultados.

La discapacidad no demanda una tolerancia, porque no necesitamos soportarla, sino que exige una comprensión a partir del concepto ético de la equidad. Como valor, la equidad, nos obliga a tratar a los demás sin considerar que sea un sujeto diferente, sin que se marquen tratos desiguales o injustos, cuando se habla de tratar de igualdad para ser equitativo, se intenta hablar de diferencias individuales y en este sentido no sólo se aborda a la discapacidad, sino entender que todos somos diferentes.

En México las acciones realizadas en busca de la atención a la discapacidad se desprenden como ya se comentó del PNFEEIE. Particularmente, el PNFEEIE tiene como meta consolidar una cultura de integración para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, específicamente para aquellos con discapacidad y aptitudes sobresalientes" (RIIE, Evaluación Externa 2004 del PNFEEIE).

[3] Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, SEP, 2002, México.
[4],Idem, p. 6.

A partir del nuevo concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), se intenta llevar a la escuela y a los actores involucrados en ella a una nueva percepción de la discapacidad, pues ya no son sólo los sujetos con discapacidad los que requieren una respuesta educativa diferente, sino todos aquellos alumnos que presentan una condición diferente: por su género, su origen étnico, su condición económica o social desfavorable, por su condición de inmigrante, etc., en una palabra: entender la diversidad.

Hablar de la diversidad causa inestabilidad, más si pensamos que el maestro tenía muy organizado su quehacer, y de repente los alumnos que eran atendidos por otros "especialistas" están en su aula, si pensamos tan sólo en 30 niños, que aprenden diferente y agregamos a unos cuantos que tienen una discapacidad o una condición desfavorable muy evidente, se vuelve una visión de problema (Ramírez, L. 1998), provocando así una nueva segregación dentro del aula y por supuesto de la escuela. Lo anterior nos lleva a considerar lo que Echeita (2002) menciona como paradojas y dilemas de la atención a la diversidad, que por un lado se dice que vengan todos, que la escuela es para todos y por el otro, están en la escuela, pero es como si no estuvieran, puesto que no sólo corresponde al maestro integrar, sino a los propios compañeros, a los administrativos, a los padres y a la sociedad en general, tal como dice Ramírez (1998) la integración va más allá de un simple cambio curricular, sino que se debe dar cambio a la enseñanza también, dar accesibilidad en todos los sentidos y hacer la educación adaptable a la diversidad de las necesidades de los alumnos.

Retomando a Echeita nuevamente cuando se habla de cambio, nos provoca temor, puesto que no se tiene conocimiento sobre la diversidad. Y siempre lo diferente nos lleva de la mano a enfrentar nuestros propios fantasmas de nuestra propia diferencia.

La Integración Educativa involucra más que al sujeto con discapacidad o con NEE, incluye también al profesor de escuela regular, la curricula, el maestro de apoyo y maestros de CAM, pues son ellos y la sociedad quienes los creen incompetentes, o no se creen capaces de atender a un niño con NEE, o "los que molestan", y desde otra perspectiva los maestros de escuela regular se encasillan en sus programas, y si el niño no aprende al mismo ritmo entonces estorba el desarrollo de los otros. Carro (1992), dice que la integración escolar ha supuesto un gran reto para la escuela.

Un reto que debe ser asumido prioritariamente por los maestros de escuela regular, son ellos los protagonistas de la primera fila, pues son los que deben trabajar en el día a día con los alumnos integrados en su aula, integrados en la planeación de sus actividades docentes.

Por lo anterior para los Evaluadores Externos del PNFEEIE era y es tan importante conocer la opinión que los maestros tienen del proceso, conocer si ellos se sienten capaces de trabajar con la diversidad dentro de sus aulas, si creen que los niños integrados no son una carga, sino una manifestación más de la diversidad permanente en las aulas.

Los centros han tenido que acomodarse a una nueva configuración del currículum. La comprensividad del currículo y la individualización de la

enseñanza se ven con buenos ojos, pero se detectan problemas a la hora de saber encauzar estos retos.

Para muchos maestros atender a la discapacidad no es un reto profesional, es una forma de expiar las culpas y ganar el cielo, y quizá pueda verse así, pero no es esa la visión que nos interesa, sino reflexionar que los maestros deben comprender que el reto no es atender a la discapacidad, sino que comprendamos al sujeto con alguna discapacidad o sin ella. Por ello el reto es que si entendemos la diversidad, en su profundidad comprendemos que no necesitamos ser integradores, pues todos somos parte de una sociedad, y la sociedad está conformada por mujeres, hombres, niños, ancianos, adultos, discapacitados, homosexuales, heterosexuales, etc.

El meollo de todo esto es la forma en cómo cada uno de nosotros vivencie la diversidad, la integración, la aceptación, y sobre todo el crecimiento de una sociedad, una cultura que mira hacia un futuro diferente reconociendo que todos somos diferentes y por lo tanto todos somos seres humanos.

La igualdad, la tolerancia y la equidad, son conceptos que en esencia pueden ser los más aptos para defender y definir lo que en una sociedad no se ha visto, lo que en ésta se quiere esconder, pues no se acepta todo aquello que sea diferente, todo aquello que parezca a una "insensatez", pues todo esto se sale de lo que se controla de lo que nos hace “iguales” a unos y “diferentes” a otros.

Hablar de discapacidad siempre causa diferentes sentimientos y formas de reaccionar en nosotros, los que en apariencia observable, no tenemos ninguna de ellas, por lo que se goza uno de ser privilegiado y andar por el mundo como si fuéramos más grandes siendo que en realidad, no somos más que una parte de lo que conforma a una sociedad, a una cultura y sobre todo a una humanidad. Los maestros son parte de esta humanidad, son parte de la cultura y como tales no pueden mantenerse estériles con respecto a su forma de pensar y abordad lo que es la integración educativa, una nueva práctica educativa que le fue impuesta, que aún no logra comprender del todo.

Por todo lo anterior es que nos interesa conocer la sensibilización que reconocen tener o no tener los maestros del aula regular, nos interesa revisar si se sienten capaces o no de hacer frente al quehacer diario de trabajar en las aulas con alumnos con discapacidad. Si realmente creen que ellos pueden ser parte del cambio de visión y de atención a los alumnos, si pueden y se sienten capaces de poder dar respuesta a la diversidad del alumnado.

MÉTODO

Antecedentes

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa en sus Reglas de Operación especifica la necesidad de una Evaluación Externa como instrumento de apoyo al logro de las metas y acciones. La Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (FES-IZTACALA UNAM), fue seleccionada para llevar a cabo la evaluación correspondiente al año 2004, a través de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre

Integración Educativa (RIIE) [5], ubicada en el subproyecto Estudio Nacional sobre Integración Educativa, del Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE).

Como parte de las acciones realizadas en la Evaluación Externa 2004, la RIIE consideró de suma importancia escuchar las voces de los actores de los diferentes niveles y modalidades; lo cual se realizó con entrevistas, observaciones y cuestionarios en los once estados que se escogieron como muestra para hacer el trabajo de campo. Asimismo la RIIE consideró importante escuchar a una muestra más amplia de actores a nivel nacional para lo cual se enviaron dos cuestionarios diferentes a todas las entidades federativas. El presente trabajo es parte del análisis de estos cuestionarios aplicados.

Instrumentos

Se aplicaron 2 tipos diferentes de cuestionarios, uno denominado cuantitativo que constaba de 34 preguntas, cuyas respuestas podían ser *sí, no, no sé*; y otro denominado cuestionario cualitativo que tenía 2 tipos de preguntas, unas cerradas cuyas respuestas podían ser *siempre, a veces, nunca*, y otras preguntas abiertas donde el maestro respondía libremente; en total este cuestionario constaba de 25 ítems. Para ambos cuestionarios en el momento de la captura y para el análisis se contabilizaron también las ocasiones en que los maestros dejaban *sin respuesta,* alguno de los ítems, lo que ocurrió frecuentemente.

Los cuestionarios además tenían versiones diferentes para ser aplicados a los diferentes actores en cada estado: maestros de Centro de Atención Múltiple (CAM), maestros de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), maestros de escuelas regulares integradoras, padres de niños con discapacidad y padres de niños sin discapacidad.

Para el presente trabajo encaminado a buscar la perspectiva de los profesores de la integración educativa, cuyo objetivo será indagar qué tanto los profesores se sienten comprometidos con ella y qué tanto se sienten capaces de enfrentarla, se analizaron las preguntas que más directamente se relacionan con esto: 4 del cuestionario cualitativo (las preguntas número 12, 14, 17 y 19), 2 del cuestionario cuantitativo dos preguntas (24 y 28) y un análisis global de las respuestas abiertas del cuestionario cualitativo.

Muestra

Se presenta el análisis de una muestra de los Estados del Centro del país de los cuestionarios aplicados a los maestros de escuelas regulares integradoras. Se escogieron 8 estados que por su ubicación se encuentran en el centro-sur del país y que son cercanos geográficamente, además que enviaron los 2 tipos de cuestionarios para su análisis: Estado de México, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Tlaxcala.

[5] De la cual la autora es integrante y ha participado en todas las acciones de la evaluación.

Es importante aclarar que el análisis aún está en proceso y esto es sólo parte del mismo.

En dichos estados se aplicó el cuestionario cualitativo a 97 profesores de educación regular, y del cuestionario cuantitativo a 211 profesores del mismo nivel educativo. El cuestionario cualitativo por tener preguntas abiertas se pidió se aplicara a menos maestros en cada estado. Los cuestionarios se enviaron a las autoridades de Educación Especial de cada estado y ellos decidían a qué actores se los aplicaban, después los regresaban vía la oficina del PNFEEIE. El cuestionario era contestado por los profesores de manera individual y sin ningún responsable del programa ni de la evaluación presente.

RESULTADOS

Se presentarán los resultados de cada una de las preguntas de los cuestionarios cualitativos y cuantitativos de las entidades que se utilizaron para el presente estudio. Los maestros de escuela regular que respondieron a los cuestionarios son predominantemente de escuelas federales, la mayoría labora en el nivel de primaria y en dos terceras partes sus escuelas participan en el PNFEEIE.

Cuestionarios cuantitativos

En estos cuestionarios analizamos 2 ítems que nos parecieron muy relevantes y relacionados con las preguntas de los cuestionarios cualitativos.

A la afirmación: *Los alumnos con NEE poseen distintas capacidades y potencialidades que mi escuela podría desarrollar en ellos*.

El 75.5% de los maestros consideran que ***sí***, el 15.71% dice que ***no***, el 7.42% menciona que no lo sabe, mientras que el 6.8% no contesta a esta pregunta.

Se observa que los maestros del estado de Hidalgo son lo que en mayor proporción consideran que su escuela es capaz de desarrollar las potencialidades de los alumnos con NEE, mientras que los maestros de Michoacán consideran que su escuela no tiene estas posibilidades de desarrollo.

A la afirmación: *Puedo desarrollar nuevas estrategias y habilidades con los alumnos con NEE.*

El 79.37% de los maestros encuestados contestan que ***sí,*** mientras que el 6.37% responden que ***no***, el 10.6%, no lo saben y el 7.62% no responden a esta afirmación.

Los maestros de Puebla en su mayoría consideran que sí tienen las estrategias y habilidades para el trabajo con alumnos con NEE, por otro lado el estado de Michoacán la proporción de maestros que creen que pueden lograr desarrollar nuevas estrategia y habilidades para alumnos con NEE es mucho menor.

De manera general en el Informe Final de la Evaluación Externa se reporta que en los cuestionarios cuantitativos los maestros de escuela regular:

> *"asumen que un niño con discapacidad tiene derecho a estar en una escuela regular. Consideran que la integración depende de los recursos y apoyos que ofrece la escuela. Que la integración de los*

alumnos es muy difícil sin la participación de toda la comunidad educativa […] … piden ser capacitados en el tema de la integración educativa; la mayoría dice que existe coordinación entre la comunidad educativa y esto favorece a la integración […]Dicen que la educación regular otorga mejores posibilidades a los alumnos con NEE, asimismo señalan que hay carencias de materiales específicos para niños con NEE y apuntan que la aplicación de las leyes es poco clara."[6]

Cuestionarios cualitativos

De los cuestionarios cualitativos tal como se comentó anteriormente analizamos 4 preguntas relacionadas prioritariamente con la función del maestro en el proceso de integración, de su sensibilización y su visión de los niños integrados tanto en las relaciones para con sus compañeros como para ellos mismos como maestros, todas las preguntas tenían como posibilidad la respuestas: *Siempre, A veces, Nunca y* también se contabilizaron aquellos que los maestros dejaron *Sin respuesta*.

La pregunta *¿El personal de su escuela está sensibilizado respecto a la integración de los niños con discapacidad*? nos permite conocer qué tanto cree el maestro que ellos como docentes pertenecientes a una comunidad educativa específica están sensibilizados con respecto a la integración educativa. En esta pregunta los resultados generales nos arrojan que el 52.62% de los docentes creen que sí, el 43.0% que a veces están sensibilizados y solamente el 10% aseveran que nunca. Los maestros del estado de México fueron quienes en mayor proporción reconocen estar sensibilizados, en tanto los maestros del estado de Morelos son los que menos se consideran sensibilizados.

A la pregunta *¿Existe aceptación real hacia los alumnos con discapacidad por parte de los alumnos sin discapacidad*?, el 60.12% de los maestros encuestados consideran que siempre hay una aceptación entre los alumnos, el 31.12% creen que a veces y el 7% manifiestan que nunca.

