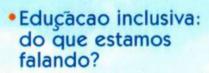


Homenaje
 a Miguel Ehrenberg







- Intentos por romper el alba
- Argentina, Brasil,
 Chile, Ecuador y México





Facultad de Estudios Superiores Iztacala Facultad de Estudios Superiores Zaragoza







Directora

Alma Lidia Martínez Olivera (México)

Comité Científico-Académico Zardel Jacobo Cúpich (México)

Comité Editorial

Julieta Alicia Alvarado Affantranger (México)

Quiahuatl Gómez Alvarado

Editor Responsable

José Jaime Ávila Valdivieso (México)

COMITÉ CIENTÍFICO

Ora, Silvia Bleichamar (Argentina)

Dr. Alfredo Jerusalińsky (Argentina-Brasil) Dra. Rosita Edler Carvalho (Brasil)

Dra. Valdelucia Silva (Brasil)

Dr. Nelson Araneda (Chile)

Dr. Claudio Muñoz (Chile)

Dra. Ma. Teresa García (Cuba)

Dr. Guillermo Airas (Cuba)

Dr. Cesar Coll (España)

Dr. Jesús Melero (España)

Dr. Len Barton (Inglaterra)

Dr. Peter Mittler (Inglaterra)

Dr. Todd Fletcher (Estados Unidos)

Dr. Stanley Swartz (Estados Unidos)

Dra, María Bove (Estados Unidos)

Dra. Margarita Gómez Palacio (México)

Dr. Eliseo Guajardo Ramos (México)

Dr. Pedro Sánchez Escobedo (México)



DR. JUAN RAMÓN DE LA FUENTE Recior



FES IZTACALA MC RAMIRO JESÚS SANDOVAL Director

Dr. IGNACIO PEÑALOZA CASTRO Secretario General Acadêmico

Lic. Roque Jorge Olivares VAZQUEZ Secretario de Desarrollo y Relaciones Institucionales

CD ANA GRAF OBREGÓN Secretarla de Planeación, Cuerpos Colegiados y Sistemas de Información

CP ISABEL FERRER TRUILLO Secretaria Administrativa

MC José Jaime Ávila Valdivieso Coordinador Editorial



FES ZARAGOZA MTRO, JUAN FRANCISCO SÁNCHEZ RUIZ Director

CD. ALFREDO SANCHEZ FIGUEROA Secretario General

LIC. PEDRO PABLO GÓMEZ FLORES

Secretario Administrativo

MTRO. JOSÉ LUIS A. MORA GUEVARA Secretario Académico

Voces de la Alteridad I

Derechos Reservados, @ 2006, ISBN: 970-32-3675-8

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Suerioges Iztagala. Av. de los Barrios No.1 Los Reyes Iztagala, Tialnepantia, 54090, Estado de México, México.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA. Av. Guelatao. No. 66, Ejercito Oriente, Iztapalapa, 09230, México, DF. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o trasmítida, mediante ningún sistema o metodo, electrónico o mecánico, sín el consentimiento escrito de los editores.

APOYO TÉCNICO

DG ELIRU GAMBOA MIJANGOS. Diseño de portada y Preliminares

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO

Primera edición

Domicilio del editor y titular de los derechos patrimoniales: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, Coyoacán, CP 04510, México, Distrito Federal

Miguel Ehrenberg



dedica su primer número y realiza un homenaje In Memoriam a Miguel Ehrenberg, entrañable amigo, compañero de trabajo y ejemplo de vida.

Su existencia mostró la tenacidad obstinada por mantener en vivo sueños, deseo, imaginación, pasión, bravura, intrepidez y amor.

Nos queda su voz resonando... hasta siempre.

CONTENIDO

1.	Presentación1
"Su	Argentina
Edu	Brasil
For as e	Brasil
Inte	Chile
La	Chile
Eva de l	Ecuador

. México	275
rácticas educativas hacia una cultura de integración	
n atención a la diversidad.	
ardel Jacobo, Julieta Alvarado, Mónica Moctezuma	
. Homenaje a Miguel Ehrenberg MÉXICO	.,375
0. Réquiem	381
diguel Ehrenberg	
1. Semblanza	384
Aiguel Ehrenberg	
2. Testimonio de vida Profesional	389
diguel Ehrenberg Enríquez	
3. Memoria Fotográfica	415
otógrafo: Miguel Ehrenberg Enriquez	

PRESENTACIÓN

"RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y PARTICIPANTES SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA"

Mtra, Alma Lidia Martinez Olivera*

FES-ZARAGOZA-UNAM

MÉXICO

¿QUIÉNES SOMOS?

La RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y PARTICIPANTES SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA², fue fundada en el Primer Encuentro Sobre Integración Educativa en 1998, desde el Subproyecto: "Estudio Nacional Sobre la Integración Educativa", como parte del Proyecto de Investigación Curricular de la UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM.

^{*} Maestría en Psicología (Orientación en Educación Especial). FES Zaragoza, UNAM. Coordinadora del Diplomado en Formación Docente para la Inclusión Educativa. Asesora en el Diplomado de Investigación Educativa ambos en FES Zaragoza.

¹ La primera parte de este trabajo fue retornado del Proyecto y programa de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, la seguinda parte del Proyecto de la Revista de la Red: Vocas de la Diferencia, documentos ambos de la Red.

Como parte de su programa actual, la RED propone la creación de una Revista Especializada en Integración e Inclusión Educativa y Social, denominada "VOCES DE LA DIFERENCIA", con el soporte institucional de la FESZARAGOZA y la FES-IZTACALA de la UNAM.

Justificación

El tema de la Integración e Inclusión Educativa y Social cobra relevancia social, científica y ética a la luz de las políticas y necesidades actuales en la educación básica y superior. Ambas tareas, como partes del sistema de la educación nacional demandan la articulación de esfuerzos académicos y científicos que realimenten la meta sustancial de la educación en México que es la integración e inclusión de todos los niños al sistema educativo nacional.

Actualmente no existen acciones concretas de divulgación y espacios de discusión a nivel nacional e internacional para Latinoamérica, que les permitan a los investigadores, difundir e intercambiar experiencias de trabajo en esta área.

Por tal motivo, consideramos que la creación de una Revista de carácter Internacional favorece el desarrollo de la investigación educativa en el campo de la Integración e Inclusión Educativa y Social, así como las instituciones de educación superior como las FES, Zaragoza e Iztacala se articulan en este esfuerzo para favorecer al sistema educativo nacional y contribuir a la creación de líneas y formación de investigadores que repercutan en el esfuerzo nacional de la integración e inclusión.

Es por ello, que proponemos este proyecto editorial porque consideramos que ambas instituciones cuentan en sus programas de desarrollo institucional el fortalecimiento de las funciones sustantivas como son: la INVESTIGACIÓN, la DOCENCIA y el SERVICIO.

Antecedentes

La creación de la RED tuvo como propósito articular los esfuerzos de investigadores, maestros, asociaciones, etc., que tuvieran como objetivo esencial el abordaje de los problemas en el campo de la educación especial, integración educativa o

inclusión educativa y social. La idea compartida entre los miembros fundadores fue construir un espacio de referencia plural, abierto y multidisciplinario, en el que se debatan la diversidad de ideas, conceptos, experiencias, y al mismo tiempo, un esfuerzo colectivo por documentar lo indocumentado, escribir lo no hablado pero sí actuado, sin la obligación de ajustarse a un discurso oficial establecido, y contribuir a la transformación de la educación especial, la integración, la inclusión educativa y social en México.

A continuación apuntamos los ejes básicos propuestos y bajo los cuales giran las preocupaciones de la RED, y en procesos de construcción desde diversas aproximaciones teóricas, metodológicas, multiculturales, sociales y éticas:

- 1. La reconstrucción histórica de la Educación Especial, Integración e Inclusión Educativa y Social.
- 2. Las prácticas institucionales.
- 3. Aproximaciones conceptuales al problema de la Educación Especial, de la Integración e Inclusión Social.

La RED ha sido apoyada por proyectos de carácter institucional de la UNAM como PAPIIT-DGAPA y PAPIME tanto en FES IZTACALA como la FES ZARAGOZA.

OBJETIVOS DE LA RED

- Realizar acciones de investigación sobre la integración e inclusión educativa y social en México.
- Efectuar Encuentros nacionales e internacionales, convocando a profesionales vinculados con la educación especial, la integración e inclusión educativa y social, a fin de que expongan los resultados de sus investigaciones y/o experiencias en la práctica.
- Difundir los trabajos de los encuentros a través de publicaciones bianuales.
- Representar nacional o internacionalmente a la RED a través de conferencias, ponencias u otras actividades relacionadas con los fines y objetivos de la misma.

- Organizar y coordinar diplomados, cursos o seminarios de actualización dirigidos a profesionales de la educación.
- Crear administrar y operar una editorial que permita difundir la información generada por los investigadores miembros de la RED así como los avances en otros países que sean relevantes para ampliar la información general.
- Crear un banco de datos o acervo de conocimientos sobre la educación especial, la integración e inclusión educativa y social, en lo relativo a: investigación, prácticas enseñanza-aprendizaje, así como planes y programas curriculares de escuelas normales o universidades que formen profesionales de la educación general y especial.
- Crear una Revista Internacional sobre la educación especial, la integración e inclusión educativa y social.

ACTIVIDADES REALIZADAS

Encuentros.

Nacional

Primer Encuentro Nacional sobre Integración Educativa fue realizado los días 28, 29 y 30 de abril de 1998 en la FES-IZTACALA UNAM, México

Internacionales

- 1. Primer Encuentro Internacional y Segundo Nacional sobre Integración Educativa fue realizado los días 22, 23 y 24 de marzo de 2000 en la Ciudad de Cuemavaca Morelos.
- 2. Segundo Encuentro Internacional sobre Integración Educativa, 4, 5 y 6 de abril de 2002, en la ciudad de Temuco, Chile.

3. El Próximo Tercer Encuentro Internacional se realizará en Cancún, en mayo 6-8 de 2004 y será auspiciado por la Secretaría de Educación y Cultura de Quintana Roo.

El cuarto encuentro está programado del 19 al 21 de octubre de 2006 en Guayaquil, Ecuador. Este encuentro está auspiciado por FASINARM y otras instituciones, siendo la presidenta de este encuentro la Mtra. Marcela Santos.

Interno a la RED

Primer Foro Interno de la Red internacional sobre Integración Educativa, 28 de febrero 1 y 2 de marzo de 2003, realizado en Bacalar, Quintana Roo.

Publicaciones

Los trabajos presentados y evaluados en dichos encuentros y otros trabajos, han dado como resultado la publicación de:

- Sujeto, Educación Especial e Integración; Vol. V. Compiladores: Jacobo, C., Z.; Ortiz, S., A.; y Adame, Ch., E. Edit. FES-IZTACALA-UNAM, México, 2006.
- Sujeto, Educación Especial e Integración; Vol. IV. Compiladores: Jacobo, C.,Z.; Araneda, G. N. y Edler Carvalho, R.; Edit. FES-IZTACALA –UNAM y la UNIVERSIDAD LA FRONTERA, TEMUCO CHILE; México, 2004.
- Sujeto, Educación Especial e Integración; Volúmen III.
 Compiladores: Jacobo, C., Z.; Villa, V., M. A. y Luna, V.,
 E.; Edit. FES-IZTACALA-DGAPA-UNAM; UABC y
 UAEM; México, 2000.
- 4. Sujeto, Educación Especial e Integración; Volúmenes II Compiladores: Jacobo, C.,Z.; Villa, V., M. A.; Edit. FES-IZTACALA-DGAPA-UNAM; UABC; México, 1999.
- Sujeto, Educación Especial e Integración; Volúmen I.
 Compiladores: Jacobo, C.,Z.; Villa, V., M. A.; Edit. FES-IZTACALA-UNAM y UABC; México, 1998.

 "El Sujeto y su Odisea", Editores: Zardel Jacobo, Alfredo Flores y Helena Yrízar, editado por FES-IZTACALA Y DGAPA-UNAM, México, 1999.

Actividades de formación académica:

Cursos:

- Dr. Alfredo Jerusalinsky (Director, del Centro Lidia Coriat Brasil y Argentina
- "Psicoanálisis en Problemas del Desarrollo Infantil". Universidad Simón Bolívar. 25-26 de marzo de 2000, 12 hrs.
- 2. Dr. Alfredo Jerusalinsky (Director. del Centro Lidia Coriat Brasil y Argentina
- "El Psicoanálisis y los trastornos de la Infancia: Intervención Interdisciplinaria e Institucional". Universidad Simón Bolívar, 7-9 de septiembre de 2001, 22 hrs.
- 3. Dra. María Bove, de la Univ. De Vermont, EUA

Curso-Taller: "Actualización en Integración Escolar." Universidad Simón Bolívar, 22-24 de marzo, de 2001...

4. Dr. Nelson Araneda del Depto. de Educación de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Curso-Taller: "Atención a la Diversidad y Necesidades Educativas Especiales". Universidad Simón Bolívar, 31 de enero al 2 de febrero de 2002, 22 hrs.

5. Dra. Rosita Edler Carvalho, de Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro.

Curso-Taller: Remoción de Barreras para el Aprendizaje: Poniendo Valores en Práctica. Univ. Simón Bolívar, 10-12 de octubre de 2002, (20 Hrs.)

6. Taller en Campeche y Calkini, Campeche. (14 Hrs.)

Conferencias

Dr. Alfredo Jerusalinsky

1. Psicosis Infantil

- "Transformaciones actuales en maternidad". División de Extensión Universitaria, FES-Iztacala, UNAM, 5 de Sept. De 2001.
- 3. ¿Porqué las neurociencias actuales han llegado a la conclusión de que los humanos somos una raza simbólica?

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México, D. F., jueves 6 de septiembre de 2001.

Dra. María Bove

4. "Actualización en Integración Escolar", Universidad. Iberoamericana, 20 de marzo, de 2001

Dr. Nelson Araneda

- La depresión infantil. FES-IZTACALA-UNAM, 20 de enero de 2002.
- Idem en UPN, Campeche, Campeche, 23 de enero de 2002.

- 7. Idem en SEP, Villahermosa, Tabasco, 24 de enero de 2002
- 8. Idem, en SEP Tlaxcala 25 de enero de 2002.
- 9. Idem, en SEP, Puebla, 25 de enero de 2002.
- 10. FES-IZTACALA-UNAM, 29 de enero de 2002.

Dra. Rosita Edler Carvalho

- 11. "Remoción de Barreras para el Aprendizaje, UIC, 7 de octubre de 2002.
- 12. "Remoción de Barreras para el Aprendizaje", FES-IZTACALA-UNAM, 8 de octubre de 2002.
- 13 Remoción de Barreras para el Aprendizaje", FES-ZARAGOZA-UNAM, 9 de octubre de 2002.
- 14. Idem, en APAC, 10 de octubre de 2002.
- 15. Idem en Tlaxcala 14 de octubre de 2002.
- La Integración educativa en Preescolar, Tlaxcala, 15 de octubre de 2002

Investigaciones que ha llevado a cabo la Red a través de un pequeño equipo.

- Evaluación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. SEP. MÉXICO, 2004.
- Evaluación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. SEP. MÉXICO, 2005.
- Evaluación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. SEP. MÉXICO, 2006. (EN PROCESO).

Instituciones que han colaborado en las actividades de la RED:

Nacionales

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN

DGAPA-UNAM

FEZ-ZARAGOZA-UNAM

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MORELOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SONORA

SEP-MORELOS

SEP-GUERRERO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA, QUINTANA ROO

SEP TABASCO, CENTRO DE ACTUALIZACION DEL MAGISTERIO

CONSEJO QUINTANAORRENCE DE CIENCIA: Y TECNOLOGÍA, QUINTANA ROO.

APIH

APAC

CEPSIMAC

AMERPL

EXELDUC

Internacionales

UNIVERSIDAD LA HABANA, CUBA
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, TEMUCO, CHILE
UNIVERSIDAD CATÓLICA, TEMUCO, CHILE

De acuerdo al programa de actividades de la RED para el año 2003, se consideraron las siguientes:

Convocar a un Foro Nacional interno de presentación de proyectos de investigación y reunión preparatoria para la organización del III ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA (Cancún 2004).

El foro se celebró en Quintana Roo, del 27 de febrero al 2 de marzo de 2003. La SeyC de Chetumal, Quintana Roo organizó dicho Foro. Sede en la Laguna de Bacalar, Quintana Roo.

PROPÓSITO DE LA REVISTA

En función de la trayectoria de la RED, consideramos pertinente que los esfuerzos realizados se concreten en la elaboración, edición y publicación de una Revista de carácter internacional.

REPERCUSIONES

La función prioritaria de la UNAM es difundir el conocimiento en el ámbito educativo de la integración e inclusión social. Cabe señalar que la UNAM no cuenta, a la fecha, con ninguna revista o programa de difusión científica sobre esta temática. Las FESZARAGOZA E IZTACALA son las primeras Instituciones de Educación Superior que se abocan a esta tarea.

La revista realimenta en distintos niveles los programas de formación de licenciatura y posgrado. Cabe señalar que las FES cuentan a la fecha con un Programa de Residencia en Educación Especial, de la Maestría en Psicología Profesional en la Coordinación de Posgrado de Psicología, UNAM así como, los Programas de Actualización y Formación Profesional insertos en la Coordinación de Educación Continua y el Departamento de Educación Continua en Zaragoza. Además, es importante mencionar que las Licenciaturas en Psicología de ambas Facultades. consideradas. merecen ser como sustanciales para la formación inicial de investigadores en Educación generando así, equipos de investigación y líneas sobre problemáticas prioritarias en nuestro país.

La revista constituye el instrumento idóneo para difundir las investigaciones de proyectos PAPIITy PAPIME que la Universidad dispone para la formación de recursos humanos en la investigación.

La articulación de esfuerzos entre las dos Facultades, favorece la optimización de recursos materiales y humanos para la obtención de logros institucionales, de la docenciainvestigación, la construcción de conocimiento, el fortalecimiento y solidez de las actividades de investigación desarrolladas, así como el enriquecimiento e intercambio de las investigaciones de carácter internacional y nacional.

LA IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

La inclusión social es hoy un objetivo que trasciende los muros de las instituciones y las fronteras del país. Es algo presente en la esfera global, y que está asimilando a la diversidad, diferencia o alteridad, términos claves en ese proceso, y que trae consigo el desafío de la transversalidad y la multi o transdisciplina. Se debe cuidar para no hacer de la inclusión asunto de especialistas. Si así fuera sólo en relación a la discapacidad, serían necesarias inversiones enormes para capacitar a los educadores para trabajar con la especificidad de la discapacidad mental, auditiva, visual, motora, etc., transformando la inclusión en una "misión imposible" para la escuela. Lo que se impone aquí es la necesidad de pensar formas de articulación interdisciplinarias, horizontales, es decir,

no-jerarquizadas, pues no hay, a principio, saberes que deban prevalecer en relación con otros. Estamos de acuerdo con Fazenda quien señala (1999, p. 17):

"... el pensar interdisciplinario parte del principio de que ninguna forma de conocimiento es en sí misma racional. Intenta, pues el diálogo con otras formas de conocimiento, dejándose interpenetrar por ellas. Así, por ejemplo, acepta el conocimiento del sentido común como válido, pues es a través de lo cotidiano que damos sentido a nuestras vidas. Ampliado, a través del diálogo del conocimiento científico, tiende a una dimensión utópica y liberadora, pues permite enriquecer nuestra relación con el otro y con el mundo".

Lo que caracteriza la actitud interdisciplinaria es la osadía de la búsqueda, de la investigación: es la transformación de la inseguridad en un ejercicio del pensar, en un construir.

A eso se refiere también la concepción de la provisoriedad de todo conocimiento. No hay respuestas finales y verdaderas para las cuestiones que nos interesan. Edgar Morin, en los siete saberes necesarios a la educación del futuro (2000), enfatiza la noción de complejidad:

"El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus significa lo que fue tejido junto; de hecho, hay complejidad cuando los elementos diferentes son inseparables, constitutivos del todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico, lo afectivo, lo mitológico), y hay un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre sí. Por eso, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad" (p. 38).

Y en esa unión de la unidad y la multiplicidad, se reencuentra la idea de la diversidad. "Hay una unidad humana. Hay una diversidad humana" (Morin, 2000, p. 55). La inclusión es un movimiento que va al encuentro de la búsqueda de esa conciencia y realización de la unidad, del "todos", de aquello que verdaderamente nos puede unir: nuestra humanidad. Y para comprender quiénes son "todos", es necesario dirigir la mirada y crear condiciones para el desarrollo de cada uno. Como añade Morin: "todo desarrollo verdaderamente humano significa el desarrollo conjunto de las autonomías individuales,

de las participaciones comunitarias y del sentimiento de pertenecer a la especie humana".

La participación comunitaria, en el caso de la escuela, implica posibilidad de cada uno reconocerse en el trabaio desarrollado, lo que significa también la construcción de un colectivo. Muchas veces, aún en la mayoría de ellas, los criterios para la elección de una escuela llevan en cuenta prioritariamente la proximidad y el costo, y solamente después el proyecto educacional y la afinidad entre los grupos familiares. Eso significa que los grupos se constituyen inicialmente a partir de criterios externos al propio grupo. Es importante que exista el pasaje de un grupo circunstancial a un grupo "elegido", es decir, asumido como "mi grupo". El desarrollo de la individualidad y, consecuentemente, de la autonomía individual están indisociablemente ligados a la participación comunitaria. Sin embargo, social. esa participación no siempre es posible, lo que impide el desarrollo del individuo.

La creación de comunidades escolares, es decir, escuelas sea incentivada la participación de profesores. funcionarios, alumnos y padres en la (re)construcción del proyecto educacional, irá a fortalecer los nexos de la escuela con el proyecto social y democrático. La construcción del colectivo escolar puede servir para instaurar en el cotidiano de padres, alumnos y funcionarios una experiencia democrática y de desarrollo de autonomía, de forma duradera y significativa. Pero esa existencia colectiva en el interior de la escuela no significa un aprendizaje que puede ser simplemente transferido más allá de los muros de la escuela, y no se puede perder de vista su vínculo con la práctica social global en la cual está inserta. Se vive un momento histórico en que está en pauta el desafío de la inclusión social, y la escuela es una de las instituciones sociales directamente implicadas esa propuesta.

Representando un avance en relación con el movimiento de integración escolar, que presuponía la adaptación de la persona con capacidades diferentes (antes llamada discapacidad) para su participación en el proceso educativo

desarrollado en las escuelas regulares, la inclusión postula una reestructuración del sistema educativo, es decir, una mudanza estructural en la enseñanza regular, cuyo objetivo es hacer que la escuela se vuelva inclusiva, un espacio democrático y competente para trabajar con todos los educandos, sin distinción de raza, clase, género o características personales, el principio de que la diversidad debe no basándose en solamente ser aceptada como deseada. El concepto de escuela inclusiva implica en una nueva postura de la escuela común, que propone en el proyecto pedagógico -en el currículo, en la metodología de enseñanza, en la evaluación y en la actitud de los educadores- acciones que favorezcan la interacción social y su opción por prácticas heterogéneas. La escuela capacita a sus profesores, se prepara, se organiza y se adapta para ofrecer educación de calidad a todos, inclusive a que presentan necesidades especiales. educandos Inclusión, por lo tanto, no significa simplemente matricular a todos los educandos con necesidades educativas especiales en la clase regular, ignorando sus necesidades específicas, sino significa dar al profesor y a la escuela el soporte necesario

para su atención pedagógica y social; es un desplazamiento del alumno al conjunto de actores que componen el quehacer educativo, enfatizar un aprendizaje grupal, gestar un espíritu colectivo de apoyo, soporte y recuperar los potenciales donde menos se sospecha.

En esa afirmación se puede percibir la demanda por la flexibilidad en las instituciones educativas, de modo que permita el cambio y adecuación a las necesidades de cada persona, todas ellas, inclusive aquellas llamadas "Necesidades Educativas Especiales". De esa forma, las finalidades de la educación deben prevalecer sobre las formas de organización, llevando a la problematización de las prácticas pedagógicas frente a las condiciones puestas por la realidad.