En esta pregunta los maestros del Estado de México así como los de Michoacán son los que en mayor proporción creen que siempre los alumnos sin discapacidad aceptan a sus compañeros, en tanto los maestros de Puebla y Tlaxcala creen prioritariamente que esto sólo se da a veces. Llama la atención que en el Estado de Querétaro el 39% de los maestros encuestados no respondió a esta pregunta.

A la pregunta *¿La escuela integradora favorece el desarrollo del niño con discapacidad*? El 85.37% de los maestros encuestados consideran que la escuela integradora siempre favorece el desarrollo de los niños con discapacidad, y el 22.42% creen que a veces.

Para todos los maestros encuestados en el Estado de México la escuela favorece el desarrollo de un niño con discapacidad, mientras que para los maestros del estado de Querétaro sólo un 55% lo considera así, y el 37% de los maestros de Morelos mencionan que sólo a veces.

En la pregunta *¿Los alumnos con discapacidad ocasionan problemas en la escuela*? el 21% de los maestros encuestados consideran que siempre,

[6] RIIE, Informe Final Evaluación Externa 2004 al PNFEEIE, p.p. 101, 102 y 103

mientras que el 33% sólo a veces y un 58.5% dicen que nunca y el 19% no responden a esta pregunta.

En esta pregunta los maestros de San Luis Potosí consideran en un 77% que los alumnos con discapacidad nunca ocasionan problemas en la escuela, mientras que para los maestros encuestados en el estado de Querétaro fue el 33% quienes consideran que siempre los ocasionan.

De manera general en el Informe Final de la Evaluación Externa se reporta que en los cuestionarios cualitativos los maestros de escuela regular:

> *"Los maestros de educación regular señalan que sus escuelas trabajan en el proceso de integración, que ellos conocen las problemáticas escolares y están de acuerdo con pertenecer a escuelas integradoras. Piensan que las escuelas no tienen una ubicación tan afortunada, apuntan a una participación moderada de la comunidad. […]Se reporta una cantidad más o menos importante de problemas en la utilización de materiales y no se percibe el nivel suficiente de conciencia de cómo realizar le proceso de integración. La mayoría de los maestros encuestados reconocen que sus compañeros tienen conciencia de cómo debe llevarse a cabo el proceso de integración. De manera moderada aceptan que los alumnos con discapacidad son integrados a las actividades de la escuela y son aceptados, así como los maestros acuden a los servicios de USAER para resolver sus necesidades"*[7]

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados son muy significativos pues nos permiten entender que los maestros tienen en general una actitud positiva hacia la integración educativa, pero no siempre hay coherencia entre su actitud positiva y su disponibilidad para trabajar con los niños integrados. La pregunta sobre la actitud de los compañeros sin discapacidad para los alumnos integrados es muy interesante, pues siempre será lo que el maestro de grupo "ve" de las relaciones entre sus alumnos, y por ende siempre va impregnada de su propia "mirada" hacia la discapacidad.

Nos resultó muy llamativo que los maestros en ocasiones dejen sin respuesta las preguntas, lo que nos lleva a preguntarnos ¿qué les mueve a los maestros la pregunta como para no poder emitir una respuesta, si, no, o no sé?; ¿o no poder decir si algo se hace siempre, o sólo a veces o nunca?

Los maestros de algunos estados muestran coherencia entre sus respuestas, en otras entidades no es tan coherente la tendencia de las respuestas, por eso a continuación presentamos un pequeño análisis de los resultados de cada uno de los estados analizados.

Estado de México

Los maestros regulares del Estado de México muestran un gran avance con respecto a la integración educativa, ya que en sus respuestas se contemplan los porcentajes más altos a favor de ésta, en comparación de los demás estados.

[7] RIIE, Informe Final Evaluación Externa 2004 al PNFEEIE, p.p. 117 y 119

Los resultados obtenidos nos arrojan que los maestros encuestados consideran que se encuentran sensibilizados, dando así como resultado la aceptación, no sólo por parte de los maestros, sino también de los compañeros sin discapacidad.

Por otra parte los docentes consideran que la escuela integradora y su escuela son importantes para el desarrollo de las potencialidades y habilidades de los alumnos con NEE, además de presentar las posibilidades para la integración de los niños con discapacidad. La gran mayoría de los maestros (un 70%) no consideran a la discapacidad un problema para la escuela, y 87% de estos profesores se creen capaces de realizar nuevas estrategias y habilidades para desarrollar las potencialidades de los alumnos con NEE

Ante estos resultados podemos decir que el Estado de México es el más consolidado con respecto al movimiento de integración educativa, ya que no muestras contradicciones en su respuesta, y presentado mayor atención a la diversidad.

Morelos

En los datos obtenidos en el estado de Morelos se refleja en los maestros encuestados poca sensibilización hacia la discapacidad, sin embargo se consideran capaces para realizar nuevas estrategias y habilidades para desempeñar un buen trabajo con alumnos con NEE, por lo que se observa que los maestros se perciben a sí mismos como un buen recurso ante el fenómeno de integración y que además se creen capaces de realizar lo necesario para lograrla, siendo de mayor importancia para su trabajo la sensibilización para unir sus capacidades con el interés de explotar las potencialidades a los niños, ya que muestran apertura con respecto a que la discapacidad no es un problema y que la escuela integradora favorece al desarrollo de los niños con discapacidad.

Puebla

Los profesores encuestados en el estado de Puebla consideran que existe sensibilización por parte de ellos hacia la discapacidad, y en el caso de los compañeros regulares, según los datos, muestran que está en proceso la aceptación de los niños con discapacidad, agregando que sus escuelas brindan la posibilidad de integración y ellos como profesores son capaces de desarrollar nuevas estrategias y habilidades para trabajar con alumnos con NEE, en contradicción a estas afirmaciones los maestros definen a la discapacidad como un problema, pues según los datos obtenidos un 70% así lo considera.

Querétaro

En este estado los maestros creen tener poca sensibilidad hacia la discapacidad, puesto que no concluyen en una afirmación positiva o negativa ante este fenómeno. Con respecto a la aceptación de los compañeros hacia los niños con discapacidad, un 39% no contesta, y un17% dice que sólo a veces, por lo que la mayoría de los maestros encuestados consideran que hay poca aceptación o quizá no han logrado tomar en cuenta en su quehacer cotidiano a este fenómeno.

Hablando específicamente de la discapacidad como un problema para la escuela es muy significativo que un 33% haya contestado que siempre y un 28% no hay dado respuesta a esta pregunta, por lo que la discapacidad parece que para estos maestros puede percibirse como un problema para la escuela. Pero es muy curioso que los maestros sí creen ser capaces de implementar nuevas estrategias y habilidades para el trabajo con NEE, mostrándose contradicciones, con respecto a la sensibilización, la discapacidad como problema, cuando consideran que su escuela tiene la posibilidad de desarrollar las potencialidades de los alumnos con NEE

Hidalgo

Los resultados obtenidos de los maestros de este estado nos arrojan que tanto la sensibilización de los docentes antes la discapacidad, como la aceptación de los compañeros regulares hacia los niños con discapacidad, están en un proceso. Con respecto a la aceptación de los compañeros sin discapacidad, los maestros consideran que se da siempre en un 64% y que sólo a veces en un 29%, obteniendo como resultado un proceso de aceptación.

Los maestros encuestados, consideran que la escuela está realizando lo necesario para que el `proceso de integración se dé, y que su escuela está abriendo las posibilidades a la integración y desarrollo de habilidades a los alumnos con NEE, además de que los profesores se sienten capaces de realizar las nuevas estrategias de aprendizaje y habilidades para éstos.

En cuanto a discapacidad como un problema para la escuela en Hidalgo no se considera así, los resultados nos muestran que se está en un proceso equitativo de visualizar y vivenciar que la discapacidad no es un problema.

Michoacán

En los datos obtenidos de los maestros de Michoacán se tiene el 70% de respuestas positivas tanto en la sensibilización como en la aceptación de los alumnos regulares con respecto a la discapacidad, considerando así que la escuela integradora es importante para el desarrollo de las potencialidades de estos niños. La mayoría de los maestros no consideran que su escuela otorgue esa posibilidad a los alumnos con NEE o que quizá se necesita apoyo y conocimiento del fenómeno por parte de las instituciones educativa en las que laboran.

Con respecto a si la discapacidad es un problema para la escuela, visualizan a la discapacidad en un proceso de aceptación y no un problema para la escuela. Además de que los maestros regulares no se sienten capaces de atender a alumnos con NEE; los maestros de este estado no consideran que tienen las herramientas necesarias para desarrollar las potencialidades de los alumnos en cuestión.

San Luis Potosí

La vivencia de la sensibilización y aceptación de la discapacidad para los maestros de San Luis Potosí muestra que están en un proceso tanto para maestros como para los alumnos sin discapacidad. Consideran que la escuela integradora como su escuela desarrollan las potencialidades de los alumnos con NEE y que son importantes para el mismo desarrollo de los niño, dando así las posibilidades a su alcance para que esto se dé, de igual forma el 81% de

los maestros se sienten capaces para implementar nuevas estrategias y habilidades para un mejor despeño en su trabajo docente, agregando que en su mayor proporción y significativamente no perciben ni visualizan a la discapacidad como un problema para la escuela.

Tlaxcala

Las perspectivas de los maestros regulares de Tlaxcala consideran que la sensibilización es un proceso que se está dando; sin embargo la aceptación de los alumnos regulares con respecto a sus compañeros con discapacidad los docentes consideran que va dando la pauta de un proceso en consolidación, y que se está dando más rápido que en los mismo maestros con respecto a la sensibilización de este fenómeno.

Tomando los datos de los porcentajes con respecto a si el maestro se siente capaz para realizar nuevas estrategias, al igual, para desarrollar habilidades lo docentes consideran que sí lo pueden realizar para mejorar la calidad educativa de los niños con NEE, además de que la escuela integradora y su escuela proporcionan la posibilidad de desarrollar potencialidades con los alumnos.

El 60% de los maestros encuestados consideran que la discapacidad no es un problema para la escuela, y un 40% que sólo a veces, mostrando nuevamente que se encuentra un proceso de aceptación y comprensión de la diversidad.

CONCLUSIONES

Las encuestas realzadas a los maestros de escuela regular arrojan que de los 8 estados encuestados, Estado de México, Tlaxcala, San Luis Potosí, Hidalgo y Michocán, son los estados con mayor apertura ante la discapacidad, donde al parecer los maestros vivencian una sensibilización ante este fenómeno, además de mostrar aceptación, tomando ellos el papel que les corresponde como docentes dentro de la institución a que pertenecen, pues al parecer se sienten responsables y capaces para desarrollar todo lo que esté a su alcance, hablamos prioritariamente de estrategias de aprendizaje, para lograr que los alumnos con NEE aprendan, considerando así de igual forma que la escuela integradora es una herramienta para lograr el desarrollo de las potencialidades de los niños y no sólo eso sino que es importante cómo los maestros consideran la importancia de su papel dentro del aula, ya que la aceptación por los compañeros regulares se da de forma satisfactoria, logrando así una mejor integración.

Con respecto a sus posibilidades como profesores, se consideran capaces y abiertos a desarrollar estrategias y habilidades, esto es en todos los estados revisados, quedando claro que para algunos docentes la integración de alumnos con discapacidad todavía causa ciertos miedos, dificultades en la aceptación de ellos, percibiéndose así a un profesor inseguro ante esta realidad.

Todos los maestros coinciden en que la escuela integradora (concepto) como la escuela a la que pertenece, permiten un desarrollo de las potencialidades y posibilidades a los alumnos con NEE

Por lo que se puede observar el papel del maestros regular es de suma importancia para lograr una buena integración y nos damos cuenta que en estos ocho estados este papel se va conformando a pesar de que siguen existiendo ciertas resistencias, sin embargo se detecta que estamos en un proceso, al menos desde la perspectiva que vivencias los profesores de escuela regular.

Es por ello imprescindible que el PNFEEIE continúe dando pasos relevantes en cuanto a la sensibilización, pues aunque es un proceso y no se alcanza por medio del discurso de los otros, sino por una convicción clara y personal del respeto a la diferencia de quienes nos rodea, es un proceso fundamental. Pues como ya lo hemos mencionado en el trabajo, los maestros de la escuela regular son los que tienen directamente la responsabilidad de atender a los niños integrados, son ellos los que día a día tienen que afrontar los diferentes retos en su quehacer profesional y en su visión personal de la vida, y por ello las acciones de sensibilización y capacitación no deben darse por sentadas o como ya hechas.

El éxito de la integración educativa de alumnos con discapacidad no depende de la capacidad de los maestros, no depende de la política educativa, no depende de los materiales existentes en las aulas, aunque todos ellos son necesarios, lo que sí es indispensable es un cambio en la visión general de la sociedad para con los sujetos con discapacidad, es necesario un cambio profundo de la visión del “nosotros” y del de los “otros”, pues sólo derribando estas barreras ideológicas y psicológicas, haremos de este mundo una realidad más tolerante a la diversidad. ¡El reto es para todos y cada uno de nosotros, no sólo de los maestros! ¿Aceptas el reto?

Referencias

Álvares, L. (1997). Justo Sierra y la Obra Educativa del Porfiriato. En C. Ornelas. *El Sistema Educativo Mexicano. La frustración de fin de siglo*. México: FCE.

Alvarez, E. (2000) Notas sobre la evolución de la educación especial en la historia de nuestro país. En Z. Jacobo, M.A. Villa y E. Luna [Comps] *Sujeto, educación especial e integración. Vol. III.* México: UNAM: Iztacala, UABC Y UAEM.

Colmenar. C. (2000). La Educación Socialista. En M. Carreño. *Teoría e Instituciones contemporáneas de Educación*. España: THE (Teoría e Historia de la Educación).