El trabajo con personas con Necesidades Educativas Especiales, que busca efectivamente considerar las particularidades y que valora la diversidad, alcanzará las estructuras pre-establecidas y recolocará los medios a servicio de las finalidades propuestas, inclusive podrán sugerirse cambios inéditos de índole educativo a nivel general.

Voces de la Alteridad Presentación

Sin embargo, cabe aquí un punto importante. Considerar que la inclusión educativa y social no debe ser un principio formal de aceptación de la diversidad. Pensamos que las acciones deben partir de una lectura de la realidad y de buscar la coherencia y efectividad. En la sociedad mexicana las barreras de: clase social, de prejuicios raciales y discriminación son de las más importantes y, hoy en día, ellas se reproducen en la escuela de forma muy significativa: vgr. los niños de clase media y alta van a las escuelas particulares y los niños pobres van a las escuelas públicas. Ni hay punto de encuentro. Además de eso, en las escuelas públicas están las personas con capacidades diferentes sin tener el sistema cumplidos los requisitos necesarios para una educación de calidad: número de plazas, cantidad de alumnos por aula, formación de los profesores, cantidad de funcionarios, relaciones Inter e intra niveles, relaciones entre instituciones externas al sistema educativo. etc.

¿Con mayor énfasis, los niños con Necesidades Educativas Especiales, denominadas también Personas con Capacidades Diferentes son afectados por las desigualdades

sociales y culturales. La educación escolar verdaderamente inclusiva hace necesaria la escuela pública de calidad para todos, a partir de políticas que promuevan situaciones que contemplen la diversidad en todos los ámbitos en que ella se presente, porque es eso lo que debería estar claro como objetivo. Si la pobreza es la barrera de exclusión que más marca en nuestra sociedad, cómo queda el caso de la persona deficiente y pobre: ¿incluida en cuanto a la discapacidad en la escuela regular, y excluida, juntamente con esa escuela, del derecho a una educación de calidad? O, tal vez, doblemente excluida, pues la escuela pública actual, que no está atenta a las necesidades de sus alumnos, funcionarios y profesores, al recibir personas con discapacidad sin la debida atención las somete a la reproducción de las relaciones prejuiciosas vigentes en nuestra sociedad, sin transformarlas. Y eso es peligroso e inaceptable.

Es esencial para la superación de las barreras que concretizan la exclusión, que exista la toma de conciencia de todo aquello que genera la exclusión en nuestra sociedad, y de la amenaza que ella representa para todos. Sin el trabajo de sensibilización

necesario para remover las actitudes y prejuicios se puede correr el riesgo de reconvertir un proceso de inclusión por una discriminación disimulada. Lo anterior vuelve a poner en exposición y vulnerabilidad, una vez más, a los educandos y con ello reiterar la historia de exclusión y marginación que les ha caracterizado.

NUESTRA PROPUESTA EDITORIAL

En ese sentido, nuestro primer número de la *Revista Voces de la Diferencia* trata principalmente de la temática en cuestión, se presentan ocho trabajos en modalidades de 5 ensayos críticos, dos de investigaciones de campo en el ámbito de la educación inclusiva o integración, de autores internacionales y nacionales y un trabajo especial de un entrañable compañero: Miguel Ehrenberg, quien falleció en junio del presente año y a quien dedicamos y queremos homenajear en este primer número. Por ello incluimos al final, una sección especial que abarca, el réquiem que él mismo elaboró, una semblanza de su quehacer profesional; su trabajo testimonial presentado en el III Encuentro Internacional de la Red realizado en Cancún en

mayo de 2004 y finalmente, dentro de su obra prolífera en diversos campos profesionales, que abarca el ámbito de la comunicación y el arte, presentamos no sólo su testimonio de su vida sino un testimonio de la calidad de su obra fotográfica.

Brevemente apuntamos el contenido. En primera instancia se encuentra el ensayo crítico de la Dra. Rosita Edler Carvalho, Maestra en Psicología, Doctora en Educación e Investigadora en Educación Inclusiva, proveniente de Brasil, quien propone la reflexión sobre la polisemia del término inclusión, entendido como principio o valor, o como proceso continuo y permanente opuesto a un criterio escolar administrativo o de carácter simplemente ideológico que guía como moda la postura de las escuelas en Latinoamérica.

En segundo lugar, desde Chile, el Dr. Nelson Araneda Garcés, Profesor del Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de La Frontera en Temuco, Chile, retoma en su ensayo el concepto de la diversidad a la luz de lo cotidiano en su carácter consciente e inconsciente y sobre todo contradictorio en el ámbito cultural de la escuela actual.

Por otra parte, la Doctora en Educación, Historia y Filosofía de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil y profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense, Valdelúcia Alves da Costa, aporta los resultados de una investigación realizada en Río de Janeiro, Brasil, centrando la discusión sobre la formación de profesores, señala la importancia de la postura crítica en relación a la función social de la educación, como movimiento, como acción política-reflexiva en la sociedad contemporánea y desde luego, como una educación emancipadora capaz de combatir el prejuicio en la escuela a través de un proyecto que contemple la diversidad y diferencias de los educandos con necesidades educativas especiales.

Con el ensayo titulado "Suceder" la Adultez , la Mtra. Patricia Brogna, experta en argentina en inclusión laboral, analiza los procesos de transición a la vida adulta posibles, el papel de la escuela y las instancias laborales, los cambios necesarios, los retos, prejuicios y estereotipos que se ponen en evidencia, especialmente conflictivos y contradictorios en las personas con discapacidad intelectual o psicosocial.

En México, la Mtra. Zardel Jacobo, profesora de la FES la Carrera de Psicología y Doctorante en Iztacala en Pedagogía; la Lic. Julieta Alvarado, fundadora y ex Directora de la Asociación Pro Integración del Hipoacúsico, AC; y la Mtra. Mónica Moctezuma, semióloga y socia directora de Agencia de Investigación de Opinión Pública "Prisma"; reportan una síntesis de la Evaluación Externa 2004, en el marco del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), Inscrito en la Dirección de Fomento a la Investigación Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaria de Educación Pública y se articula con el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. La investigación consideró al conjunto de los actores implicados en las prácticas, y se realizó un análisis de cómo se elabora, expresa, afirma, niega, resiste y concretiza la conciencia de la misión y de la filosofía y política educativa en el proceso real. Se obtienen conclusiones y 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.

Siguiendo resultados de investigaciones, presentamos el trabajo elaborado por la Mtra. Marcela Santos Jara, ecuatoriana que realizó una investigación sobre Evaluación de la Inclusión Educativa desde la Percepción de los Actores de la Comunidad Educativa: una mirada hacia los centros. El presente artículo tiene como objetivo reflexionar y plantear interrogantes y tareas en relación con el rol de los centros de educación especial integrados, desde la pregunta ¿qué sucede con los niños y niñas con discapacidad en ellos?

Este artículo es un llamado a pensar no solamente en aquellos aspectos técnicos o racionales y estructurados que nos llaman a tener escuelas de calidad en función de variables de infraestructura y organización de procesos académicos o terapéuticos, sino también en función de variables que nos remitan a la calidad humana. Experiencia importante fue la de evaluar a un centro de educación especial en Guayaquil con la metodología de la Indagación Apreciativa, propuesta por David Cooperrider, que indica partir de las "experiencias pico" o de momentos en que la organización se ha sentido con mayor

Voces de la Alteridad Presentación

energía para trabajar o para cumplir sus tareas en sectores pobres de Guayaquil.

De la experiencia inédita entre dos universidades hermanas al producir el Seminario: "La Formación del educador de siglo XXI vista por estudiantes y profesores", como una práctica conjunta entre la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, de México, y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, de Chile; el Mtro. Claudio Muñoz, Profesor del Área Artística y de Currículo Educacional, Actualmente Director del Departamento de Educación Diferencial de esta universidad en Santiago de Chile, presenta lo que en sus palabras señala: "No nos queda sino detenernos, y elegir algunos episodios, no muy lejanos, para ir memoriando transitivamente. Documentar lo que se produce en aquellos encuentros donde se exponen ideas, pensamientos diversos, donde se comparte lo valioso de cada experiencia. No nos queda sino elegir algunos escenarios y escuchar desde el presente, las voces que en esa escena ahora escriturada, nos permiten documentar estos intentos por romper el alba, por armar la denuncia y el anuncio-voces que hablan de educar-nos, de integrar-nos, de incluir-nos, de la

Voces de la Alteridad Presentación

formación humana, de la formación profesional, de la sociedad, de la educación, de la Psicología".

A manera de conclusión, todos aquellos que de una u otra forma estamos comprometidos con la educación, compartimos la enorme responsabilidad de promover el desarrollo integral del ser humano y la potencialización de sus máximas capacidades a través de su formación y, sin embargo, las prácticas educativas más comunes llevan, en la mayoría de los casos, a convertir a los educandos en personas poco reflexivas, en receptores acríticos y pasivos, en consumidores de conocimientos acabados y verdades últimas cuyo intermediario principal y por excelencia es el maestro.

Los excesos de información; la falacia de la necesidad de objetividad, neutralidad y cientificidad del conocimiento como únicos parámetros válidos; la negación permanente de la complejidad de la naturaleza humana; la preocupación desbordada por el dominio de las técnicas y de la información; las concepciones pedagógicas centradas fundamentalmente en la formación de habilidades y conocimientos; las prácticas cotidianas y reiterativas de impartir la justicia al revés

privilegiando a los más capaces, a los favoritos de la suerte y segregando a los lentos, a aquellos que son, piensan y sienten diferente de la mayoría, entre muchas otras cosas, ha llevado a la educación a transitar por el camino equivocado antagonizando sus propios fines y función social.

Esto en la medida en que no se promueve una cultura a favor del respeto a la diversidad, a la diferencia como una de las condiciones indispensables para que el individuo pueda verdaderamente desarrollar de manera satisfactoria y equilibrada todos los componentes de su personalidad, hecho que implica favorecer permanentemente el conocimiento e investigación de sus reales capacidades y de su propia conciencia; implica también un aprender a pensar la realidad, con sus contradicciones y dificultades con sus distancias y acercamientos recurrentes entre el deber ser y el ser en la vida cotidiana.

Finalmente los dejamos acompañados con una cita de Fernando Savater en su libro El Valor de Educar que...

"...los aprendizajes humanos nunca están limitados por lo meramente fáctico (datos, ritos, leyes, destrezas...) sino que siempre se ven desbordados por lo que podríamos llamar el "entusiasmo simbólico". Al transmitir algo aparentemente preciso inoculamos también a los neófitos el temblor impreciso que lo enfatiza y lo amplía: no sólo cómo entendemos que es lo que es, sino también lo que creemos que significa y, aún más allá, lo que quisiéramos que significase. En lo que parece constituir una notable adivinanza metafísica, Hegel dejó dicho "el hombre no es lo que es y es lo que no es". Se refería a que el deseo y el proyecto constituyen el dinamismo de nuestra identidad, que nunca se limita a la asimilación de una forma cerrada y dada de una vez por todas." (p. 159)

¡Bienvenidos a la aventura de la reflexión!

Mtra. Alma Lidia Martínez Olivera
Profesora de la FES-ZARAGOZA-UNAM
Directora de la Revista
México, D. F. Septiembre 15, 2006
Fecha doblemente histórica en el México actual.

BIBLIOGRAFÍA

Fazenda, I, (1999) Práticas interdisciplinarias en la escuela. Sao Paulo: Cortez.

Morin, E. (2000) Los siete saberes necesarios en la educación del futuro. Sao Paulo: Cortez ; Brasilia; UNESCO.

Savater, F. (2001) El valor de educar. España: Santilíana.

"SUCEDER" LA ADULTEZ

Mtra. Patricia Brogna*

ARGENTINA

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,

^{*} Licenciada en Terapia Ocupacional. Actualmente cursa tercer semestre de la Maestría en Estudios Políticos y Sociales en la UNAM. Facultad de Cs. Políticas y Sociales. Programa de Posgrado de Cs. Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. 2004-2006. Tesis: "La Discapacidad ¿una obra escrita por los actores de reparto? La discapacidad como construcción social". Máster Iberoamericana en Integración para Personas con Discapacidad, Universidad de Salamanca. Promoción 2002. Posgrado en Atención a la Diversidad Escuela Marina Vilte CTERA y Universidad del Comahue, Argentina.