Cortiglia, M. (1998). La formación de profesionales en el campo de la integración educativa en México. En Z. Jacobo y M.A. Villa [Comps] *Sujeto, educación especial e integración*. Vol. I. México: UNAM: Iztacala y UABC

Dzib Uc, A. (1999). La escuela rural, una nueva escuela de la época de oro de la educación en México. En SEP *Los Maestros y la Cultura Nacional 1920-1925. Vol. 5*. México: CONAFE.

Echeita, G. (2002) “Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención”.*Studia Académica, UNED,* 13, pp.135-152.

Espinoza, E. (2005). Historia de la Educación en México. En http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm

Flores, A. (1998). El Sujeto frente a la institución. En Z. Jacobo y M.A. Villa [Comps] *Sujeto, educación especial e integración*. Vol. I. México: UNAM: Iztacala y UABC

Foucault. (1992). *Historia de la locura en la en la Época Clásica*. México: FCE.

García, S. (2000). “Educación Especial para quién y por qué.” *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 34. pp. 30-34.

Gudiño, G. (1998). La Integración Educativa en el discurso de la institución pública. En Z. Jacobo y M.A. Villa [Comps] *Sujeto, educación especial e integración*. Vol. I. México: UNAM: Iztacala y UABC.

Luna, E. y Vargas, S.L. (2000) El psicólogo en el campo de la integración educativa. En Z. Jacobo, M.A. Villa y E. Luna [Comps] *Sujeto, educación especial e integración. Vol. III*. México: UNAM: Iztacala, UABC Y UAEM.

Moreno, M. (2001). El común del Pueblo. En I. Colmenares, *et al*. *De Cuauhtmoc a Juárez y de Cortés a Maximiliano*. México: Ediciones Quinto Sol.

Ornelas, C. (1997). *El Sistema Educativo Mexicano. La frustración de fin de siglo*. México: FCE.

Pla, A. (2001). Los pueblos de Mesoamérica. En I. Colmenares, *et al*. *De Cuauhtemoc a Juárez y de Cortés a Maximiliano*. México: Ediciones Quinto Sol

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, SEP, 2002, México.

Raby, D. (1989). "Ideología y construcción del Estado: la función política de la educación rural en México: 1921-1935." *Revista Mexicana de Sociología.* Núm.51. pp. 305-319.

Ramírez, L. (1998). Breve revisión sobre algunos modelos de la integración educativa. En Z. Jacobo y M.A. Villa [Comps] *Sujeto, educación especial e integración*. Vol. I. México: UNAM: Iztacala y UABC

Ramos, S. (1997). La Misión del Sistema Educativo Mexicanos: Tres reformas profunda. En C. Ornelas. *El Sistema Educativo Mexicano. La frustración de fin de siglo.* México: FCE.

Tank, D. (2000). La Educación Azteca. En: http://www.ciesas.edu.mx

RIIE, Informe Final de la Evaluación Externa 2004 al PNFEEIE.

Volf, E. (2001). Guerreros del sol. En I. Colmenares, *et al*. *De Cuauhtémoc a Juárez y de Cortés a Maximiliano*. México: Ediciones Quinto Sol

PARTE IV:

Políticas nacionales e internacionales sobre discapacidad

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Valdelúcia Alves da Costa[1]

RESUMO

Este trabalho refere-se aos resultados de uma pesquisa sobre avaliação das políticas públicas de formação de professores para a inclusão escolar no Brasil, realizada desde o início dos anos 2000, em consonância com os princípios da Declaração de Salamanca/1994, que vêm sendo implementados nos sistemas públicos brasileiros de ensino, visando educação para todos e uma formação de professores que contemple a diversidade dos alunos, em prol de uma pedagogia voltada para suas necessidades especiais.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação; Formação de professores; Inclusão escolar; Alunos com necessidades especiais.

RESUMEN

Este trabajo se refiere a los resultados de una investigación sobre evaluación de las políticas públicas de formación de profesores para la inclusión escolar en Brasil, que viene siendo realizada desde el comienzo de los años 2000, en consonancia con los principios de la Declaración de Salamanca/1994, que viene siendo implementados en los sistemas públicos brasileños de enseñanza, visando la educación para todos y una formación de profesores que contemple la diversidad de los estudiantes, en pro de una pedagogía centrada en sus necesidades educacionales especiales.

Palabras clave: Políticas Públicas de Educación; Formación de Profesores; Inclusión Escolar; Alumnos con necesidades especiales.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira contemporânea vive um momento cultural contrário à discriminação das minorias historicamente excluídas e, conseqüentemente, cresce a demanda por uma sociedade inclusiva. Mesmo o preconceito persistindo, evita-se a discriminação quanto à matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular. De acordo com Costa[2] (2005, p. 13), as necessidades educacionais especiais dos estudantes não deveriam se constituir, por si mesmas, em "(...) impeditivo para o ingresso e permanência na escola regular, desde que essa estivesse equipada com os recursos didático-pedagógicos específicos e profissionais

---

[1] Professora Doutora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil.

[2] Costa, V.A. Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Série Práxis Educativa, Niterói, EdUFF.

capacitados para lidar com a diversidade dos estudantes", atuando na perspectiva da educação democrática, com possibilidades de autonomia para todos os estudantes. Assim, o esforço para o alcance da educação para todos segundo Clark et al (apud Ainscow[3], 1997, p.13), deve considerar que:

> (...) em vez de se sublinhar a idéia da integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos estudantes especiais, em um sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais inalterado, estão ocorrendo movimentos em prol da educação inclusiva, cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças.

Dessa maneira, para Costa[4], 2005, p. 91 "A urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos estudantes com deficiência e na possibilidade de se pensar em uma sociedade justa e humana". Portanto, em relação à educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais, observa-se a emergência de uma educação inclusiva e de movimentos de combate ao preconceito voltado àqueles considerados deficientes, considerando-se que a educação, segundo Adorno[5] (1995, p.141-2), é, antes de tudo, esclarecimento e o desenvolvimento de uma consciência verdadeira. Para o referido autor, a educação nessa perspectiva:

> (...) seria inclusive da maior importância política; sua idéia, sendo permitido assim dizer, é uma exigência política. Isso 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 como uma sociedade de quem é emancipado.

Consonantes com a demanda humana e social pela inclusão de todos os indivíduos com necessidades especiais nas diversas instâncias da sociedade brasileira, os documentos oficiais preconizam a inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular, tais como:

- Lei nº 9.394/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em seu capítulo V, dispõe quanto à educação especial, entendendo-a como “(...) uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A referida Lei delibera também sobre os sistemas de ensino, que deverão assegurar aos estudantes com necessidades especiais os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e a organização específica para atender às suas necessidades. Quanto à formação de professores, para atuarem junto aos estudantes com necessidades

[3] Ainscow, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp.11-28.
[4] Costa, V.A. op. cit.
[5] Adorno, T.W. Educação e emancipação. São Paulo, Paz e Terra.

educacionais especiais, prevê uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns.

- Plano Nacional de Educação/1997 – preconiza quanto à formação dos profissionais da educação, que "A formação continuada de profissionais da educação, tanto docentes como funcionários, deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação deverá incluir a coordenação e financiamento dos programas, a sua manutenção como ação permanente, e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior". (p.69)
- Portaria n.º 1.679/1999/MEC (Brasil, 2001), dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, tendo como princípio fundamental "(...) assegurar, aos portadores de deficiência física e sensorial, as condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino" (p.187), vale ressaltar alguns trechos, dentre outros, que justificam a proposta de uma Universidade inclusiva para estudantes com necessidades educacionais especiais advindas de deficiências, como:
- Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, no Art. 1º. "(...) institui as Diretrizes Nacionais para a educação de estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades", ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos que apresentam necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias de educação para todos.

A referida Resolução entende a educação especial, modalidade da educação escolar, como 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 estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Para tanto, as escolas, municipais e estaduais, da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, dentre outros aspectos, a formação de professores para a diversidade dos estudantes.

- Decreto n.º 5.296, de 02/12/2004 – Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

O referido Decreto, no Art.8.º, para os fins de acessibilidade, considera que:

> – Acessibilidade – é a "Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;" (p.4).

Considerando que os professores e gestores escolares que atuam no sistema estadual regular de ensino no Brasil não tiveram acesso a conhecimentos relativos às necessidades educacionais especiais dos estudantes em sua formação inicial, os dispositivos legais acima apresentados e analisados nos permitem pensar na possiblidade de, por intermédio de programas de formação continuada desses profissionais da escola, viabilizar a estruturação de escolas democráticas, isso é, para todos, na perspectiva da educação inclusiva dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

É importante, porém, destacar que um projeto educacional escolar democrático e inclusivo não se realizará com base apenas na aplicação dos textos legais, mas principalmente como decorrente de uma auto-reflexão crítica e da conscientização de sua importância por parte dos profissionais da escola, com ênfase nesse momento, nos professores e gestores da rede de ensino no Brasil.

Dessa maneira, este trabalho refere-se a uma pesquisa desenvolvida no Estado do Rio de Janeiro no período de 2002 a 2004, envolvendo 29 municípios-pólo da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro/Brasil e 1.450 professoras, que participaram do Projeto de Formação Continuada para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas estaduais do ensino fundamental. A pesquisa teve como questão central a discussão sobre a educação inclusiva na sociedade brasileira contemporânea como capaz de se contrapor à exclusão escolar. Nesse sentido, urge constituir-se em uma área pedagógica a ser exercida por professores de maneira reflexiva e crítica no mesmo espaço escolar para todos os estudantes. Para a concretização disso, faz-se necessário pensar sobre a formação dos professores e a escolarização dos deficientes, que pressupõem uma postura crítica em relação à função social da educação, considerando-a como movimento, como ação político-reflexiva. Para tal, teve o suporte teórico do pensamento de Adorno e Horkheimer quanto à educação, e o preconceito acerca dos indivíduos com deficiência que permite a segregação na escola pública e a distinção entre classe e/ou escola regular e especial, a dicotomia entre educação regular e educação especial, tendo como objetivos: Identificar os impactos do "Curso de Formação Continuada" sobre a formação das professoras e seus reflexos na reestruturação das escolas públicas brasileiras; Caracterizar a atuação pedagógica das professoras quanto às necessidades educacionais especiais e à educação inclusiva de estudantes com deficiência após as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos

no "Curso de Formação Continuada"; Descrever as adaptações pedagógicas e curriculares para a inclusão de estudantes com deficiência em escolas públicas estaduais brasileiras implementadas após o "Curso de Formação Continuada"; e Contribuir para identificação dos aspectos que ainda permitem a segregação na escola pública, com vistas à sua democratização.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A CRÍTICA À EDUCAÇÃO SEGREGADORA

A educação como elemento de inclusão educacional e social exige seu desenvolvimento sob a égide do professor no interior da escola, locus legítimo para o exercício do ensino e aprendizagem dos professores e estudantes com deficiência, sendo a escola considerada por Crochík[6] (1997a, p.144) como "A instância por excelência para transmitir os conhecimentos em nossa época, por mais que os meios de comunicação de massa pressionem-na para que ela seja um deles", considerando, também, que conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/CNE-CEB (2001), dos brasileiros com algum tipo de deficiência, apenas 1% recebe atendimento educacional. Isso leva a pensar que: "(...) nesse caso a educação também precisa trabalhar na direção dessa ruptura, tornando consciente a própria ruptura em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante", conforme afirma Adorno (1995, p.154). Ou seja, indo contra a educação segregada e a pedagogia da homogeneidade, a favor da educação inclusiva, e desejando uma sociedade justa e humana para acolher e formar indivíduos singulares, diferentes, livres e felizes.

Para tanto, vale destacar Eco (2001, p.13), ao afirmar que "Deve-se ensinar às crianças que os seres humanos são muito diferentes entre si e explicar-lhes em que se diferenciam, para então mostrar que essas diferenças referem-se a uma fonte de enriquecimento" no enfrentamento e no combate à formação do preconceito e dos estereótipos, presentes nas relações entre indivíduos com e sem deficiência na escola e demais instâncias sociais.

Quanto aos estereótipos Crochík (1997b, p.18), destaca que esses são:

> (...) proporcionados pela cultura e se mostram propícios à estereotipia do pensamento do indivíduo preconceituoso, fortalecendo o preconceito e servindo para a sua justificativa, ou então, são formados à base de mecanismos psíquicos que tentam perceber a realidade de forma primitiva, sendo estes mesmos mecanismos a base do pensamento estereotipado.

E, em referência ao preconceito, voltado à pessoa com deficiência, apreende-se em Horkheimer & Adorno (1985), que se trata da naturalização de um fenômeno histórico, e em Crochík (1997b, p.56), que "(...) o preconceito é um fator que revela a dificuldade da individuação, por implicar em não reflexão e não experimentação em relação aos objetos de preconceito". Em

[6] Crochík, J.L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: Educação Especial em debate. São Paulo, Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 6.ª Região, pp. 13-22.

relação à deficiência, verifica-se que o preconceito, na maioria das vezes, é baseado em atitude comiserativa, resultante do desconhecimento, esse podendo ser considerado a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência, seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subseqüentes. Dessa maneira, Horkheimer & Adorno[7] (1985, pp.157-194) não deixam de dizer no ensaio "Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento", que "(...) a violência, presente no preconceito, sempre se volta para aqueles considerados mais frágeis". Essa afirmação permite refletir como uma sociedade baseada na força, física ou espiritual, na competência e na dominação, se volta contra aqueles despojados do requerido pela sociedade burguesa, sociedade determinada pela lógica do mercado, configurando-se como uma instância incompatível com a participação dos considerados menos competentes que por serem considerados frágeis correm o risco da exclusão ou da eliminação da sociedade. Então, a educação como elemento de inclusão educacional e social irá exigir seu desenvolvimento sob a égide do professor crítico no interior da escola, locus legítimo para o exercício do ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, sendo considerada por Crochík[8] (1997b, p.144) como "A instância por excelência para transmitir os conhecimentos em nossa época, por mais que os meios de comunicação de massa pressionem-na para que ela seja um deles".