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 si 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 -supongamossu escolaridad a los 3 años (acaso tardíamente si no perteneció a grupos de estimulación temprana y que por lo intentando años está 27 infructuosamente responder a las consignas escolares), cómo pasamos decla 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 CONTRADICCIONES¹

A medida que las personas con discapacidad intelectual o sicosocial crecen, aumentan las resistencias para su integración en medios sociales regulares (clubes, escuelas, trabajos). Esas resistencias, basadas en estereotipos y prejuicios, se sostienen en las representaciones sociales² 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

¹ El Dr. Gilberto Giménez asume como motor del cambio sociocultural los conflictos y las contradicciones (según la teoría marxista) (Giménez, trabajo en edición).

² Giménez (en edición) señata: "el carácter estructurado de las representaciones sociales. Estas 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 móvites, rígidas y elásticas".

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 pero cuando estén dadas las condiciones. 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 perifería; 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 verdad³ 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 con discapacidad física: pero una rampa con 40° de pendiente ¿es símbolo de qué intención? Del mismo modo: si para permitir la integración

^a Concepto con el cual Foucault hace referencia a los dispositivos, procesos y mecanismos de saber y poder que validan prácticas y discursos sociales.

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 ó 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 El maestro tiene preparación técnica (similar a los Maestros de Pretalier 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

y se normatizó 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 organízar su agenda (horarios, 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

apoyo a la integración y la capacitación como las descritas en este párrafo. Es una figura análoga al de Maestro integrador del área pedagógica. 50

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 vinculo 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 "reclamaries" (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 cotidiana embargo experiencia (reforzada la especialistas) basada en la representación de que 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 cualquier experiencia de persona confirma que responsabilidad, la independencia, adultez la van asumiendo en un proceso continuo y progresivo. La adultez no es un suceso. Y -aún con todos los apoyos⁵ 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

⁵Ver concepto de "apoyo" de la AAMR.

(institucional social) pero no V será posible mientras representación, mantendamos la mientras ю 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 estatales⁶ 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) intentamos lograr espacios rentados en instancias privadas pero si bien los empresarios aceptan la pasantía como

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 Municipatidad 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).

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 experiencia⁷ y tampoco ha estado exento de errores o dificultades.

⁷ Existen en México y en Argentina organizaciones que capacitan e integran a personas con discapacidad en espacios laborates 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 intefectual) 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 Sindrome 56

"OTRA ESCUELA ES POSIBLE"

Propongo reflexionar ya no sobre la persona con discapacidad sino sobre un aspecto fundamental en el tránsito hacía 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 Down a cargo de un profesional de la institución "integradora" quienes trabajan separados de sus "compañeros" sin discapacidad y de los clientes.

de educación) haciendo que su proporción sea menor en cada desaparecen prácticamente del nivel. nivel hasta aue 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 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 pobre⁸ 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 respeto a la diferencia será un privilegio, hasta

⁸ Cuando habtamos de "pobre" debemos distinguir en pobreza alimenticia, pobreza de capacidades (Sen, 1995, 2000) , de patrimonio o pobreza de oportunidades.

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, "otra 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 apoyos⁹ o "adaptación razonable" del puesto de trabajo según sea necesario)
- Trabajo rentado en entornos laborales segregados
- Trabajo "simbólico" 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

⁹ Cuando la AAMR se refiere a <u>apoyos</u> los define como "<u>recursos y estrategias</u> 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, contínuos, 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 et 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.

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.

¿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 trabajador con discapacidad, realizar el al v entrenar 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 Gatjens¹¹ 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

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.

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) distintos convenios haciendo referencia a los 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 ahi las personas con discapacidad no tienen protección de la ley". (Resaltado es mio)

"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 las perspectivas de Ciudadanía, Regimenes de desde 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 v 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 vulnerabilidad¹², zona de asistencia y zona de exclusión o desafiliación¹³". (........) 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 notrabajo 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

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).

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 Encuesta Nacional sobre Discriminación en México¹⁴ 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

Fuente: http://www.sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/main_discriminacion.htm#

deficiência e a especificidade das barreiras enfrentadas pelos sujeitos.

Outros autores sugerem que as discussões sobre educação especial devam ocorrer no contexto de uma agenda mais ampla, com foco na educação para todos, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento de escolas regulares de melhor qualidade. Sob essa ótica, a visão dicotômica que identifica um sistema comum e outro especial de educação-este voltado para pessoas com necessidades educacionais especiais-, é substituída pelo entendimento da educação especial como um processo geral e que se traduz, nas escolas, por culturas, políticas e práticas inclusivas.

Trata-se de mudança nos conceitos e nas práticas. E, como mudanças não ocorrem no vácuo, nem de um dia para outro, precisamos analisar nossas próprias atitudes frente à diferença, pois as transformações devem se processar a partir de nós mesmos. Igualmente, precisamos rever nosso entendimento sobre o papel das classes e das escolas especiais.

Estudos realizados por alunos de Mestrado e Doutorado e que estão sumarizados por Mendes, Ferreira e Nunes (2003)

mostram que as classes especiais não estão integradas no cotidiano das escolas, assim como há desarticulação entre o projeto pedagógico da escola e os trabalhos desenvolvidos nas referidas classes. Outras, observações dignas de registro evidenciam que: (a) os professores das salas de recursos nem sempre organizam seus planos de trabalho juntamente com os professores das classes comuns e (b) que a passagem de alunos das classes especiais para as comuns, como reintegração, não se dá com facilidade nem para o aluno, nem para seu novo professor.

Com essas e outras constatações temos que reconhecer que as classes especiais e as salas de recursos não têm cumprido seu papel, cabendo examinar as causas.

Penso que tais evidências não implicam na eliminação dos serviços oferecidos como educação especial, embora precisem ser repensados. A própria Declaração de Salamanca adverte que as políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações, como é o caso de alunos surdos e surdos-cegos para os quais é mais

conveniente que a educação seja ministrada em escolas ou em classes especiais, nas escolas comuns.

O que fazer com e nas classes e escolas especiais são questões em aberto a merecer nossas considerações, a começar pela identificação dos alunos que, realmente, necessitam dessas modalidades de atendimento educacional especializado. Talvez, uma boa pista esteja na tipologia dos apoios que devem ser oferecidos, segundo as diferenças individuais e as diversas situações dos alunos.

Penso que, com uma visão mais 'moderada' da educação inclusiva, o destino da educação especial alarga seu leque de compromissos, não mais como um sistema paralelo e muito menos com a permanência de suas práticas. Estas precisam ser examinadas, com bom senso e sem os extremismos apaixonados que nos impedem de perceber falhas e aspectos que precisam ser, urgentemente, modificados.

Sob a ótica da mudança, as ações da educação especial também devem ser ressignificadas como um conjunto de serviços e de recursos de apoio, orientados para a educação regular, em benefício de todos os aprendizes.

 Os desafios para as escolas regulares assumirem uma orientação inclusiva em suas culturas, políticas e práticas, não são pequenos. De modo geral, faz parte da cultura das escolas explicar as dificuldades escolares de muitos e muitos alunos como resultantes de suas limitações pessoais e do contexto social em que vivem.

Estou me referindo ao modelo do déficit que responsabiliza o aprendiz e apenas ele pelas dificuldades que manifesta e enfrenta. Nossa forma tradicional de pensar tem-nos levado a procurar o que "falta" em nossos alunos para compensá-los, educacionalmente. Essa concepção tem gerado movimentos de segregação, não só dos alunos, que acabam sendo encaminhados para ambientes muito restritivos, como da exclusão deles em nosso imaginário...

A inclusão educacional exige que expliquemos dificuldades escolares não só tendo os alunos como focos, mas considerando-se as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas. O desafio implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais que, além das dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos

professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham.

Mas, o maior desafio está nas salas de aula onde o processo ensino-aprendizagem ocorre de forma sistemática e programada. A grande questão parece ser: como planejar e desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, de modo a atender a todos e a cada um, valorizando o trabalho na diversidade, entendida como um recurso e não como obstáculo? O que nos falta para desenvolver práticas pedagógicas com direção inclusiva?

Este tema precisa ser objeto de nossas reflexões, a começar pela problematização de alguns aspectos que vão desde a arrumação da sala de aula, até o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, com ênfase para a cultura do pensar.

Outro desafio que tem sido enfrentado pelas escolas regulares diz respeito à avaliação. Esse tema é tão complexo e importante que justificaria um outro artigo. Sem nenhuma pretensão de me aprofundar no tema, mas para não deixá-lo em branco, vou me ater a alguns aspectos, sugerindo que

sejam aprofundados e ampliados pelos colegas que se disponham a discutir as idéias que apresento neste artigo.

O primeiro dos aspectos diz respeito à avaliação diagnóstica, muito compatível com o modelo do déficit e que queremos substituir. Do ponto de vista clínico, com vistas a tratamento é importante diagnosticar, buscar as causas e fazer prognósticos terapêuticos. Do ponto de vista pedagógico, o diagnóstico clínico nem sempre oferece aos educadores as pistas do que devem fazer, no âmbito pedagógico. Sob esse aspecto, mais importante é avaliar os fatores que bloqueiam ou facilitam a aprendizagem, com vistas a identificar e operacionalizar as providências pedagógicas a serem adotadas pelos professores, em sala de aula.

Quanto ao aproveitamento na aprendizagem, tudo o que se tem criticado sobre a avaliação como aferição do rendimento escolar, aplica-se a qualquer aluno. A avaliação não deve ter o papel de prática rotuladora que estigmatiza e segrega, mas, necessariamente, o de sinalizar as mudanças que precisam ocorrer.

Passemos, finalmente, ao último tópico proposto.

 As estratégias de alavancagem para mover um sistema educacional numa direção inclusiva levam-nos a pensar nos princípios que embasam a política educacional adotada e nas formas de administração consideradas como eficazes.

Os princípios e valores que embasam as políticas educacionais constituem a base axiológica que move os formuladores de política. Se democráticos e centrados na aprendizagem em vez do ensino, os princípios serão verdadeiras alavancas que fazem sair da retórica para a prática, na medida em que o que está previsto nos objetivos, passa a acontecer, de fato.

De certo modo, quando problematizei o conceito de inclusão, de respeito às diferenças, de tolerância e de igualdade de oportunidades, estive no terreno dos princípios, isto é, dos valores. E o papel da avaliação, também, pode ser traduzido em princípios, quando suas práticas servem para qualificar o progresso das escolas e dos alunos e não como "medição". Em outras palavras, em vez de valorizar aquilo que medimos temos que aprender a avaliar aquilo que valorizamos!

Penso que esses temas, dentre outros, precisam ser discutidos nas Secretarias de Educação, nas Escolas, nas Universidades,

na Comunidade e por políticos voltados para o bem comum e não para seus interesses pessoais.

O conceito de inclusão é, dentre eles, o mais sutil porque inclusão é processo e não um estado, porque a movimentação física de alunos para que estejam presentes nas classes comuns não garante que estejam integrados com seus colegas e aprendendo e participando. Podemos estar presentes e excluídos...

Se chegarmos a alguns consensos, concluiremos pela necessidade de rever a natureza das práticas que temos adotado, seja nas classes comuns, seja nas classes e escolas especiais, ou nas salas de recursos e por serviços itinerantes.

Quanto às formas de administração dos sistemas, merece ser desdobrada em suas instâncias hierárquicas desde os gestores a nível central (MEC, Secretarias de Educação de Estados, de Municípios ou do Distrito Federal), até os dirigentes das escolas.

Em qualquer dos níveis de planejamento e administração de sistemas inclusivos, a discussão dos princípios deve alavancar

as decisões a serem tomadas e as providências cabíveis para atingir objetivos.

Mas, uma boa administração precisa de dados confiáveis sobre alunos, professores e gestores. Precisa "ouvir a voz das crianças". Precisa ouvir a voz das próprias pessoas em situação de deficiência.

Lembro-me, agora, de uma experiência muito interessante ocorrida em São Luiz, Maranhão, onde foi solicitado a todos os alunos que escrevessem para o Secretário Municipal de Educação. Segundo informações do próprio Secretário, os dados obtidos nas cartas foram muito mais significativos e propositivos de mudanças do que aqueles coletados nas estatísticas e relatórios disponíveis!

As práticas dialógicas envolvendo os atores são muito recomendáveis no espírito da administração compartilhada em que todos são, também, autores. Sei que é mais fácil falar ou escrever, sendo bem mais difícil concretizar, na prática, particularmente se não forem removidas as justificáveis insatisfações que a quase totalidade dos educadores manifesta

Queixam-se das condições materiais em que trabalham, dos seus baixos salários, do número de alunos por turma, do despreparo decorrente de sua formação inicial e continuada, da falta de tempo para, nas escolas, estudarem juntos, discutirem práticas pedagógicas, trocando "figurinhas"... Certamente não estou me referindo a nada de novo, pois essas e outras justas reclamações dos nossos educadores são bem antigas.

Sabendo que vontade política é um ingrediente indispensável na busca de soluções, permito-me questionar, parafraseando o Prof. Mel: temos, governo e educadores, realmente, vontade coletiva de tornar nossas escolas inclusivas?

Esta, creio, é a principal de todas as alavancas.

Movê-la não depende só dos educadores e das escolas. A articulação entre as políticas públicas para a remoção das barreiras existentes é tarefa de todos nós. Mas não dependem de boa-vontade e sim de efetivas ações que garantam o funcionamento de escolas de boa qualidade para todos e com todos.

Não pretendo cair no risco do moralismo abstrato e nem da retórica política. O processo é complexo, lento e sofrido, mas é possível melhorar as escolas que temos. É possível reverter os quadros do fracasso escolar evidentes nas estatísticas educacionais brasileiras. É possível remover barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os alunos (inclusive dos que estão em situação de deficiência), desde que haja vontade política, gerenciamento e lideranças competentes e convencidas, além de professores qualificados em sua formação inicial e continuada.

Referências bibliográficas

Chelikani. R.V.B.J.; Reflexões sobre a Tolerância. UNESCO BRASIL/ Ministério da Justiça. 1999.

CORDE, MJ.; Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas Especiais. Trad. Edilson Alkmim da Cunha. Brasília: CORDE. 1997.

Edler Carvalho,R.; Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". 2ª ed. Porto Alegre. Mediação. 2005.

Fávero, E.A.G; Pantoja.L.M.P.; Mantoan,M.T.E.; O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Procuradoria Federal dos direitos do cidadão. Brasília. 2004.

Foucault,M.; As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas Trad. De Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Lima, S.S.L E Ramos, N.A.P.; Legislação em Educação Especial no Brasil: o Paradoxo da Exclusão da Inclusão e Inclusão da Exclusão. In Inclusão Educacional Pesquisa Interfaces. Rio de Janeiro. Livre Expressão. 2003.

Mendes, E.G., Ferreira, J.R., Nunes, L.R.O.P.; Integração e inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e Psicologia. In Inclusão Educacional Pesquisa Interfaces. Rio de Janeiro. Livre Expressão. 2003.

www.educacao.sp.gov.br/cape/eventos Plaisance, E.; Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real. Ainscow, M. – s/título, um texto sobre os dez anos de Salamanca.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: LAS EXPERINCIAS BRASILEÑAS

TEACHERS EDUCATION TO INCLUSIVE EDUCATION:
BRAZILIAN EXPERIENCES

Valdelúcia Alves da Costa*

RESUMO

Este texto refere-se a resultados de uma pesquisa que vem sendo realizada desde 2004 no Estado do Rio de Janeiro, Brasil, com o apoio do CNPq, tendo como questão central, a discussão sobre a formação de professores para a efetivação da educação inclusiva na sociedade contemporânea como capaz de garantir a organização de escolas inclusivas. Para tal, faz-se necessário analisar a formação dos professores,

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católicade São Paulo, Brasil

considerando a importância de sua postura crítica em relação à função social da educação, considerando-a como movimento, como ação político-reflexiva na sociedade contemporânea, ou seja, uma educação emancipadora capaz de combater o preconceito na escola, por intermédio de um projeto que contemple a diversidade ou diferenças dos educandos com necessidades educacionais especiais sem transformá-las em desigualdade.

Palavras-chave: Formação de professores; educação inclusiva; necessidades educacionais especiais.

RESUMEN

Este texto se refiere a los resultados de una invstigación que está siendo realizada desde 2004 en el Estado de Rio de Janeiro, Brasil, con el apoyo de CNPq, teniendo como cuestión central, la discusión sobre la formación de profesores para efectivación de la educación inclusiva en la sociedad contemporanea como capaz de garantizar la organización de escuelas inclusivas. Para tal, se hace necesario analisar la

formación de los profesores, considerando la importancia de su postura crítica en relación a la función social de la educación, considerando la como movimiento, como acción político-reflexiva en la sociedad contemporanea, o sea, una educación emancipadora capaz de combatir el prejuicio en la escuela, por intermedio de un proyecto que contiemple a la diversidad o diferencias de los educandos con necesidades educacionales especiales sin transfirnar estas necesidades en desigualdad.

Palabras-chave: Formación de profesores; educación inclusiva; necesidades educacionales especiales.

ABSTRACT

This paper refers to results of a research that it has been conducted since 2004 in Rio de Janeiro State, Brazil, with support of CNPq, where the core question is the discussion about teachers education to effectiveness of inclusive education on contemporaneous society being capable of guaranteeing the organization of inclusive schools. In order to do that, it's necessary to analize teachers education, considering the

importance of their critical behaviour in relation to the social function of education, considering that function like a movement, like a political-reflexive action on contemporaneous society, that is, an emancipational education capable of fighting prejudice in school, through a project that contemplates diversity or differences of students with special educational necessities without transforming these differences in inequality.

Keywords: Training teachers; inclusive education; special education necessities.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive um momento cultural contrário à discriminação das minorias e, consequentemente, cresce a demanda por uma sociedade inclusiva. Apesar do preconceito persistir, evita-se a discriminação quanto à matrícula na escolar regular de educandos com necessidades educacionais especiais advindas de deficiências.

As necessidades educacionais especiais dos educandos não deveriam ser, por si mesmas, de acordo com Costa, 2001,

p.13,"(...) impeditivo para o ingresso e permanência na escola regular, desde que essa estivesse equipada com os recursos didático-pedagógicos específicos e profissionais capacitados para lidar com a diversidade humana", atuando na perspectiva da educação democrática, com possibilidades de autonomia para todos.

Assim, o esforço para o alcance da educação para todos segundo Clark et al (apud Ainscow, 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 alunos especiais, num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais inalterado, assistimos a movimentos que visam a educação inclusiva, cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças.

Dessa maneira, para Costa, 2001, 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 educandos com deficiência, e na possibilidade da existência de uma sociedade justa e humana".

Portanto, em relação à educação dos educandos com necessidades educacionais especiais, observa-se a emergência de uma educação inclusiva e de movimentos de combate ao preconceito voltado àqueles significativamente diferentes, considerando-se que a educação é, segundo Adorno (1995, p.141-2), 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, se é permitido dizer assim, 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.

Com isso, é possível afirmar que os educandos com deficiência devem estar com o professor e os demais colegas sem deficiência na mesma escola, sem distinção entre classes especiais e regulares, sobretudo considerando sua condição humana com demanda por emancipação. E mais, cabe ao professor, também, no espaço de aprendizagem estabelecido com seus estudantes viabilizar o fim dos espaços considerados da educação especial, significando isso a possibilidade de acesso inicial e permanência em uma mesma escola para todos, na perspectiva da educação democrática, considerando, sobretudo, que "(...) a nossa cultura, por diversos mecanismos, dentre os quais a distinção entre classes normais e especiais, pode favorecer o preconceito", como destaca Crochík (1997b, p.19).

Para isso, faz-se necessário pensar o ressignificado da formação dos professores e a educação dos deficientes, que pressupõem por parte dos educadores uma postura crítica em relação ao seu papel social e à própria educação, considerando essa como movimento, ou seja, como ação política e reflexiva.

Os documentos oficiais brasileiros, consonantes com a demanda humana e social por inclusão dos indivíduos com deficiência nas diversas instâncias da sociedade, preconizam a inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais na escola regular, tais como:

- Constituição Federal/1988, no Artigo 208, que prevê "(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino".
- Constituição Estadual/1989 que, no Artigo 305, garante o
 "(...) atendimento educacional especializado aos portadores
 de deficiência e ensino profissionalizante na rede regular de
 ensino, quando necessário, por professores de educação
 especial".
- Lei nº 8.069/1990, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao dispor no Art. 54, inciso III, sobre a educação, afirma que "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".
- Lei nº 9.394/1996, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 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 educandos com necessidades educacionais especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades especiais. Quanto à formação de professores, atuarem junto aos educandos com necessidades educacionais especiais. referida Lei prevê а uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos nas classes regulares.

- Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia/1990, ao propor "A constituição de um sistema educacional inclusivo" pelo qual o Brasil fez opção.
- Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, Espanha/1994 —
 "Conferência Mundial sobre necessidades educativas

especiais: Acesso e qualidade", na qual o Brasil mostrou consonância com seus postulados.

Da Declaração de Salamanca, cujo princípio fundamental "(...) é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras" (p.17), vale ressaltar a proposta de uma educação inclusiva para educandos com necessidades educacionais especiais:

"As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades". (p. 10)

Como, também:

"Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como continua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras". (p. 11)

 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)

Resolução nº 2/CNE/CEB/2001, no Art. 1.º "(...) institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que necessidades educacionais especiais apresentem Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades", ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto dos educandos, cabendo às matricula à organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Para tanto, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes regulares, dentre outros aspectos, a formação de professores.

Considerando que os professores que atuam no sistema Brasil de ensino no não tiveram acesso relativos às necessidades especiais conhecimentos. educacionais dos educandos em sua formação inicial, o que de estereótipos resultantes do apropriação favorece a dispositivos legais acima apresentados os preconceito, permitem pensar na possiblidade de, por intermédio programas de formação continuada desses professores, viabilizar a organização de escolas inclusivas. É importante, porém, destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não base exclusivamente em leis. realizará com se principalmente como decorrente de uma auto-reflexão crítica e de experiências com a diversidade humana por parte dos educadores, com ênfase neste momento, nos professores da rede estadual do Rio de Janeiro atuantes em classes regulares, visando o combate ao preconceito e à superação da segregação.

Dessa maneira, a educação dos deficientes para se contrapor aos até então modelos existentes baseados na rotulação, no patológico e no clínico, ou seja, em modelos não neutros nem arbitrários, precisa se constituir em uma área pedagógicoeducacional e escolar a ser exercida por professores de maneira democrática, política, reflexiva, crítica, transformadora e no mesmo espaço escolar para todos, na perspectiva da educação inclusiva.

Então, a educação como elemento de inclusão educacional e social irá exigir seu desenvolvimento sob a égide do professoreducador no interior da escola, locus legítimo para o exercício do ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência, sendo considerada por Crochík (1997b, p.144) como "A instância por excelência para transmitir os conhecimentos em nossa época, (...), por mais que os meios de comunicação de pressionem-na para que ela seja um considerando, também, que conforme a Política Nacional de Educação Especial/MEC (1994), dos brasileiros com algum tipo de deficiência, apenas 1% recebe atendimento educacional. Isso leva a pensar que: "(...) nesse caso a educação também trabalhar na direção dessa precisa ruptura. 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). Isso é, indo contra a educação especial e a pedagogia da homogeneidade, a favor da educação inclusiva, e desejando uma sociedade justa e humana para acolher indivíduos singulares, diferentes, livres e felizes.

Para tanto, vale destacar Eco (2001, p.13): "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 podem ser uma fonte de enriquecimento", combatendo a formação do preconceito e dos estereótipos nas relações entre indivíduos com e sem deficiência.

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 (1997a, p.56), que "(...) o preconceito é um fator que revela a dificuldade da individuação, por implicar em não reflexão e não experimentação em relação ao(s) objeto(s) de preconceito". Em 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 subsequentes.

Dessa maneira, Horkheimer & Adorno (1985, p.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 e/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 educandos com deficiência, sendo considerada por Crochík (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".