Enfatizando a educação escolar e considerando os dados do Censo Escolar Brasileiro de 2004 (MEC, INEP, 2005), quanto à matrícula de estudantes com deficiência na escola regular, observa-se que a inclusão escolar é um movimento em desenvolvimento no Brasil, o que reforça os esforços pela democratização da escola e, por conseqüência, o fortalecimento da democracia social, questões irrefreáveis no atual estágio da civilização.

Assim, de acordo com os dados do Censo Escolar Brasileiro de 2004 (MEC, INEP, 2005), apenas 34,4% dos estudantes com deficiência estão matriculados no ensino regular. Dos 566.753 estudantes deficientes matriculados nos sistemas de ensino no Brasil, 323.258 (57,04 %) estão nas escolas da rede pública, e 243.495 (42,96%) nas escolas da rede privada, como verificado no Gráfico 1:

[7] Horkheimer, M., Adorno, T.W. Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro, Zahar.
[8] Crochík, J.L. Preconceito, indivíduo e cultura. São Paulo, Robe.

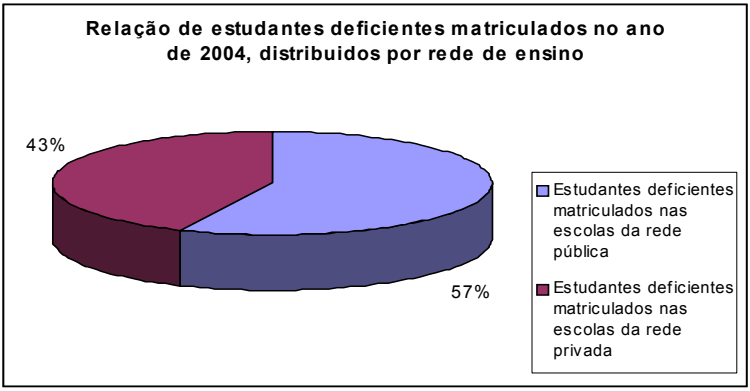
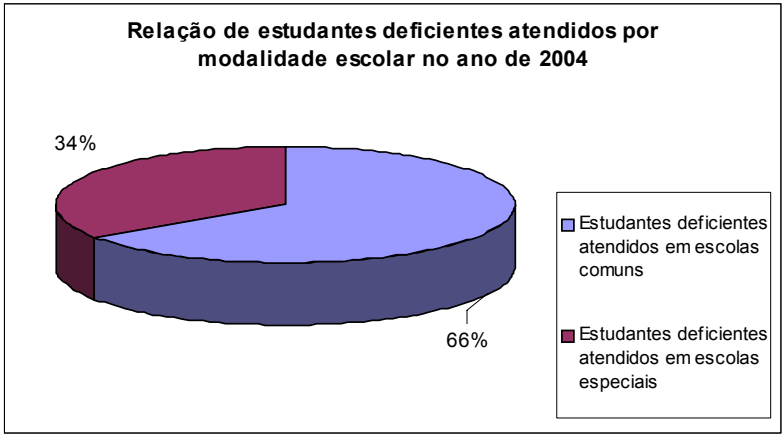


GRÁFICO 1

Observando esses números, verifica-se que, 371.383 estudantes com deficiência estão matriculados em escolas especiais; isso é, em torno de 65,6%, e 195.370 estudantes com deficiência encontram-se matriculados em escolas regulares, o que percentualmente significa 34,4% dos estudantes. É importante destacar que o aumento da matrícula nas escolas que estão participando das Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil vem ocorrendo em maior número e proporção nas escolas públicas. Em contrapartida, nas escolas privadas, percebe-se um crescimento mais lento, como observado no Gráfico 2:

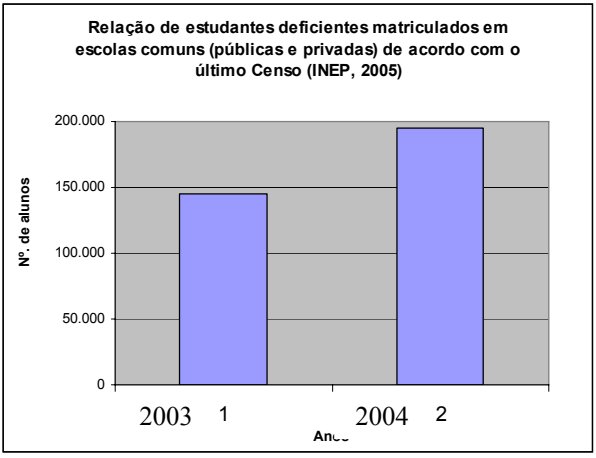


Fonte: Censo Escolar, Brasil, 2004 (MEC, INEP, 2005)
GRÁFICO 2

Refletindo sobre a matrícula dos estudantes com deficiência, marcadamente predominante nas escolas especiais, podemos deduzir que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à reestruturação das escolas regulares para o pleno atendimento desses

estudantes, o que nos possibilita compreender a razão da maior incidência de estudantes com deficiência estarem matriculados nas escolas especiais.

O número de estudantes com deficiência que freqüentam classes regulares nas escolas das redes de ensino pública e privada no Brasil, de acordo com o Censo Escolar Brasileiro de 2004 (MEC, INEP, 2005), cresceu de 145.141, em 2003, para 195.370, em 2004. Na rede pública, esse número passou de 137.186 estudantes, em 2003, para 186.547, em 2004. Na rede particular, o aumento foi de 7.955 estudantes, em 2003, para 8.823, em 2004, como observado no Gráfico 3:



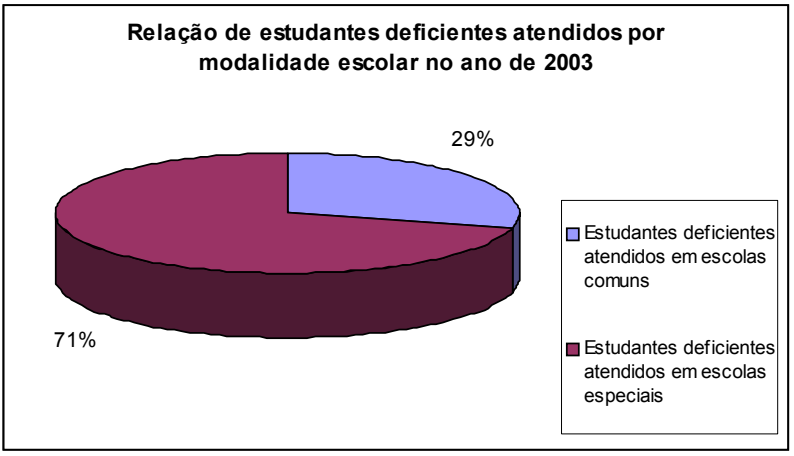
Fonte: Censo Escolar, Brasil, 2004 (MEC, INEP, 2005)
Gráfico 3

Com relação à matrícula dos estudantes deficientes, observamos um aumento nesses números, conforme dados do MEC, INEP (2005). As matrículas desses estudantes em classes comuns (inclusivas) atingiram 34,4% em 2004, enquanto as matrículas globais desse tipo de atendimento cresceram 12,4%. O crescimento dessas matrículas pode ser observado na Tabela 1:

Crescimento de Matrículas de Alunos de Educação Especial por Tipo de Deficiência - Censo Escolar 2004		
Tipo de Deficiência	Crescimento Global %	Crescimento Inclusivo %
Visual	85	127
Auditiva	11	30
Física	28	38
Mental	16	58
Múltipla	14	58
Altas habilidades/superdotados	20	73
Condutas Típicas	279	597

Fonte: Censo Escolar, Brasil, 2004 (MEC, INEP, 2005)
TABELA 1: Descrição do aumento de matrícula de alunos/estudantes por tipo de deficiência

Comparativamente, de acordo com o Censo Escolar de 2003 (MEC, INEP, 2004), apenas 28,8% dos estudantes com deficiência estavam matriculados no ensino regular. Dos 504.039 estudantes deficientes matriculados nos sistemas de ensino, à época, 358.898 freqüentavam escolas exclusivamente especiais e 145.141 estavam incluídos em escolas comuns. Ou seja, existe uma demanda a ser priorizada na organização de escolas inclusivas, como observada no seguinte Gráfico 4:



Fonte: Censo Escolar, Brasil, 2004 (MEC, INEP, 2005)
GRÁFICO 4

Considerando o exposto, parece inegável a efetivação da matrícula dos estudantes deficientes nas escolas comuns. Dados mais recentes do MEC, INEP (2006), relativos ao Censo da Educação Superior de 2005 (MEC, INEP,

2006), revelam que esses mesmos estudantes deficientes estão concluindo o ensino médio e chegando às Universidades. No Brasil são mais de 5.077 estudantes deficientes matriculadas nos cursos de graduação. Isso representa 0,12% das 4.163.733 matrículas no ensino superior brasileiro. Do total de estudantes com deficiência, 1.220 freqüentam instituições públicas e 3.857 estão em instituições privadas. Essas informações estão expressas na Tabela 2:

Unidade da Federação	Matrículas		
	Total	Pública	Privada
Total	5.077	1.220	3.857
Norte	342	229	113
Acre	1	1	-
Amapá	11	3	8
Amazonas	231	213	18
Pará	55	1	54
Rondônia	19	-	19
Roraima	2	2	-
Tocantins	23	9	14
Nordeste	451	168	283
Alagoas	14	3	11
Bahia	145	7	138
Ceará	31	1	30
Maranhão	19	14	5
Paraíba	118	109	9
Pernambuco	77	14	63
Piauí	21	2	19
Rio Grande do Norte	13	8	5
Sergipe	13	10	3
Sudeste	2.618	459	2.159
Espirito Santo	37	1	36
Minas Gerais	586	187	399
Rio de Janeiro	1.006	234	772
São Paulo	989	37	952
Sul	1.147	255	892
Paraná	407	207	200
Rio Grande do Sul	570	1	569

Fonte: Censo da Educação Superior, Brasil, 2005 (MEC, INEP, 2006)

Tabela 2: Número de estudantes deficientes matriculados em cursos de graduação presenciais, por dependência administrativa das instituições, segundo Unidades da Federação, Brasil, 2004.

No que se refere aos tipos de deficiências identificadas pelo Censo da Educação Superior 2005 (MEC, INEP, 2006), a deficiência visual é a que concentra maior número de matrículas nos cursos de graduação do País. Ou seja, 1.606, o que corresponde a 31,63% do total de matrículas de estudantes especiais. A seguir vêm as deficiências física, 30,52%, e auditiva, com 17,58%. Os estudantes matriculados com altas habilidades representam 6,51% das necessidades especiais, somando 331 matrículas e que está expresso na Tabela 3:

Regiões	Tipo de necessidade especial								
	Total	Auditiva	Visual	Física	Múltiplas	Mental	Condutas Típicas	Altas Habilidades	Outras
Total	5.077	893	1.606	1.550	180	59	224	331	234
Norte	342	32	233	64	1	-	-	-	12
Nordeste	451	77	104	203	4	8	6	40	9
Sudeste	2.618	364	980	702	145	32	53	280	62
Sul	1.147	322	198	324	30	14	144	6	109
Centro-Oeste	519	98	91	257	-	5	21	5	42

Fonte: Inep/MEC – Censo da Educação Superior 2004.

Fonte: Censo da Educação Superior, Brasil, 2005 (MEC, INEP, 2006).
Tabela 3: Número de estudantes deficientes matriculados em cursos presenciais de graduação, por tipo de necessidades especiais, distribuídos por Regiões, Brasil, 2005.

Os dados até agora apresentados caracterizam o contexto atual brasileiro quanto ao processo escolar inclusivo. Mesmo considerando os limites sociais e os desafios postos à inclusão dos estudantes deficientes, esses estão chegando às escolas comuns nos três níveis de ensino, ou seja, fundamental, médio e superior.

No que se refere à formação de professores para o atendimento das necessidades especiais dos estudantes deficientes, os dados nos revelam que desde o Censo Escolar Brasileiro de 2002 (INEP, MEC, 2003), não há ainda dados sobre o número total de professores da educação básica (que compreende a educação infantil, ensino fundamental e médio) que possuem curso específico ou formação sobre as questões presentes na educação especial. Ou seja, é possível afirmar que, nos procedimentos de coleta de dados adotados nos Censos Escolares não se contemplou a questão da formação docente vinculada à educação especial, o que pode ser considerada

uma hipótese remota, ou o percentual de professores com essa formação é inexpressivo frente ao total de professores da educação básica no Brasil.

Os dados da Secretaria de Educação Especial (MEC, INEP, 2005) apresentam dados sobre a formação dos professores atuantes na educação especial, nos últimos três Censos Escolares Brasileiros (MEC, INEP, 2002, 2003 e 2004). Por exemplo, dos 50.079 professores atuantes na educação especial no ano de 2004, um total de 35.875 professores (71,6%), possuíam cursos específicos na área. O que também é revelador, pois seria fundamental que todos os professores que atuam em escolas especializadas tivessem formação em educação especial.

A ainda carência de dados a respeito da formação dos professores atuantes na escola comum inclusiva estimula a discussão a respeito da temática, considerando que ainda são recentes as experiências de inclusão escolar de deficientes no Brasil, pois, em relação à formação do professor para educação inclusiva no Brasil, ainda persiste a dicotomia entre formação para a educação especial e educação comum, como destacado por Bueno[9] (1999, p. 162), ao apontar a necessidade de capacitação de professores do ensino regular com formação básica, e professores especializados na educação de estudantes com deficiência, destacando que:

> Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Essa argumentação ratifica a dicotomia dos tipos de professores, ou seja, o da escola comum versus professor da escola especial. Temos que avançar, para além dos antagonismos que nos prendem às dissensões que acabam por ofuscar os objetivos da organização de escolas inclusivas no Brasil. A formação de professores para a reestruturação das escolas é fundamental como destacado por Mazzotta[10] (1996, p. 40), ao afirmar que "(...) a força do trabalho docente pode canalizar-se tanto para a transformação quanto para a estagnação social", e que "(...) na qualidade de educador por excelência no sistema escolar, o professor constitui elemento-chave".

Quanto à questão acerca do que pensam os professores sobre a transição do processo inclusivo no cenário educacional brasileiro, Aranha[11] (2004, p. 51) relata as narrativas desses, com base em sua participação em projetos de disseminação de políticas publicas de inclusão, promovidos pela Secretaria de Educação Especial do MEC, em alguns municípios brasileiros:

> Nessa ocasião, os educadores puderam se manifestar com relação à proposta do governo federal, bem como quanto às dificuldades que têm vivenciado em sua realidade local. A

[9] Bueno, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In:Revista Brasileira de Educação Especial, vol.3, nº5, São Paulo, pp.7-25.

[10] Mazzotta,M.J.S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo, Cortez.

[11] Aranha, M.S.F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: Inclusão: intenção e realidade. São Paulo, Fundep, pp. 37-59.

> proposta de implementação da educação inclusiva nos sistemas educacionais municipais e estaduais mostrou-se aceita por unanimidade, considerada consistente com a motivação e o interesse dos educadores presentes. Os participantes do encontro desvelaram dificuldades que têm sido encontradas no processo, como a necessidade de programas de formação continuada para professores, formalizados em cada sistema educacional, já que grande parte dos professores, nas diferentes redes educacionais, não se percebe capacitada para o ensino na diversidade.

As observações de Aranha são factuais e apóia o entendimento da escassez de dados nos últimos censos escolares brasileiros sobre o quantitativo de professores da educação básica com formação específica, ou mesmo com experiência profissional na escolarização de estudantes com deficiência. Quanto a isso, vale destacar Oliveira[12] (2004, p. 240), ao afirmar que:

> Nesse contexto, está em debate a Pedagogia Inclusiva, apontada como um novo paradigma em Educação. A proposta de uma educação inclusiva está pautada em uma concepção diferenciada de escola e aprendizagem, fundamentando sua prática pedagógica em uma aprendizagem mediada. Como decorrência, algumas alterações significativas devem ocorrer na dinâmica da escola, na busca dessa nova consciência coletiva e, portanto, a formação de professores, inicial e continuada, está no centro das discussões.

Vale destacar que a própria idéia de formação, pressupõe um continuum, ou seja, por toda a vida. Entretanto, não é possível negar a dicotomia estabelecida em torno da formação do professor, em inicial e continuada, o que demanda uma análise crítica, considerando seu uso recorrente no discurso pedagógico e nos documentos oficiais sobre formação de professores no Brasil. Oliveira[13] (2004, p. 240), ainda esclarece quanto a isso:

> No entanto, algumas impropriedades vêm sendo cometidas na forma de compreender e interpretar como se daria a formação de professores nesse novo contexto, principalmente a formação do professor de Educação Especial. Falar de uma educação inclusiva que pressupõe, entre outras coisas, a inserção de estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular, é falar de uma pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para a não-aprendizagem. Assim, formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o

[12] Oliveira, A.A.S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: Temas em Educação Especial: avanços recentes, São Paulo, EdUFCar, pp. 239-243.
[13] Oliveira, A.A.S. op. cit.

> desenvolvimento das potencialidades máximas de todos os estudantes, entre eles, os com deficiência.

A referida autora destaca que a responsabilidade em promover a inclusão escolar de todos os estudantes, deficientes e não deficientes, está também nas mãos dos professores, lembrando Stainback & Stainback[14] (2004), ao afirmar que os estudantes e o professor e, não o sistema, têm a possibilidade de efetivar a criação de escolas acolhedoras. Essas questões reforçam a pertinência de pesquisas, como a apresentada neste texto, sobre Políticas Públicas de Formação de Professores no Brasil, que muito têm a contribuir sobre as possibilidades da reestruturação dos sistemas educacionais brasileiros, pois, como destacado por Bueno[15] (1999, p. 18), a respeito da formação de professores para o atendimento das necessidades especiais dos estudantes deficientes:

> (...) há de se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do estudante, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvem práticas específicas necessárias para absorção de crianças com necessidades educacionais especiais.

Portanto, levando em conta a demanda brasileira por inclusão escolar de estudantes com deficiência, o crescimento do percentual desses matriculados na escola comum e, dessa maneira, o avanço do processo de democratização social no Brasil, faz-se necessário reafirmar a existência do compromisso dos professores brasileiros com a organização de escolas inclusivas e o enfrentamento dos desafios postos à sua formação.

Nessa perspectiva reflexiva, esta pesquisa foi desenvolvida tendo como referencial o pensamento de Adorno e Horkheimer quanto à educação e o preconceito em relação aos estudantes com deficiência. Preconceito que permite a segregação na escola pública e a distinção entre classe regular e especial ou escola regular e especial, isso é, a dicotomia entre educação regular e educação especial.

3. MÉTODO

3.1. SUJEITOS DO ESTUDO

A população-alvo foi constituída por uma amostra de 435 professoras da rede estadual de ensino fundamental do Rio de Janeiro, sendo 15 professoras de cada município-pólo participante, distribuídas em cinco escolas regulares estaduais localizadas nos diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, sorteadas entre as 1.450 professoras que participaram do Projeto de Extensão de Formação Continuada em Educação Especial - "Curso de Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva" em 2002, uma parceria da Faculdade de Educação da UFF com a

[14] Stainback, S. & Stainback W. Inclusão: um guia para educadores. RS, Artes Médicas Sul.
[15] Bueno, J.G.S. op.cit.

Secretaria de Estado de Educação do RJ e recursos financeiros do FNDE/MEC, e que teve por objetivo geral capacitar, na perspectiva da formação continuada, professoras da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro para a inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

3.2. MATERIAL E PROCEDIMENTOS

Este estudo refere-se a um processo de avaliação do Projeto de Extensão citado anteriormente, que envolveu 29 municípios-pólo do Estado do Rio de Janeiro e a capacitação de 1.450 professoras do ensino fundamental atuantes na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, por intermédio de um curso de 144 horas, no qual foram desenvolvidas abordagens de ensino para estudantes com deficiência visual, auditiva, mental e física, com ênfase na paralisia cerebral na perspectiva da educação escolar inclusiva.

Na coleta de dados foram utilizados instrumentos como questionários, entrevistas semi-estruturadas, observações no cotidiano escolar e oficinas de narrativas de experiências com os sujeitos participantes da pesquisa na Faculdade de Educação da UFF e sob minha coordenação.

4. INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: EXPERIÊNCIAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/BRASIL

Esta pesquisa, dentre outros resultados, afirmou que a educação inclusiva pressupõe a educação como um direito de todas as pessoas, com ou sem deficiência, contribuindo, dessa maneira, para a constituição de uma sociedade justa e humana. Para tal, faz-se necessário um projeto de desenvolvimento educacional que se volte, sobretudo, para a necessária reestruturação das escolas, que, na figura de seus profissionais, deve estar preocupada prioritariamente em atender os estudantes considerando suas características, ritmos diversos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. Devendo, para isso, se adaptar, preparando-se para receber e atender a diversidade dos estudantes, atentando, dentre outros aspectos, para a superação das barreiras arquitetônicas e atitudinais presentes no cotidiano escolar.

O processo inclusivo escolar é um movimento decorrente da importância do atendimento à diversidade humana, cada vez mais emergente na sociedade brasileira contemporânea. Há atualmente no Brasil uma preocupação com a escola para todos, incluindo-se os que apresentam deficiência, pois a escola é considerada por Werneck[16] (2000, p.125) como sendo "(...) o ponto de partida para qualquer criança, tendo ou não deficiência". Desse modo, a exclusão do processo escolar implica também na possibilidade da exclusão das demais instâncias da sociedade, daqueles que apresentam deficiência.

[16] Werneck, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. 2ª ed., Rio de Janeiro, WVA

4.1. OS IMPACTOS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/BRASIL

As professoras participantes deste estudo atuam em escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro e consideraram que a escola inclusiva é compromisso de todos os profissionais da escola, face à urgência, como afirmado por Costa[17] (2002, p.81) do "(...) distanciamento da doença, do resgate pedagógico e da não aceitação da classe especial e da escola especial, espaços de segregação e exclusão social, que tanto negam quanto negligenciam a experiência histórica dos estudantes com deficiência, não lhes dando condições de se diferenciarem como indivíduos, submetendo-os a uma situação que cada vez mais impõe a adaptação, contrapondo-se à emancipação".

Dessa maneira, o processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência, deve ocorrer no âmbito das escolas públicas, denominadas regulares, por entender a escola como espaço sócio-democrático no qual o acesso ao conhecimento, contribui para o reconhecimento da diferença como essência da humanidade, a solidariedade, a manifestação da criatividade, como também para a troca solidária de experiências, como destacado nos depoimentos das professoras, abaixo:

> *"A inclusão escolar oferece experiências gratificantes para todos os estudantes, pois a inclusão não cria barreiras, e sim união". (Mary)*
>
> *"Penso que é de grande importância e muito válida a inclusão escolar. Porém, para que os deficientes possam estudar junto com outros estudantes, é necessária uma preparação profissional, da comunidade escolar para sua aceitação, e uma estrutura adaptada, como arquitetura e material pedagógico adaptado, entre outros aspectos, para se realizar um bom trabalho educacional". (Lúcia)*
>
> *"Penso que é correto, democrático e justo promover a inclusão dos estudantes com deficiência. É muito positivo, pois logo de início os estudantes vão começar a aprender a lidar com os diferentes e a troca de experiências entre eles será muito rica". (Eliana)*

Considerando esses depoimentos, vale destacar que a escola como espaço educacional inclusivo deve promover a remoção das barreiras para a aprendizagem, deixando de enfatizar as deficiências dos estudantes, destacando, sobretudo, sua humanidade e, conseqüentemente, seu direito à educação escolar e o acesso ao conhecimento.

A oportunidade de convívio com colegas não deficientes oportuniza ao estudante com deficiência perceber-se como indivíduo, capaz de se desenvolver em suas diferentes dimensões, como a social, psíquica, biológica, econômica e espiritual. Deve-se, então, buscar meios para

[17] Costa, V.A. Produção do conhecimento na educação dos indivíduos com deficiência. Revista Movimento, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, nº 6, RJ, EdUFF, pp. 93-103.

desenvolver essas dimensões, fazendo, dessa maneira, com que os estudantes com deficiência alcancem sua emancipação, por intermédio de uma educação transformadora e democrática.

Com base nos depoimentos, vemos que as professoras são favoráveis à inclusão escolar, afirmando, porém, que a reestruturação das escolas é primordial para que a inclusão efetivamente ocorra. Portanto, a inclusão escolar de estudantes com deficiência ocorre nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, desde o ano de 2002, mesmo naquelas que ainda não estão plenamente adaptadas para tal. Os depoimentos abaixo são reveladores quanto a isso:

> *"Não tenho as facilidades necessárias à inclusão em minha escola. Porém, quando é feita a matrícula dos estudantes deficientes procuro atender da melhor maneira possível. Eu não dispenso esses estudantes, realizo as adaptações que se fizerem necessárias, pelo menos em minha escola". (Thaís)*
>
> *"Minha escola não está preparada para a inclusão no aspecto físico, mas já trabalhamos com a inclusão de estudantes deficientes". (Rafaela)*
>
> *"A minha escola ainda não está preparada no sentido da inclusão, mas já atua de maneira inclusiva apesar das dificuldades, principalmente com os estudantes que usam cadeira de rodas, que precisam de ajuda para se locomover pela escola pela falta de adaptações arquitetônicas". (Mariana)*

Considerando os depoimentos das professoras, é possível destacar a importância da atuação docente. Quanto a isso, Costa[18] (2003, p. 23) destaca que "A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que possam ajustar seu planejamento, a sua prática pedagógica à demanda de seus estudantes, considerando novas possibilidades de atuação junto a eles".

Dessa maneira, pensamos que a educação escolar de indivíduos com deficiência deve ocorrer no cotidiano escolar, cabendo ao professor, possibilitar o acesso e permanência desses estudantes nas salas de aula inclusivas, na perspectiva da educação emancipadora, inclusiva e democrática.