Nessa perspectiva reflexiva, esta pesquisa está sendo desenvolvida tendo como referencial central o pensamento de Adorno e Horkheimer quanto à educação e o preconceito em relação aos educandos com deficiência. Preconceito que permite a segregação na escola pública e a distinção entre classe e/ou escola regular e especial, isso é, a dicotomia entre educação regular e educação especial.

MÉTODO

SUJEITOS DO ESTUDO

A população-alvo é constituída por uma amostra de 15 professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, distribuídas em cinco escolas regulares estaduais localizadas no município de Niterói e sorteados dentre os 40 professores que participaram do Projeto de Extensão 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, com a parceria da Faculdade de Educação da UFF com a Secretaria de Estado de Educação do RJ e recursos financeiros do FNDE, e que teve por objetivo geral capacitar, na perspectiva da formação continuada, professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro para a inclusão dos educandos com deficiência na rede regular de ensino.

MATERIAL E PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa refere-se à segunda etapa de avaliação do Projeto de Extensão citado anteriormente, que envolveu 29 municípios-pólo do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, e a capacitação de cerca de 1.500 professores do ensino regular 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 educandos com deficiência visual, auditiva, mental e física, com ênfase na paralisia cerebral na perspectiva da educação/escola inclusiva.

Para a 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 desta pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, e sob minha coordenação. Quanto aos instrumentos, foram utilizados:

1.º) Questionários – para caracterização dos professores, como escola onde atuam; série, nível ou área de atuação; data de nascimento; formação; sexo; tempo de serviço em educação, dentre outros dados.

- 2.º) Entrevistas semi-estruturadas contendo questões acerca de inclusão escolar de educandos com deficiência em classes regulares após a realização do "Curso de Formação Continuada", como:
- O que você pensa sobre a inclusão de educandos com deficiência em sua sala de aula regular?
- E, de educandos com deficiência estudarem junto com colegas sem deficiência na mesma sala de aula?
- Sua escola está preparada para realizar a inclusão escolar de educandos com deficiência nas classes regulares no que se refere aos aspectos de:
 - Acessibilidade (rampas, banheiros adaptados, portas mais largas, mobiliário adaptado, dentre outros aspectos)?;
 - Recursos materiais e pedagógicos para as necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência?
- Você se sente preparado(a) para atuar em classes inclusivas, ou seja, classes com deficientes e não deficientes aprendendo juntos depois de ter participado do "Curso de Formação Continuada"? Comente.

- 3.º) Observações no cotidiano escolar para identificação de adaptações curriculares e pedagógicas, como também atitudes de acolhimento, inclusão, atendimento, resistência e segregação em relação às necessidades educacionais dos educandos com deficiência incluídos nas salas regulares por parte dos professores em decorrência do "Curso de Formação Continuada".
- **4.º)** Oficinas de narrativas de experiências na Faculdade de Educação da UFF nas quais os professores poderão falar sobre suas experiências em relação aos educandos com deficiências em suas salas de aula, como dúvidas, dificuldades, desafios e as adaptações pedagógicas e curriculares adotadas na inclusão desses educandos após a realização do "Curso de Formação Continuada".
- 5.º) Categorias de análise para a análise dos dados obtidos semi-estruturadas, nas observações entrevistas cotidiano escolar e nas oficinas de narrativas de experiências são consideradas categorias baseadas no pensamento de Horkheimer. educação Adorno е tais como para а adaptação; emancipação; educação para а para 0

desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade, para a resistência; educação e inclusão escolar; preconceito, indivíduo e cultura, dentre outras que deverão ser elaboradas.

Quanto aos dados relativos às adaptações curriculares, acessibilidade, recursos materiais e pedagógicos para as necessidades educacionais especiais dos educandos com analisadas considerando deficiência. são as categorias presentes nas Adaptações Curriculares¹, MEC/SEESP (2000). Adaptações Curriculares As são consideradas modificações promovidas pelo professor no currículo, de forma a permitir e promover a participação efetiva dos educandos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem na sala regular, juntamente com seus pares não deficientes. Vale destacar que as referidas Adaptações fundamentadas Curriculares estão na Declaração Salamança e Linha de Ação (1994) e na Resolução nº 2,CNE/CEB (2001) e que foram discutidas durante o "Curso de

Adaptações Curriculares propostas pelo "Projeto Escola Viva — Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola — alunos com necessidades educacionais especials", da Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasil, 2000.

Formação Continuada". As categorias adotadas são, dentre outras:

- Acesso ao currículo; objetivos de ensino; conteúdo ensinado; método de ensino; processo de avaliação;
- Planejamento de ensino para a diversidade, como organização do espaço e aspectos físicos da sala de aula; seleção, adaptação, utilização de equipamento e mobiliário para favorecer a aprendizagem de todos os educandos; planejamento de estratégias de ensino em função dos objetivos pedagógicos e conteúdos abordados; pluralidade metodológica para o ensino e a avaliação; e flexibilização da temporalidade.

RESULTADOS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

A escola inclusiva pressupõe que a educação deve ser um direito de todas os indivíduos, 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 da escola, que, na de profissionais, deve estar figura seus preocupada prioritariamente em atender aos estudantes, considerando suas características, ritmos diversos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. Devendo, para isso, se reestruturar. preparando-se para receber e atender a diversidade dos educandos, 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 contemporânea. Há uma preocupação com a escola para todos, incluindo-se os que apresentam deficiência, pois a escola é considerada por Werneck (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 social dos que apresentam deficiência.

A sociedade contemporânea vive um clima de preocupação educandos inclusão de deficiência com denominadas escolas regulares. Mas, nem sempre foi assim, Atentando para os diversos tempos históricos, é possível observar que na Antiguidade, por exemplo, as pessoas deficientes eram abandonadas própria sorte, à consideradas inúteis frente à sociedade, por não serem consideradas capazes de atender às exigências do sistema produtivo.

Segundo o MEC (2000, pp. 8-9), na Idade Média, com o Cristianismo proclamando a chegada de Jesus Cristo, as pessoas deficientes deixaram de ser abandonadas, pois a Igreja condenava essa ação. Assim, essas pessoas passaram a viver da caridade e misericórdia alheias. Tempos depois, surgiram outras idéias relacionadas à sua natureza orgânica, passando, então, a serem essas pessoas tratadas com alquimia e magia, até o surgimento de escolas especiais, que se autodenominavam acolhedoras, mas, que, ao mesmo

tempo, em um processo cada vez mais contraditório se reafirmavam como espaços segregadores e excludentes, sobretudo, na medida em que insistiam em deixar os que nelas estudavam, fora do processo de socialização.

Na sociedade contemporânea, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996, que, em seu capítulo V, afirma a educação especial como sendo. "(...) uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais", prevê a ressignificação do espaço escolar no tocante a currículos, métodos, técnicas, estabelece que se realizem as necessárias assegurar direito adaptações curriculares para 0 atendimento das necessidades educacionais especiais dos educandos com necessidades especiais.

Está prevista também nessa Lei, a especialização adequada dos professores da rede regular de ensino, em prol do acolhimento desses educandos em classes regulares, tendo garantido o acesso ao currículo e ao conhecimento necessário para a formação de todos, deficientes e não deficientes.

É importante destacar outros documentos oficiais quanto a essa questão, como o Plano Nacional de Educação/1997, que preconiza a formação continuada de profissionais da educação, tanto dos professores como funcionários, que deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, coordenando os programas. mantendo-os como ação permanente, e a busca de parcerias com Universidades e Instituições de Ensino Superior, Outro documento importante que também justifica a inclusão escolar de educandos com deficiência, é a Declaração de Salamanca e Linha de Ação/1994, que expressa o princípio de integração e a preocupação com a garantia de escolas para todos, cujo objetivo é orientar organizações e governos em suas práticas educacionais, de maneira que acolham todos os educandos com deficiência, assim como todo e qualquer educando.

A referida Declaração (p.10), ao se referir à educação de educandos com necessidades educacionais especiais, ressalta que "As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las em uma pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a

suas necessidades. Adotar com força de lei de acordo com a proposta de educação inclusiva que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário".

A Resolução n.º 2/2001, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enfatizando uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, de modo que possa assim ficar garantido o desenvolvimento das capacidades dos educandos com deficiência. Essa resolução destaca a necessidade e importância de projetos de formação continuada para os professores que atuam com tais educandos.

A presente pesquisa teve por objetivo geral avaliar o curso de formação continuada ministrado para os professores da rede estadual pública de ensino do município de Niterói, para a inclusão de educandos com deficiência nas escolas regulares, e como os objetivos específicos:

 Avaliar as atitudes dos professores em relação às necessidades educacionais especiais e à educação

- inclusiva dos educandos com deficiência após a participação do curso de formação continuada; e,
- Caracterizar as adaptações pedagógicas e curriculares para a inclusão de educandos com deficiência em escolas públicas estaduais no Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, após o curso de formação continuada.

O METÓDO

OS IMPACTOS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Para dar início à pesquisa foram utilizados os dados coletados durante a realização do curso de formação continuada para os professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro: "A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", realizado por meio de parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por intermédio da Coordenação de Educação Especial.

Foram sujeitos de nossa primeira etapa da pesquisa, 40 (quarenta) profissionais de educação, distribuídos em professores e outros profissionais que atuam nas escolas públicas (estaduais e municipal) e que participaram do referido curso. Abaixo, o quadro com a caracterização dos sujeitos:

Pseudônimo	Escola	Área de atuação	Sexo	Formação	Ano Início Trabalho
1. Mary	CE Baltazar Bernardino	Prof.ª Ens. Fund.	F	Pedagogia	1974
2. Priscila	Fundação Municipal de Educação	Prof.ª Educação Especial	F	Fonoaudiologia	1986
3. Eduarda	CIEP 307 Djanira	Prof.ª Ens. Fund.	F	Educação Fleica	1994
4. Liliane	CIEP 307	Prof. ^a Ałfabetização	F	Curso Normal	1990
5. Lúcia	CE Baltazar Bernardino	Prof.ª Ens. Fund.	F	Pedagogia	1978
6. Eliana	CE Baltazar Bernardino	Prof.ª Ens. Fund.	F	Pedagogia	1982
7. Poliana	CIEP 47 - Prof.º Roberto Silveira	Prof.ª Ed Infantil	F	Curso Normal	1991

8. Paula	Fundação Municipal de Educação	Coordenadora Pedagógica	F	Psicologia/Mestrado em Educação	1980
9. Thais	CE Alcina Rodrigues Lima	Prof.ª Ens. Fund.	F	Educação Física	1981
10. Amanda	E.E.E Prof.º Álvaro Caetano de Olíveira	Orientadora Pedagógica	F	Pedagogia	19 70
11, Vivian	EE Prof.ª Ceci Coutinho	Diretora	F	Pedagogia	1984
12. Viviane	CR Metropolitana VIII	Prof.ª Ens. Fund.	F	Pedagogia	1987
13. Rafaela	CE Luciano Prestes	Prof.ª Ens. Fund.	F	Pedagogia	1980
14. Fernanda	CE Luciano Prestes	Prof.ª Alfabetização	F	Psicologia	1986
15. Mariana	EE Almirante Tamandaré	Prof.ª Ens. Fund.	F	Pedagogia	1984
16. Beatriz	EE Dr. Antônio Coutinho de Azevedo	Coordenadora Pedagógica	F	Pedagogia	1984
17. Andréa	EM Altivo César	Prof.ª Sala Recursos	F	Pedagogia	1977
18, Daniela	JI Júlia Cortines	Diretora	F	Matemática	1983

19. Bianca	JI Júlia Cortines	Prof.ªEd. Infantil	F	Pedagogia	1964
20. Tatiana	CIEP 448 Ruy Frazão Soares	Orientadora Pedagógica	F	Serviço Social	1984
21. Magna	CIEP 448 Ruy Frazão Soares	Prof.ª Ens. Fund.	F	Serviço Social	1966
22. Fabiana	UMEI Renata Magaldi	Diretora	F	Pedagogia	1982
23. Carla	CE Guilherme Briggs	Prof.ª Sala Recursos	F	Psicologia	1973
24. Gisele	EE Benjamin Constant	Diretora	F	Educação Artística	1988
25. Michele	EE Noronha Santos	Prof.ª Ed. Infantil	F	Curso Normal	1981
26. Vitória	CIEP 446 Esther Botelho Orestes	Diretora	F	Pedagogia '	1970
27. Elenice	CIEP 450 Emiliano Di Cavalcante	Prof.ª Ens. Fund.	F	Pedagogia	1994
28. Poliane	EE Maria Pereira das Neves	Orientadora Pedagógica	F	Pedagogia	1983
29. Estela	CE Conselheiro Macedo Soares	Coordenadora Pedagógica	F	Pedagogia/Psicología	1974