4.1.1. Inclusão escolar de estudantes com deficiência na escola pública brasileira: o que pensam as professoras

Por intermédio de um curso de 144 horas e de sua prática docente cotidiana, as professoras aplicam as abordagens de ensino para estudantes com deficiência visual, auditiva, mental e física (com ênfase na paralisia cerebral), com vistas à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas suas salas de aula das escolas públicas do sistema regular de ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Na primeira etapa de realização desta pesquisa, foram analisados os dados coletados por intermédio dos questionários de avaliação inicial e final

[18] Costa, V.A. Educação escolar inclusiva: demanda por uma sociedade democrática. Cadernos de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, n.º 22, vol.2, RS, pp. 19-32.

do Curso de Formação Continuada, aplicados às professoras participantes, no ano de 2002, nos quais estão presentes:

- A caracterização das professoras (indagando a respeito da escola onde atuam, sua formação, tempo de magistério, dentre outros aspectos);
- A percepção das professoras, por meio de questões descritivas contidas no questionário, acerca da inclusão escolar de estudantes com deficiência na escola pública. As questões foram:

1. O que você pensa sobre a matrícula de estudantes com deficiência nas escolas públicas? E, de estudantes com deficiência estudarem junto com estudantes sem deficiência na mesma sala de aula?
2. Sua escola está preparada para realizar a inclusão escolar de estudantes com deficiência nas classes comuns no que se refere aos aspectos de:

a) Acessibilidade (rampas nos prédios, banheiros adaptados, portas largas para cadeiras de rodas, mobiliário ergométrico, dentre outras adaptações)?

b) Recursos materiais e pedagógicos para as necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência?

3. Você se sente preparada para atuar em classes inclusivas?

Analisando as questões descritivas no referido questionário, observamos que a maioria das professoras é favorável à inclusão escolar de estudantes com deficiência, embora 180 delas, considerem que esse processo terá dificuldades para se concretizar, afirmando que as escolas devem modificar sua estrutura, para estarem então, adaptadas para receber e acolher esses estudantes. Abaixo, os depoimentos de algumas professoras:

> *"Acho que teremos dificuldades para concretizar a inclusão escolar dos estudantes deficientes, pois muitos são os obstáculos a serem superados e as arestas a serem aparadas; mas como tudo na vida, o que conta e pesa mais é a boa vontade e dedicação dos professores envolvidos nessa tarefa". (Mary)*

> *"Para os estudantes deficientes é muito importante a inclusão e a socialização com diferentes pessoas, não só com pessoas que tenham a mesma deficiência deles. Só que as escolas precisam preparar-se tanto com recursos físicos, quanto humanos". (Poliana)*

> *"Acredito no Brasil, um país democrático onde a Constituição aponta para a liberdade e o direito de igualdade para todos os cidadãos. O estudo em conjunto é, sem dúvida, a maior prova do direito à igualdade, desde que os recursos pedagógicos disponíveis favoreçam a inclusão e a participação dos estudantes deficientes". (Amanda)*

É importante destacar que a questão referente ao acolhimento escolar está posta para além da superação das barreiras arquitetônicas. É preciso também a superação e/ou enfrentamento do preconceito, pois "(...) a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo, e sua

ausência caracteriza o preconceito", como destacado por Crochík[19] (1997b, p.13). A necessidade da experiência e a reflexão estão presentes no depoimento da professora abaixo:

> *"Penso que seria o ideal a inclusão escolar, no sentido de mostrar à sociedade que existem essas diferenças e que é possível (e necessário) interagir com elas, para que se derrubem os preconceitos que ainda existem, já que a sociedade prefere não ver essas pessoas, tornando simples dizer não saber lidar com elas, já que elas estão distantes da sua realidade". (Thaís)*

Portanto, enfatizamos a necessidade da experiência com o objeto alvo do preconceito, que, nesta pesquisa, refere-se aos indivíduos com deficiência, pois a ausência da experiência tenderá à formação da estereotipia em relação aos estudantes com deficiência, tornando-os incapazes de aprender junto com colegas não deficientes em salas de aula inclusivas, sobretudo em decorrência do olhar voltado apenas para sua deficiência.

4.1.2. A inclusão escolar de estudantes com deficiência e as adaptações curriculares

No tocante às adaptações curriculares, tanto as de grande porte[20], que são de responsabilidade das instâncias político-administrativas superiores, como as Secretarias de Estado da Educação no Brasil, por exemplo, quanto às de pequeno porte, que são da responsabilidade do professor e dos demais profissionais da escola, envolvidos com o cotidiano escolar, devem ser consideradas na formação dos professores e na reestruturação das escolas no processo de inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Quanto às adaptações descritas, todas as professoras (435) afirmaram que suas escolas ainda não estão preparadas para receber estudantes com deficiência, o que pode ser confirmado com os depoimentos abaixo:

> *"Minha escola atende apenas às necessidades dos estudantes normais. Temos pouco espaço físico e carência até para os estudantes normais". (Priscila)*
>
> *"Minha escola não está adaptada para receber os estudantes com deficiência em seu espaço físico". (Sol)*
>
> *"Na minha escola não há a preocupação com as adaptações para os deficientes, e é difícil resolver esse problema de inclusão escolar". (Karina)*
>
> *"Na minha escola ainda não tem nenhuma preparação física e pedagógica para a inclusão de estudantes com deficiência". (Mary)*

As professoras, quando questionadas a respeito do fato de estarem ou não preparadas para atuar em classes inclusivas, 190 professoras se julgaram despreparadas para tal, alegando que a Secretaria de Estado de

---

[19] Crochík, J.L. op. cit.

[20] Segundo o MEC (2000, pp. 8-9), as "Adaptações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os estudantes, sendo da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, por exigirem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira e burocrática".

Educação do Rio de Janeiro não oferece as condições para realizar esse trabalho. Porém, buscam preparação para atuar em classes inclusivas, como afirmou a professora abaixo:

> *"Não me sinto preparada ainda para lecionar em sala de aula inclusiva, mas estou estudando em cursos como esse, buscando melhor preparo para atuar com estudantes deficientes em minha sala de aula". (Paula)*

Dessa maneira, é possível afirmar que as professoras não se sentem totalmente preparadas para atuar com a diversidade de seus estudantes, pois os seres humanos são singulares, e se encontram em constante diferenciação. A cada ano que passa, as professoras lidam com estudantes com diferenças significativas em suas salas de aula, sejam eles deficientes ou não. Essa afirmativa é confirmada pelo depoimento de uma professora:

> *"Nunca estamos preparadas para enfrentar a diferença, o desconhecido. No meu caso, é a questão de uma proposta nova, a inclusão escolar de estudantes com deficiência em minha sala de aula. E, penso, então, porque não aprender a atuar assim?" (Luciana)*

Assim, todos os professores devem (ou, deveriam) estar voltados para sua própria formação, tendo ou não que trabalhar com estudantes com deficiência. Daí, ser possível afirmar que o despreparo alegado pelas professoras revela mais de sua própria formação, do que das condições objetivas presentes nas escolas. Sobretudo, considerando o que afirma Crochík[21] (1997b, p.12), ao se referir ao preconceito:

> Há diversas complicações inerentes ao conceito de preconceito. Uma delas se refere a que o indivíduo preconceituoso tende a desenvolver preconceito em relação a diversos objetos, o que já indica uma forma de atuação desenvolvida por ele de certa maneira independente das características dos objetos alvo do preconceito.

Ou seja, ao invés das professoras se voltarem também para sua formação e atuação no cotidiano escolar, as mesmas alegam que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro não preparou a estrutura escolar para a inclusão de estudantes com deficiência em suas salas de aula. Entendemos então que o preconceito revela mais sobre quem atua/ou não com indivíduos com deficiência, do que sobre quem é objeto-alvo dele, no caso os estudantes com deficiência. Quando as professoras afirmam não estarem preparadas para atuar com estudantes com deficiência em suas salas de aula, isso lhes impõe uma limitação psíquica, que faz com que seja atribuída ao estudante com deficiência uma espécie de responsabilidade que não deve lhe ser atribuída. Diante da reação, na maioria das vezes, de aversão, medo ou fuga, frente ao objeto vítima do preconceito (no caso, os deficientes), as atitudes preconceituosas, como mencionado anteriormente, se referem mais ao sujeito do que ao objeto vítima do preconceito.

Considerando os resultados até então obtidos, justifica-se a continuidade desta pesquisa, pela importância e necessidade de se avaliar as

[21] Crochík, J.L. op. cit.

Políticas Públicas de Formação de Professores para a inclusão escolar de estudantes com deficiência no Brasil, e as experiências docentes das professoras com a diversidade dos estudantes na organização de escolas públicas inclusivas para o acesso e permanência de estudantes com deficiência em escolas democráticas, na perspectiva da educação para todos, política e emancipadora para os estudantes, deficientes e não deficientes.

Além das visitas às escolas para observação, diálogo com as professoras, as oficinas de narrativas das experiências docentes dessas professoras, possibilitaram a criação de espaços de reflexão e análise sobre suas práticas, seu cotidiano escolar, suas dificuldades, barreiras, desafios e vitórias, contribuindo todas para o aperfeiçoamento e compreensão de uma prática docente que contemple a diversidade dos estudantes, deficientes e não deficientes, e de suas professoras na escola inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base os resultados até então alcançados, percebe-se que a inclusão escolar de estudantes com deficiência é desejada pelas professoras das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro/Brasil, sendo um processo que as escolas públicas vêm passando e se adaptando, reestruturando-se para acolher em suas salas de aula estudantes com deficiência que buscam se educar e emancipar em escolas democráticas e inclusivas.

Portanto, tendo a consciência de que a inclusão escolar de estudantes com deficiência é desejo das professoras participantes desta pesquisa, devemos continuar em busca dos resultados finais desta pesquisa, quando, então, atentaremos para as diferenciações, mudanças e adaptações que as escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro vêm realizando para viabilizar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, considerando os Cursos de Formação Continuada, realizado pelas professoras, sujeitos desta pesquisa.

Finalmente, vale destacar que esta pesquisa vem contribuindo para a superação da institucionalização dos estudantes com deficiência no Brasil, indivíduos historicamente excluídos das escolas públicas e submetidos a um isolamento socialmente imposto, com a conseqüente banalização de sua experiência histórica. O atual estágio civilizatório demanda escolas públicas inclusivas no Brasil, e esta pesquisa está comprometida com a afirmação dessa possibilidade. E, tomara para uma formação de professores que prescinda de preconceitos e estereótipos, em prol de escolas públicas, nas quais a diversidade possa ser entendida como essência da humanidade dos estudantes e seus professores, com ou sem deficiência.

CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN: EXPERIENCIA DE LA UNIDAD DE ATENCIÓN INTEGRAL DE MEDELLÍN - COLOMBIA

Juan David Lopera Lopera[1]

RESUMEN

En la actualidad el Plan de Desarrollo del municipio, en el apartado: "Medellín Social e Incluyente", centra su accionar en la política de inclusión social y la Secretaria de Educación con el aporte en el diseño de la Fundación Diversidad y Educación, ha construido la política de Inclusión educativa para atender a la población en situación de discapacidad, donde uno de sus objetivos es "la generación de mecanismos que garanticen el acceso y la permanencia de los diferentes grupos poblacionales al sistema educativo desde el preescolar hasta la educación superior".

Los mecanismos que esta administración ha implementado son la aulas de apoyo especializadas y la unidad de atención integral (UAI), pero fue necesario articularlas bajo un modelo de inclusión consecuente con los nuevos desafíos teóricos de la educación y de la pedagogía, coherente con las necesidades de la población en situación de discapacidad en edad escolar, de los contextos en los que éstos se desenvuelven y articulada con las recomendaciones internacionales y las políticas nacionales y departamentales.

El Modelo de Inclusión Educativa que se esta implementando en el Municipio de Medellín, ha sido diseñado con base en la experiencia de los procesos que ha vivido la ciudad en la última década y en los avances del departamento de Antioquia y del país en materia de inclusión.

Para desarrollar la política de inclusión educativa del municipio de Medellín se ha creado la Unidad de Atención Integral distribuida en cinco zonas de la ciudad. Cada una de lasa zonas cuenta con un equipo de profesionales de diferentes disciplinas y maestras de apoyo. A continuación se presentan la estructura del modelo conformado por los ejes que la Fundación Diversidad y Educación propuso para su implementación:

El primer eje es el legal. Allí se planteas los lineamientos expresados en la diferente reglamentación legal que le da piso jurídico a la UAI y al modelo de inclusión educativa para atender a la población con NEE y/o discapacidad.

El segundo eje es el educativo. El modelo de inclusión educativa de la Unidad de Atención Integral del Municipio de Medellín, en este eje considera

[1] FUNDACION DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN , ***COLOMBIA***

la articulación con las políticas educativas nacionales y municipales, los Proyectos Educativos Institucionales y el enfoque de la educación inclusiva.

El tercer eje es el pedagógico. En la construcción de éste eje se tuvo en cuenta y se incorporan las "Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales" expedidas por el Ministerio de Educación Nacional y el Tecnológico de Antioquia a principios del año 2005 para todo Colombia, además de otros elementos conceptuales con relación a la Pedagogía Holística asumida por el modelo.

El cuarto eje es el administrativo. El modelo de inclusión para ser operado por la UAI de Medellín, se plantea desde un enfoque administrativo y gerencial de organización de conocimiento, abierta al aprendizaje y al cambio de Peter Senge (1998).

El quinto eje es el técnico. El modelo de inclusión se orienta a la consolidación de las herramientas gerenciales para operar el modelo y se propone desde la perspectiva de organización de aprendizaje.

El sexto eje es el operativo. El modelo en este eje se orienta hacia la definición y diseño de los aspectos operativos para poder funcionar la UAI.

Con este modelo la Secretaría de Educación pone en escena uno de los sueños que se ha tenido en la comunidad para atender a toda la población con NEE y/o discapacidad en la ciudad: brindar una atención con calidad y facilitar las oportunidades para la inclusión social de esta población.

En la presente ponencia, se pretende poner en conocimiento de todos los asistentes al encuentro, los componentes básicos del modelo de inclusión de Medellín su enfoque y su paradigma, así como, los ejes fundamentales para su ejecución. En lo anterior se plantea las necesidades de transformación que requiere el sistema educativo en general y en nuestra ciudad en particular, para dar respuesta a las nuevas exigencias de una sociedad incluyente. De otro lado, se expondrán los avances, las dificultades y los nuevos retos que nos implica la implementación del mismo y donde es claro que no hemos terminado, si no exponer que estamos CAMINANDO Y CONSTRUYENDO.

INTRODUCCIÓN

En la presente ponencia, se pretende poner en conocimiento de todos los asistentes al encuentro, los componentes básicos del modelo de inclusión de Medellín su enfoque y su paradigma, así como, los ejes fundamentales para su ejecución. En lo anterior se plantea las necesidades de transformación que requiere el sistema educativo en general y en nuestra ciudad en particular, para dar respuesta a las nuevas exigencias de una sociedad incluyente.

De otro lado, se expondrán los avances, las dificultades y los nuevos retos que nos implica la implementación del mismo y donde es claro que no hemos terminado, si no exponer que estamos CAMINANDO Y CONSTRUYENDO.

1. PRESENTACIÓN

En la actualidad existen múltiples tensiones en el sector educativo como consecuencia de los procesos de integración adelantados en el país a partir del año 1994, con la expedición de la Ley General de educación. La principal tensión educativa que tiene hoy la educación es la inclusión con calidad vs. Exclusión.

En el Municipio de Medellín los procesos de integración los asumieron en gran parte las instituciones educativas que disolvieron las aulas especiales y las convirtieron en aulas de apoyo especializadas, como lo planteó el Decreto 2082/96. En la administración pasada se consideró pertinente asumir la inclusión educativa, donde los docentes asumían a plenitud la educación de estos chicos y chicas integradas, con muy poco apoyo profesional, pedagógico, administrativo, logístico o terapéutico.

En consecuencia, este acto generó gran desconcierto y soledad en los docentes de las instituciones educativas de la ciudad de Medellín y muchas maestras de apoyo que venían acompañando estos procesos fueron trasladadas y hoy una gran parte de ellas son docentes regulares o perdieron sus cargos y la inclusión no pasó de ser un acto de buena intención; sin embargo, se heredó una conciencia para hacer visible que la inclusión era necesaria en Medellín.

En la actualidad el Plan de Desarrollo del Alcalde Sergio Fajardo Valderrama "Medellín Social e Incluyente", centra su accionar en la política de inclusión social y la Secretaria de Educación ha construido la política de Inclusión educativa para atender a la población con discapacidad, donde uno de sus objetivos es "la generación de mecanismos que garanticen el acceso y la permanencia de los diferentes grupos poblacionales al sistema educativo desde el preescolar hasta la educación superior". El municipio se propone alcanzar esta meta a través del asocio con organismos como el ICBF, Cajas de compensación familiar y ONGs con el fin de promover programas de atención integral. La meta es de 3.000 personas atendidas integralmente.

El mínimo desarrollo que ha tenido la inclusión en el municipio, sumada a los desafíos teóricos que la inclusión debe enfrentar, hizo necesario la implementación de una propuesta de inclusión educativa para el municipio de Medellín, coherente con las necesidades de la población incluida en el sistema educativo y de los contextos en los que éstos se desenvuelven y articulada con las recomendaciones internacionales y las políticas nacionales y departamentales de inclusión del actual gobierno.

El diseño, puesta en marcha, capacitación y entrenamiento para la aplicación del modelo de inclusión a jefes de núcleo, profesionales de la Unidad, directores, coordinadores maestros de apoyo, maestros integradores y padres y madres de familia, estará a cargo de la Unidad de Atención integral del Municipio de Medellín.

En la actualidad, el Municipio de Medellín cuenta con 5073 niños y niñas con algún tipo de necesidad educativa especial, esta es una información estadística confiable sobre la prevalencia de la población en estas

condiciones en la ciudad. Esta población se encuentra matriculada en 70 instituciones educativas del sector oficial del municipio.

Esta información fue recogida y validada por las 85 maestras de apoyo del municipio, como producto de la gestión que vienen adelantando con esta población.

2. PARADIGMA

Para implementar el modelo de inclusión educativa de la UAI, se asume la inclusión educativa desde la teoría de sistemas sociales complejos, auto referenciales y autopoiéticos, esta teoría, se ve abocada a una referencia epistemológica que le permita operar la inclusión con éxito. Por lo tanto, el paradigma desde el cual se asume la inclusión es el constructivismo sistémico de segundo orden.

Para el constructivismo sistémico de segundo orden, la realidad se entiende como constituida por sistemas. Los sistemas que conforman la realidad son los sistemas vivos, cuya distinción es la vida (Maturana y Varela, 1996), los sistemas tecnológicos, cuya distinción está dada por la función tecnológica que cumplen (Morín, 1998), los sistemas sociales, distinguidos por la comunicación (Luhmann, 1998), y los sistemas psíquicos, cuya distinción es la conciencia (Luhmann, 1998). El conocimiento científico se opera por el sistema ciencia, que es un sistema social cuya distinción es la creación de nuevo conocimiento científico que se hace autopoiético por la recursividad de las teorías. Desde esta perspectiva, el programa de inclusión educativa opera en el sistema educativo y la población con necesidades educativas especiales, objeto del programa, son sistemas psíquicos.

De igual manera, ante la pregunta epistemológica ¿cuál es la naturaleza de la relación entre el observador y lo observado?, el constructivismo sistémico de segundo orden la resuelve de manera diferente a los otros paradigmas. El constructivismo sistémico de segundo orden, opera con las distinciones sistema/entorno e identidad/diferencia, esto quiere decir, que existe en la sociedad compleja un sistema educativo que puede observar, auto observarse y ser observado por otros sistemas como el científico, los otros sistemas sociales (económico, político, jurídico, religioso y cultural), los sistemas psíquicos, los sistemas vivos y los tecnológicos.

Así mismo, plantea diferentes niveles epistemológicos como el disciplinario, el interdisciplinario y el transdisciplinario (Piaget, 1979). Desde el nivel transdisciplinario la inclusión se convierte en el objeto de investigación y reflexión de todas las disciplinas y ciencias que observan la educación. La integración escolar permitía una mirada interdisciplinaria, pero la inclusión coloca a todas las reflexiones educativas en una exigencia que ya no se pregunta por las condiciones de posibilidad del conocimiento (nivel disciplinario), ni por cómo se pasa de un nivel de conocimiento a otro (nivel interdisciplinario), sino ¿Cómo observa el observador? (nivel transdisciplinario). Lo novedoso de esta postura epistemológica, es que el observador no es una conciencia subjetiva, sino un sistema social y la relación no es sujeto/objeto, sino teorías/objeto de conocimiento. (Luhmann, 1996).

Cuando se dice que el sujeto no opera como el observador, se quiere significar que la operación que distingue el sistema educativo no es la conciencia, sino la formación de personas. Desde este paradigma epistemológico, esta propuesta parte por identificar la diferencia con la cual observa: inclusión/exclusión. Esta diferencia permite plantear la pregunta de ¿Cómo observa el observador la inclusión?, es decir, permite implementar el modelo de inclusión educativa a partir de una mirada transdisciplinaria del sistema educativo local con una lógica de la diferenciación y de la diversidad, en tanto, ubica sus reflexiones y accionar desde el sistema educativo, no desde la educación especial, con lo cual se ocupa de observar cómo opera el sistema educativo, cómo se ha llevado a cabo la inclusión educativa en la ciudad, cómo ha impactado las prácticas pedagógicas, la gestión escolar, el PEI, el currículo, la planeación, las adaptaciones curriculares, los proyectos personalizados, la evaluación de la población, la evaluación del aprendizaje, ritmos, estilos de aprendizaje e inteligencias, la promoción, las actitudes, la socialización, entre otros aspectos. En este caso, el observador que es un sistema social puede observar la diferencia como la posibilidad de múltiples observaciones de primer orden. Es por esto que, siguiendo a Ibáñez (1990:4) "el pensamiento simple-de primer orden- piensa el objeto (los sistemas observados). El pensamiento complejo-de segundo orden-piensa el pensamiento del objeto (los sistemas observadores)".

El paradigma de la complejidad al asumirse para observar, operar y desarrollar el modelo de inclusión de la UAI de Medellín, implica comprender que todos los procesos claves y de apoyo se realizan alrededor de un objeto de reflexión pedagógica y terapéutica que posibilita el trabajo transdisciplinario: la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE y/o discapacidad. Esto lleva a considerar que el énfasis no es la discapacidad, propio del paradigma médico, sino la inclusión educativa de esta población. De otra parte, este paradigma exige la apropiación y expansión de cada uno de los niveles disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Ello exige que se pueda operar en cualquiera de estos niveles con la mirada inclusiva.

3. ENFOQUE

El enfoque del modelo de inclusión educativa de la Unidad de Atención Integral es el de la inclusión social y educativa, el cual se fundamenta en la diversidad inherente que caracteriza a cada ser humano. Dicha diversidad está determinada por las capacidades o potencialidades individuales puestas en juego en el contexto educativo. La persona con discapacidad mirada desde este enfoque es un sujeto de derechos y los contextos sociales, familiares y escolares facilitan su participación en igualdad de oportunidades.

Este enfoque pretende transformar las prácticas pedagógicas integradoras basadas en la educación especial, las actitudes de directivos y docentes y los contextos, de tal forma que garantice el acceso, permanencia y promoción de todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad en el sistema educativo con calidad y equidad.

La educación inclusiva no sólo piensa en los estudiantes con discapacidad sino en todos quienes llegan y están en las instituciones educativas, y por lo tanto se basa en dos conceptos claves, la comunidad y la participación. El primero, se refiere a pensar que la diversidad y la vida escolar y social se llevan a cabo en comunidad y el segundo, a reivindicar que la acción educativa parte de facilitar o de crear el ambiente en la institución para que todos y todas participen en la vida escolar y se preparen para la inclusión social, es decir, para acceder a todos los beneficios de los sistemas sociales con un capital cultural adecuado para su desempeño exitoso.

La educación inclusiva asume la diferenciación con la integración, no solo por consideraciones epistemológicas, sino ante todo por consideraciones educativas entre las principales se encuentran las siguientes:

Mientras las prácticas integradoras se fundamentan en la interdisciplinariedad, las prácticas inclusivas son transdisciplinarias.

Las prácticas integradoras están centradas en modelos individualistas, mientras que las prácticas inclusivas colocan el acento en la institución, el currículo, la pedagogía, la gestión, la calidad, el aprendizaje en equipo, la vida social y el éxito escolar.

La educación integradora se basa en el enfoque médico deficitario, mientras la educación inclusiva se fundamenta en el enfoque social.

La educación integradora mantiene la segregación al interior del aula, mientras que la educación inclusiva se basa en la equidad de todos los estudiantes ante el aprendizaje y las oportunidades de conocimiento.

En la educación integradora las personas con discapacidad en un primer momento estuvieron en aulas especiales, luego en aulas regulares, sin embargo, no era importante la calidad de los aprendizajes que realizaban, mientras que en la educación inclusiva uno de los ejes fundamentales es este último.

La integración escolar mantuvo una gran sutileza en la discriminación y segregación a través de los mecanismos de evaluación, promoción y selección dentro del aula. En la educación inclusiva estos mecanismos se utilizan para garantizar un aprendizaje de calidad y el derecho a la educación.

En la educación integradora la maestra de apoyo era la protagonista y promotora de los procesos integradores, mientras en la educación inclusiva es la comunidad, los directivos, maestros, estudiantes y autoridades educativas los promotores de la reconversión de la oferta educativa.

En la integración escolar se mira al niño con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, mientras que en la educación inclusiva se mira la diversidad y multidimensional del desarrollo humano.

En la educación integradora la inversión estatal es mínima, en la educación inclusiva la financiación estatal se incrementa para garantizar el derecho de todos a la educación, bajo las políticas de calidad, eficiencia y cobertura.

La educación inclusiva se fundamenta en algunos principios y valores para asegurar que las personas con necesidades educativas especiales y/o

discapacidad sean vistas como miembros valiosos de la comunidad educativa con todas sus potencialidades, entre los cuales se encuentran:

La aceptación de estas personas por parte de la comunidad en todas las actividades que se desarrollan dentro y fuera de la escuela

La educación basada en resultados dirigida al éxito de todos los estudiantes lo cual implica transformaciones a nivel curricular, pedagógico, incremento de las oportunidades y aumento de las expectativas con relación a los resultados esperados.

La educación intercultural, que permite la reflexión de las desigualdades sociales, la discriminación y la valoración de los derechos humanos, el respeto a las diferencias, el respeto de la diversidad cultural, la promoción de la justicia social y la equidad.

Las mentes diversas, las concepciones de Gardner sobre la mente como sistemas simbólicos implica una transformación profunda de las apreciaciones que se tenían acerca de la inteligencia de las personas con discapacidad hasta el punto de generar cuestionamientos radicales a las miradas discriminatorias y a las prácticas educativas reduccionistas centradas en el déficit.

El aprendizaje significativo y las adaptaciones curriculares, como orientadoras de las prácticas educativas.

Así pues, el enfoque inclusivo permite al modelo de la UAI ampliar su mirada de la discapacidad a la diversidad, la equidad, la calidad, la justicia social, los contextos, a la transdisciplinariedad, al ser humano multidimensional y al fortalecimiento de las sociedades democráticas.

5. EJES DEL MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

5.1 EJE LEGAL

El modelo de inclusión educativa de la UAI de Medellín se basa en los lineamientos expresados en la reglamentación legal vigente a nivel nacional y los lineamientos de las políticas publicas con respecto a la atención educativa a las poblaciones en situación de discapacidad.