30. Adriana	Instituto de Educação Professor Ismael Coutínho	Professora do Curso de Magistério	F	Pedagogia	1987
31. Madá	EE São Domingos Sávio	Prof.ª Ens. Fund.	F	Pedagogia	1973
32. Sol	CE Joaquím Távora	Prof.ª Ens. Fund.	F	Pedagogia	1979
33. Gabriela	UMEI Renata Magaldi	Prof.ª Ed. Infantil	F	Pedagogia	1987
34. Olivia	CE Joaquim Távora	Orient. Educacional	F	História/Pedagogia	1985
35. Gina	CIEP Prof. Anísio Teixeira	Prof.ª Ed. Infantil	F	Direito/Normal Superior	1994
36. Esther	EE Dr. Memória	Prof.ª Supletivo	F	Curso Normal	1993
37. Luciana	EE Demenciano Antônio de Moura	Prof.ª Ens. Fund.	F	Letras	1969
38. Linda	EE Dr. Memória	Prof.ª Ens.Fund.	F	Terapia Ocupacional	1994
39. Karina	EE Menezes Vieira	Prof.ª Ens. Fund.	F	Pedagogia	1970

	,	40. Giovana	CE Guilherme Briggs	Diretora	F	Pedagogia	1971
--	---	-------------	------------------------	----------	---	-----------	------

possível observar que outros profissionais, que não originalmente da educação, também atuam nas escolas, como psicólogos, terapeuta ocupacional exemplo. fonoaudiólogo. Logo, sete profissionais têm formação superior diferente da educação, como pedagogia, educação física, letras, história, educação artística, matemática, normal e normal superior. Por outro lado o Curso de Formação Continuada atentou para a diversidade de profissionais a organização de escolas inclusivas, necessária para acolhendo professores da educação infantil e do ensino supletivo, considerando que a escola inclusiva é compromisso de todos os profissionais da escola, face à urgência, como afirmado por Costa (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 alunos 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 educandos com deficiência, deve ocorrer no interior das escolas, denominadas atualmente como 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, abaixo:

"A inclusão escolar traz experiências gratificantes para todos os alunos, 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 possam estudar junto com outros alunos, é necessária uma preparação profissional, da comunidade escolar para sua aceitação, e uma certa estrutura, como ambiente, material, entre outros aspectos, para se realizar um bom trabalho pedagógico". (Lúcia)

"Penso que é correto, democrático e justo promover a inclusão dos alunos com deficiência. É muito positivo, pois logo de início os alunos vão começar a aprender a lidar com os diferentes e a troca de experiências 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 educandos, 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 deficiente perceber-se como indivíduo, tornando-o capaz de se desenvolver em suas diferentes dimensões, tais com a social, psíquica, biológica e espiritual.

Deve-se, então, buscar meios para desenvolver essas dimensões, fazendo, dessa maneira, com que os educandos com deficiência alcancem sua emancipação, por intermédio de uma educação transformadora e democrática. Quanto a isso, Ainscow (1995, p. 20), enfatiza que a "(...) aprendizagem através da experiência, reflexão crítica e a colaboração pode

ajudar os professores na sua tentativa de tornar as suas práticas de sala de aula mais inclusivas. Essa concepção levanos a pensar que essas que essas dimensões precisam levar em consideração a influência dos fatores escolares. Em particular, a procura de meios capazes de fomentar a educação para todos, deve incluir considerações sobre a forma como as escolas devem ser organizadas para apoiar tais esforços".

Com base nos depoimentos, vemos que os professores são favoráveis à inclusão escolar (com exceção apenas de um), afirmando, porém, que a readaptação das escolas é primordial para que a inclusão ocorra.

Portanto, a inclusão escolar de deficientes ocorre nas escolas públicas do Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, desde o ano de 2002, mesmo naquelas escolas que ainda não estão adaptadas para tal. Os depoimentos abaixo são reveladores quanto a isso:

"Não tenho as facilidades necessárias à inclusão. Porém, se aparecer aluno deficiente procuro atender. Eu não dispensarei esse aluno, farei as adaptações que se fizerem necessárias, pelo menos em minha sala de aula". (Thaís)

"Minha escola não está preparada para a inclusão no aspecto físico, mas já trabalhamos com a inclusão de alunos deficientes" (Rafaela)

"A minha escola ainda não está preparada no sentido da inclusão, mas já atua de maneira inclusiva apesar das dificuldades, principalmente com o cadeirante, que precisa de ajuda para se locomover". (Mariana)

Considerando os depoimentos, é possível destacar a importância da atuação dos professores. Quanto a isso, Costa (2001, p. 4) 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 alunos, 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 educandos nas salas de aula regulares, na perspectiva da educação emancipadora.

Isso se faz necessário para o fortalecimento da democracia como um fim em si mesma, constituindo-se assim em um processo de enfrentamento e de encaminhamento de propostas e programas, de adoção de critérios entendidos e aceitos por todos, com pleno respeito às denominadas minorias. A inclusão escolar e social é um processo que deve, cada vez mais, ampliar o acesso aos bens culturais, promovendo a participação de todos, com base em princípios democráticos, isso é, independentemente de raça, cor, sexo, religião, condição física e/ou cognitiva, e origem social, como preconiza a Declaração de Salamanca (1994).

Assim, pensamos que a partir do momento em que os professores desenvolvam sua criatividade e reflexão, deverão encontrar soluções alternativas para atuar com seus educandos, deficientes e não deficientes, no mesmo espaço escolar. Pensamos também que os conhecimentos práticos são formativos, mas não bastam para que se possa atuar em classes inclusivas. É preciso também ter conhecimento acerca do ser humano, assumindo um compromisso político com a educação dos educandos deficientes e não deficientes.

A principal meta dos professores deve ser o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem de todos seus educandos, para que alcancem autonomia intelectual, moral e social. Quando os professores assumem o compromisso de atuar na inclusão escolar, necessitam aprender a acolher os diferentes indivíduos, buscando enfrentar e superar os preconceitos em relação às minorias, procurando adaptar-se às diferentes situações que surgirão em sua sala de aula.

INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES

Por intermédio de um curso de 144 horas, os professores refletiram sobre as abordagens de ensino para educandos com deficiência visual, auditiva, mental e física (com ênfase na paralisia cerebral), com vistas à inclusão desses educandos com necessidades educacionais especiais nas escolas do sistema regular de ensino do município de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Na primeira etapa de realização dessa pesquisa, foram analisados os dados coletados por intermédio dos questionários de avaliação inicial do Curso de Formação Continuada, aplicados aos professores participantes, no ano de 2002, nos quais estão presentes:

- A caracterização dos professores (indagando a respeito da escola onde atuam, sua formação, tempo de magistério, dentre outros aspectos);
- A percepção dos professores, por meio de questões descritivas contidas no questionário, acerca da inclusão escolar de educandos com deficiência na escola regular. As questões foram:
- 1. O que você pensa sobre a matrícula de educandos com deficiência nas escolas regulares? E, de educandos com deficiência estudarem junto com educandos sem deficiência na mesma sala de aula?
- 2. Sua escola está preparada para realizar a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares no que se refere aos aspectos de:

- a) Acessibilidade (rampas, banheiros adaptados, portas mais largas, mobiliário adaptado, dentre outras adaptações)?
- b) Recursos materiais e pedagógicos para as necessidades educacionais especiais dos educandos da Educação Especial?
- 3. Você se sente preparado(a) para atuar em classes inclusivas?

Analisando as questões descritivas no referido questionário, observamos que a maioria dos professores é favorável à inclusão escolar, embora 18 deles, 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 educandos. Abaixo, os depoimentos de alguns professores:

"Acho que teremos dificuldades para concretizar a inclusão dos 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 daqueles envolvidos nesta tarefa". (Mary)

"Para os alunos deficientes é muito importante 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 num 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 disponíveis favoreçam a inclusão e a integração dos alunos deficientes". (Amanda)

Portanto, 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

Crochick (1997, p.13). A necessidade da experiência e a reflexão está presente no depoimento da professora abaixo:

"Penso que seria o ideal a inclusão, no sentido de mostrar à sociedade que existem estas 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 estas 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

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 educandos com deficiência, tornando-os incapazes de aprender junto com colegas não deficientes em salas de aula comuns, sobretudo em decorrência do olhar voltado apenas para sua deficiência.

3.2. A inclusão escolar de educandos com deficiência e as adaptações curriculares

No tocante às adaptações curriculares, tanto as de grande porte², que são de responsabilidade das instâncias político-administrativas superiores, como as Secretarias de Educação, por exemplo, quanto às de pequeno porte, que são da responsabilidade do professor e dos demais profissionais da educação, envolvidos com o cotidiano escolar, devem ser consideradas na formação dos professores e de reestruturação das escolas no processo de inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Quanto às adaptações descritas, todos os sujeitos (40) afirmaram que suas escolas ainda não estão preparadas para receber educandos deficientes, o que pode ser confirmado com os depoimentos abaixo:

"Não, minha escola atende apenas às necessidades de crianças normais. Temos pouco espaço físico e carência até para as crianças normais". (Priscila)

² Segundo o MEC, Brasil (2000, pp.8-9), "Adaptações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos, sendo da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, por exigirem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira e burocrática".

"Não, minha escola não está preparada

para receber alunos com deficiência em seu espaço físico". (Sol)

"Na minha escola não existem os cuidados das adaptações para os deficientes, e é difícil resolver esse problema de inclusão". (Karina)

"Na minha escola ainda não tem nenhuma preparação para a inclusão de alunos com deficiência". (Mary)

Os professores, quando questionados a respeito do fato de estarem ou não preparados para atuar em classes inclusivas, 19 (dezenove) se julgaram despreparados para tal, alegando que o Estado não oferece estrutura para realizar esse trabalho. Porém, buscam preparação para atuar em classes inclusivas, como afirmou a professora abaixo:

"Não me sinto preparada para lecionar em sala inclusiva no momento, mas estou aqui neste curso buscando melhor preparo para trabalhar com alunos especiais". (Paula) Penso que nunca estamos totalmente preparados para atuar com a diversidade, pois as pessoas têm sua singularidade, e estão em constante mudança. A cada ano que passa estamos lidando com educandos diferentes nas salas de aula, sejam eles deficientes ou não. Minha afirmativa é confirmada pelo depoimento de uma professora:

"Nunca estamos preparadas para enfrentar o desconhecido. No meu caso é a questão de uma proposta nova, a inclusão escolar.

E, porque não aprender a atuar assim?"

(Luciana)

Assim, todos professores devem (ou, deveriam) estar voltados para sua própria formação, tendo ou não que trabalhar com educandos deficientes. Daí, ser possível afirmar que o despreparo alegado pelos professores revela mais de sua própria formação, do que das condições objetivas presentes nas escolas. Sobretudo, considerando

o que afirma Crochík (1997, 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 dos professores se voltarem para sua atuação no cotidiano escolar, os mesmos alegam que o Estado não oferece estrutura para a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais em suas salas regulares de aula.

Assim, entendemos 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 educandos com deficiência. Quando os professores afirmam não estarem preparados para trabalhar com educandos com deficiência, isso impõe uma limitação psíquica, que faz com que seja

atribuída ao educando deficiente 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 refere mais ao sujeito do que o objeto vítima do preconceito.

Portanto, justifica-se a continuidade desta pesquisa, sobretudo considerando a importância e necessidade de se avaliar as experiências de formação continuada de professores para a organização de escolas inclusivas para, sobretudo, o acesso e permanência de educandos com deficiência em escolas democráticas, na perspectiva da educação democrática, política e emancipadora para todos os educandos, deficientes e não deficientes no Brasil.