5.2 EJE EDUCATIVO

El modelo de inclusión educativa de la Unidad de Atención Integral del Municipio de Medellín, en el eje educativo considera la articulación con las políticas educativas internacionales, nacionales y municipales, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y el enfoque de la educación inclusiva.

Con relación a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), el modelo se caracteriza por considerar que éste es uno de sus epicentros en su accionar inclusivo, en especial, el impacto para su transformación en PEI´s abiertos a la diversidad y a la inclusión a través de los planes de mejoramiento de las instituciones educativas.

El modelo pretende que la UAI impacte los PEI de las instituciones educativas del municipio de Medellín, a través de la orientación de líneas de acción, en los procesos de asesoría y capacitación, sobre las dimensiones diagnóstica, estratégica, filosófica, pedagógica, curricular y administrativa.

DIMENSIÓN DIAGNÓSTICA

La dimensión diagnóstica es la que permite conocer la realidad de la institución y del entorno, para identificar las necesidades, intereses y problemas del nivel local, regional, nacional, internacional y personal, para proyectar el plan de mejoramiento y la escuela abierta a la diversidad. Comprende las tendencias de la educación y de la inclusión, el diagnóstico evaluativo institucional, el diagnóstico socio-cultural y el diagnóstico de competencias, el diagnóstico de prevalencia y la prospectiva institucional.

DIMENSIÓN ESTRATÉGICA

Es aquella que fundamenta el sueño, el quehacer y los principios rectores de la institución educativa. Comprende: la visión, la misión, las competencias, los objetivos, las metas, la estrategia corporativa, los proyectos estratégicos y los principios del PEI. La educación desde una mirada inclusiva implica el ajuste al pensamiento estratégico de la institución educativa. En especial, es prioritario que se exprese de manera tácita la apertura de la institución a la diversidad y a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en la visión y en la misión. También se requiere que en los objetivos y metas se establezcan los pertinentes para atender a esta población. Los primeros hacen relación expresa a los propósitos institucionales y las segundas a la delimitación en tiempo, medida, posibilidad y opción de evaluar lo propuesto; en este sentido se requiere establecer metas de cobertura, calidad, formación, capacitación, promoción, aprendizaje, de ajustes y adaptaciones curriculares, recursos, cualificación pedagógica, metas administrativas, comunitarias, de servicios, apoyos, accesibilidad y de proyección laboral y social.

De igual manera, los principios institucionales requieren la expresión manifiesta de principios coherentes con la inclusión y la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, entre los cuales se encuentran el respeto a la diversidad personal, la equidad, la participación, entre otros.

DIMENSIÓN TEÓRICA- FILOSÓFICA.

Es el soporte teórico y filosófico que orienta el PEI y comprende: la concepción de universo, sociedad, comunidad educativa, desarrollo humano, educación, pedagogía, ciencia, inclusión, diversidad, necesidades educativas, arte y tecnología. La institución educativa en el PEI requiere hacer visible la reflexión y concreción de la filosofía de la inclusión. Ello implica la investigación y clarificación conceptual de los conceptos precitados. Es muy importante la discusión y la claridad teórica sobre estas concepciones pues son ellas la base de la propuesta de PEI inclusivo. Lo más importante es la relación entre estas concepciones y la inclusión.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA.

De acuerdo con las Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales (MEN: 2005) el componente pedagógico incluye la creación de ambientes escolares adecuados al aprendizaje y la convivencia, el diseño del currículo pertinente, plan de estudios por competencias, la evaluación y la formación de maestros para llevar a cabo el PEI. En el modelo de inclusión educativa para el municipio de Medellín, la dimensión pedagógica se diferencia de la dimensión curricular, basados en los avances del conocimiento pedagógico y curricular que se ha producido en el país en los últimos 30 años. Consideramos que los aspectos de currículo, plan de estudios y evaluación de aprendizaje hacen parte de la dimensión curricular, mientras que la dimensión pedagógica fundamenta el quehacer pedagógico para el logro de la visión y la misión de la institución educativa y comprende: el modelo pedagógico pertinente constituido por su enfoque, el propósito, la justificación, las dimensiones del desarrollo humano y el tipo de ser humano a formar, los tipos de inteligencia a desarrollar, los niveles de conocimiento que se desean lograr, la concepción de conocimiento, la concepción y los tipos de aprendizaje que se desarrollan en el proceso educativo, los métodos y las estrategias pedagógicas, la relación maestro estudiante, la concepción de enseñanza, la concepción de maestro, las innovaciones y el diseño y gestión de los proyectos pedagógicos.

Es de vital importancia que la institución educativa genere un proceso de reflexión teórica, epistemológica e histórica con el objeto de apropiarse y definir cual es el modelo pedagógico o la apuesta pedagógica que propone para atender el servicio a la población con NEE y/o discapacidad y en general a toda la población estudiantil. En la reflexión teórica es necesario conocer las diferentes posturas que existen en el país con relación a la pedagogía: la pedagogía sistémica cognitiva cultural, la pedagogía de la comprensión, la pedagogía del afecto, la pedagogía conceptual, la pedagogía cognitiva, la pedagogía crítica y la pedagogía holística.

DIMENSIÓN CURRICULAR.

El modelo de inclusión educativa del Municipio de Medellín considera que la dimensión curricular del PEI, es aquella que facilita o instrumentaliza la enseñanza, el aprendizaje, el proceso de formación integral y la identidad cultural de todos y todas sus estudiantes con el objeto de alcanzar los fines y los objetivos del PEI y comprende: enfoques, planes de estudios por competencias para el nivel de preescolar, cada una de las áreas y de las especialidades si la institución educativa cuenta con educación media técnica, adaptaciones curriculares, evaluación psicopedagógica, proyectos personalizados, programas, metodologías, evaluación, investigación, gestión y sistematización.

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

Es la que permite estructurar la institución educativa para adaptarse al cambio del entorno local, nacional e internacional y reorientar sus estrategias de desarrollo y aprendizaje. Comprende: los procesos fundamentales de la organización, el gobierno escolar, el manual de convivencia, el modelo de trabajo en equipo, el modelo de dirección, el modelo de toma de decisiones, el modelo de gestión, plan operativo y de mejoramiento de la calidad. Aquí se determina la disminución de las barreras organizacionales para la inclusión educativa.

5.3 EJE PEDAGÓGICO

El enfoque pedagógico que orienta el modelo de inclusión educativa para la ciudad es la Pedagogía Holística. La definición de este enfoque se fundamenta en las transformaciones dentro y fuera de la pedagogía en el país.

La holística como un nuevo paradigma, nos provee de un marco global basado en lo mejor del conocimiento humano. La pedagogía holística postula nuevos principios surgidos tanto de los nuevos paradigmas de la ciencia, como de la filosofía perenne y los avances del llamado nuevo paradigma científico, sustentados en la física cuántica y la postcuántica (Boohm, 1995; Capra, 1996), que introdujeron la conciencia en la observación, la biología cognitiva y mórfica de Maturana (1996) y Shaldrake (1990), que introducen los conceptos de autopoiesis y de campos morfogenéticos con los cuales revolucionan la biología molecular, las matemáticas de la complejidad (Thom, 1987; Maldelbrot, 1997), que son las matemáticas cualitativas interesadas en los patrones y cualidades; la teoría del caos de Prigogine (1997), que establece el quiebre a la termodinámica con el descubrimiento de las estructuras disipativas que son aquellas que en condiciones de no equilibrio se crean en interacción con el entorno; la psicología integral de Ken Wilber (2000), que establece un espectro de la conciencia construido sobre los niveles prenatal, personal y transpersonal, con lo cual trasciende la reducción de la conciencia a lo personal e introduce lo prepersonal y lo transpersonal y la teoría de sistemas sociales autopoiéticos y autorreferenciales de Luhmann, en la cual la sociedad es un sistema omniabarcador de todas las comunicaciones posibles.

En este sentido, los procesos de inclusión educativa que se viven en nuestra ciudad, no son ajenos a nosotros, no hacen parte de sistemas educativos paralelos o duales, como han sido concebidos hasta hoy, y que ha llevado a los diferentes sistemas a excluir y segregar a toda la población con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. Según este postulado, los niños y niñas hacen parte de nuestra cultura, de la educación, la sociedad, la tradición y en consecuencia, pueden moverse, fluir, interactuar, interpenetrar con todos los sistemas sociales con plena libertad.

5.4 EJE ADMINISTRATIVO

El modelo de inclusión para ser operado por la UAI de Medellín, se plantea desde un enfoque administrativo y gerencial de organización de conocimiento, abierta al aprendizaje y al cambio (Senge, 1998).

Desde esta perspectiva, la organización administrativa del servicio se realiza a partir de la definición de la estructura de UAI, el levantamiento y documentación de los procesos claves o de agregación de valor y de apoyo, y la definición de los sistemas propios para el flujo de las actividades. Esta propuesta está en concordancia con el modelo operativo por procesos de la secretaría de educación municipal y se orienta por la definición de los siguientes componentes:

5.5 EJE TÉCNICO

El eje técnico del modelo de inclusión se orienta a la consolidación de las herramientas gerenciales para operar el modelo y se propone desde la perspectiva de organización de aprendizaje, definir los siguientes aspectos:

Modelo de comunicación organizacional

Modelo de gestión estratégica de la UAI

5.6 EJE OPERATIVO

El eje operativo del modelo se orienta hacia la definición y diseño de los aspectos operativos para poder funcionar con el modelo y se perfila hacía la concreción de los siguientes componentes:

Modelo de dirección

Modelo de funcionamiento de los equipos

Bibliografía

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA Y EL CARIBE. Equidad, desarrollo y ciudadanía III: agenda económica. Santafé de Bogotá, D. C: Alfaomega. 200

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA Y EL CARIBE. Equidad, desarrollo y ciudadanía I: visión global. Santafé de Bogotá, D. C: Alfaomega. 2000

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA Y EL CARIBE. Equidad, desarrollo y ciudadanía II: agenda social. Santafé de Bogotá, D. C: Alfaomega. 2000

Constitución Política de Colombia. Editorial Alas, 1991

Decreto 2082 (Noviembre 18 de 1996)

Drucker, Peter F. La sociedad postcapitalista. Santafé de Bogotá: Norma. 1993.

Duk, Cynthia. El enfoque de educación inclusiva. Chile, 2001. http://www.inclusioneducativa.cl/documentos/inclusiva2.PDF

Falvey, M.A. y otros (1995): What Is an Inclusive School?. In Vila, R. A.-Thousand, J.S. *Creating a Inclusive School. Alexandria: ASCD, 1-12.*

Gardner, H. (1983): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Nuevo York: Harper Collins Publishers.

Kapplan, Robert y NORTON David. Cuadro de Mando Integral. Barcelona: Gestión 2.000. 1998.

Ley General de Educación – Ley 115 de 1994, Ediciones Fecode, 1994.

Luhmann, Niklas, Kart E. Schorr (1993). El sistema educativo (Problemas de reflexión. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, iteso.)

Luhmann, Niklas, Raffaele De Giorgio. (1998). Teoría de la sociedad. México: Triana editores, Universidad Iberoamericana.

Luhmann, Niklas. (1996). La ciencia de la sociedad. México: Anthropos, Universidad iberoamericana, Iteso.

_____ (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

_____ (1998). Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general. Barcelona: Anthropos, Universidad iberoamericana, Ceja.

Martinez Boom, Alberto y SILVA, Renan. Dos estudios sobre educación en Colombia. Santafé de Bogotá, D. C: Universidad Pedagógica Nacional. 1984

Martinez Boom, Alberto. Escuela, maestro y métodos en Colombia 1975 - 1820. Santafé de Bogotá, D. C: Universidad Pedagógica Nacional. 1986

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA. Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales. Medellín, 2005

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1990). Fundamentos generales del currículo. Bogotá: Eurolibros

Piaget, Jean e INHELDER, Barbel. La psicología del niño. Madrid: Morata. 1982.

Piaget, Jean. (1979). Tratado de Lógica y conocimiento científico: naturaleza y métodos de la epistemología. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño. México: GRIJALBO. 1994

Portela, Luis Enrique. La educación y sus normas 2. Medellín: EDUCAME. 2003

Portela, Luis Enrique. Planes de estudios por competencias. (Documento Inédito). Medellín, 2004

Prigogine, Ilia. (1997). Las leyes del Caos. Barcelona: Drakontos

UNICEF. "Hacia el desarrollo de Escuelas inclusivas". En: Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Chile, 2001. www.unicef.cl

Warnock Report. (1979). Special Educational Needs. Report of the Committee of inquiry into Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO.

Yus Ramos, Rafael. (2001). Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI. Volumen II. Bilbao: Desclée de Brouwer s.a.

UNESCO. Educación para toda la vida. 1997.

SUJETO, EDUCACIÓN ESPECIAL
E INTEGRACIÓN
Volumen VI
es una obra editada y publicada por la
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
en la Coordinación Editorial de la
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA,
Av. de los Barrios No.1, Los Reyes Iztacala,
CP 54090. Tlalnepantla, Estado de México.
Se concluyeron los trabajos de impresión
y encuadernación el 14 de noviembre del 2008
en los talleres de Vertiente Editorial,
Fray Pedro de Cordero No. 98, Col. Vasco de Quiroga, CP 07440.
En la impresión tipo offset se utilizó papel Cultural de 78 g/m2 en interiores y papel
couché de 250 g en portada.
Se utilizaron en la composición tipos:
Arial y Calibri, se tiraron 300 ejemplares.
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
http://www.iztacala.unam.mx/coordinacioneditorial/

2008