Além da ida às escolas para estar novamente junto aos professores, as oficinas de narrativas de experiências dos professores, possibilitarão 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 educandos e de seus professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base os resultados parcialmente alcançados, percebe-se que a inclusão é desejada pelos professores, sendo esse um processo pelo qual a própria escola deverá se adaptar, reestruturando-se para acolher em suas classes regulares educandos com deficiência que estão buscando se emancipar em uma escola democrática.

Isso posto, é sabido que a inclusão escolar é desejo dos professores participantes desta pesquisa. Portanto, iremos agora em busca dos resultados finais da pesquisa, onde atentaremos para as mudanças/adaptações que as escolas vêm realizando para viabilizar a inclusão escolar de educandos com deficiência, considerando o curso de formação continuada em pauta, realizado pelos professores sujeitos desta pesquisa.

A condição mais importante para que a inclusão escolar e social seja possível, é que a sociedade em geral e a

comunidade escolar aceitem a diversidade como um elemento enriquecedor do desenvolvimento humano e da prática educativa, pois, como afirma Crochík (1997, p. 16) "(...) a diferença não deve ser vista como exceção à regra, mas como essência da humanidade". Isso é, para que, em nossas escolas, a inclusão se torne uma realidade, é preciso considerar todo o contexto em que o processo deve ocorrer, caso contrário estaremos contribuindo para a formação de mais preconceito em relação aos educandos com deficiência. Tratase, portanto, da não segregação dos educandos que apresentam deficiência, o que representa um desafio para os professores interessados em levá-los à apropriação do conhecimento, elemento central no/para o exercício da liberdade como livre pensante em nossa sociedade.

Finalmente, vale destacar que esta pesquisa poderá contribuir para a superação da institucionalização dos educandos com deficiência, historicamente excluídos das denominadas escolas regulares, submetidos a um isolamento socialmente e historicamente imposto. Considerando que o atual estágio

civilizatório demanda escolas inclusivas, esta pesquisa está voltada para afirmar essa possibilidade.

Referências bibliográficas

Adorno, T. W.; Educação e emancipação. São Paulo. Paz e Terra. 1995.

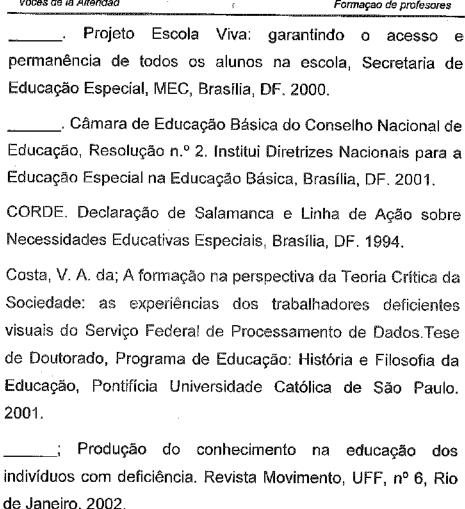
Ainscow, M.; Educação para todos: torná-la uma realidade. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. 1997.

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

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069. Brasília, DF. 1990.

_____. Política Nacional de Educação Especial, Secretaria de Educação Especial, MEC, Brasília, DF. 1994.

____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394. Brasília, DF. 1996.



Crochik, J. L.; Preconceito, indivíduo e cultura. São Paulo, Robe, 1997^a

_____; 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, 1997^b. pp. 13-22.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia. 1990.

Eco, U.; Choque de civilizações: em nome da razão. Valor Econômico; São Paulo, 26, 27 e 28 de outubro. Eu &, 2001. pp.12-13.

Horkheimer, M., Adorno, T. W.; Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, Zahar. 1985.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MG, II Congresso Nacional de Educação. 1997.

RIO DE JANEIRO. Constituição do Estado do Rio de Janeiro, Assembléia Legislativa. Rio de Janeiro, RJ. 1989.

Werneck, C.; Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva, Rio de Janeiro, WVA. 2000.

Comentarios a "Intentos por romper el alba 1"

"Quien opera conforme a una ética de la convicción no soporta la irracionalidad ética del mundo".

Max Weber

No es una desmemoria... es un relato de la recuperación de la misma

Es reencontrarme con el adolescente – adulto que me ha acompañado desde siempre y todavía

Es el insulto del poder por mi anhelo de Universidad Es mi formación informal en la formalidad de un seminario entre lacrimógenas y desalojos

Es dormir en el frío de una alfombra que sostiene cultura Es la cultura que se adhiere en la conciencia al compartir con México

Es quedarme bajo el avión despidiendo a los que no volvieron Es volver una y mil veces al sueño de ser validado Es la consecuencia de no insultar, de comprender, de esperar una vez más una oportunidad.

Mi voz se adormece en las murallas silenciosas de una biblioteca vacía

Mi pensamiento es compartido en el pasto que se va secando Mi recuerdo es la conciencia de mi última clase lectiva Mi recuerdo es la soledad junto a muchas soledades Descubriendo a quienes me siguen acompañando Los libros, las canciones, las fotografías, los apuntes, mi pasamontañas

Los acordes de mi guitarra que quitaban el frío a las gargantas ...ansiosas por una canción que no sale

Mi calle, mi refugio, el vino, la cerveza, el guanaco, fuerzas especiales

Mis compañeros en la tenencia saliendo de a uno y esperando El reencuentro con la leyenda de la serpiente emplumada La lengua Náhuatl confundiéndose con el Mapudungun

Una vereda es sólo un pedazo de calle acostado en un rincón Es el sostén de millones de pisadas que desgastan el concreto Es el límite de la cuadra, de la manzana y mi casa Siempre está ahí dispuesta a llevarme donde yo quiera (a veces la vereda es reparada)

Un docente, muchos de ellos y de aquellos que se pretenden Los que dejaron las esperanzas recostadas en la cama Los que salen hoy a trabajar recordando anécdotas Universitarias Y algunos que siguen de pie escuchando a los otros.

Aún quedan muchas preguntas y nadie que de respuestas...

Antonio César Romero Urzúa Lic. En Educación. Pedagoigía en Educación Diferencial, mención Deficiencia Mental, U.M.C.E. Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, Universidad ARCIS.

Chépica, 10 de Abril 2006

INTENTOS POR ROMPER EL ALBA (I)

Encuentro Chile –México
entre la UAEM y la UMCE en el año 2000¹.

Estudiantes y profesores de Pedagogía y Psicología
Chilenos y Mexicanos exponen sus visiones en el
Seminario "La Formación del educador del siglo XXI
Vista por estudiantes y profesores"

¹ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Entre la polvareda húmeda de las manifestaciones cotidianas insertos en esta realidad que habla de búsqueda de reclamos, de conflictos, de participación, de organización, de desafío, de problemas materiales y espirituales, iniciamos el ritual del encuentro acercando nuestra geografía, haciendo posible el diálogo en la diversidad.²

Claudio Muñoz Ibaceta*

CHILE

² Palabras de apertura al Seminario "La Formación del educador de siglo XXI Vista por estudiantes y profesores"

[°] Profesor del Área Artística y de Currículo Educacional, del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, con estudios de post-grado en Currículo Educacional y Evaluación en la Universidad de Valladolid, España. Ha realizado investigación y publicado artículos sobre la Pedagogía de la Inclusión Social y Educativa .Hoy se desempeña como Director del mismo Departamento.

Preludio para una Des-memoria

Con el tiempo, la memoria tiende a decaer, a confundir las cosas, a insinuarnos las cosas de otro modo—dice Patricio Manns, conocido y reconocido cantautor y escritor Chileno, en un concierto, en que nos introduce en su obra poético-musical titulada "Cantiga de la memoria rota", hermosa forma que el arte de la palabra y la música en estética combinación se encargan de exponer magistralmente:

"Vino a nadar la playa entre mis rocas
El mar me ha contemplado la tras olas
el barco ha timoneado mi carcasa
escucha mi rumor la caracola.

Un caballo y su espuela me cabalgan
Un camino me pisa diariamente. . ."

Valga este preludio que llega al alma a los sensibles espíritus, para abordar la cotidianeidad de nuestra aldea educativa, no obstante, que las palabras de Manns, su poesía y su música, son un intento de integrar su visión de mundo vivido, sufrido, luchado, desterrado, y pensado, a la cultura de pertenencia, como un acto educativo más. No nos queda otra cosa que aprender.

Hoy la aldea educativa, en que habitamos está convulsionada de acontecimientos. Algo hay de memoria rota. Nos es dado escribir o describir parte de este árbol histórico que se va desplegando en una infinidad de ramas. Tan alejados del tronco a veces que nos confundimos entre las hojas. No sabemos a que árbol pertenecemos. Las estaciones también son parte de nuestra confusión. El Otoño parece ser la Primavera. Los frutos aun no maduran, pero actuamos como si lo estuvieran. La naturaleza nos enseña que el proceso de crecimiento y cambio no va con nuestro reloj.

Hechos importantes suceden en nuestros entornos inmediatos, a veces estamos envueltos en ellos, a veces los generamos, pero pareciera que nuestro ser está en un cronos que no marca los pasos del tiempo como significado conciente, parecemos una especie asentada en una memoria dormida, por lo tanto no participante y peligrosamente detenida,-- inmovilizada. Aunque

en apariencia nos mostramos como seres corporalmente en movimiento, y en nuestra aldea la actividad parece incesante, a una velocidad en que todo sucede en la rapidez—en la inmediatez. Resulta contradictorio este ambiente para la formación de un profesional que dedicará su vida a la enseñanza, considerando los diversos ritmos de aprendizaje provenientes de una cultura heterogénea. ¿Es posible aprender así?

Wolfgang Frühwald, prestigiosos profesor Alemán, señala a propósito de esto:

¿Cuál es la alegoría más perfecta de nuestra época? Encuentro la irónica respuesta a esta

pregunta en Grammars of creation [Gramáticas de la creación] de George Steiner, el crítico

de cultura comparada que enseña actualmente en Oxford: imaginen un ataúd que acaba de ser

descendido a la tumba cuando se oye sonar el teléfono inalámbrico del difunto bajo la tapa

sellada del féretro. Ésta es sin duda la representación más exacta de los tiempos acelerados y

saturados en que vívimos: ¡aun los muertos tienen que estar disponibles! El aire que nos rodea

parece colmado por el fragor casi perceptible de una poderosa ola de conversaciones ociosas

que giran alrededor de la tierra a una velocidad increíble. (Frühwald Wolfgang: 1999)

Las instituciones educacionales hoy participan ruidosamente en cuanto proyecto que signifique sobrevivir al financiamiento: Están en movimiento, el devenir ocurre y se discurre entre los dedos, estamos atrasados, el tiempo trascurre parece ser, fuera de nosotros—algo esta pasando. Actualmente se llevan a cabo numerosos proyectos de evaluación, implementación de tecnologías y cambios curriculares en el ámbito de pre-grado, como afinamiento constante con las políticas internacionales que se encuentran comprometidas en materia de Educación Superior. Actividades que recargan de sobremanera los contornos existenciales, desde un poder centralizado, que

entre otros aspectos trae como consecuencia lo que queremos caracterizar respecto del ritmo vertiginoso y la posible perdida de temporalidad histórica.

No nos queda sino detenernos, y elegir algunos episodios, no muy lejanos, para ir memoriando transitivamente. Documentar lo que se produce en aquellos encuentros donde se exponen ideas, pensamientos diversos, donde se comparte lo valioso de cada experiencia. No nos queda sino elegir algunos escenarios y escuchar desde el presente, las voces que en esa escena ahora escriturada, nos permiten documentar estos intentos por romper el alba, por armar la denuncia y el anuncio—voces que hablan de educar-nos, de integrar-nos, de incluir-nos, de la formación humana, de la formación profesional, de la sociedad, de la educación, de la Psicología.

1. Transitando esta Vereda

En tránsito y de vereda en vereda
ampliamos nuestra mirada con la
obra de Paulo Freire, quien desde
su pensamiento y su acción,
nos recuerda que "nadie educa a nadie, ni
nadie se educa a sí mismo,
los hombres/mujeres, se educan
en comunión, mediatizados por el mundo".

El campo de nuestra cotidianeidad está constituido por una Universidad dedicada a la formación de Profesores³, la única en Chile con estas características y que en la actualidad se compone de cuatro Facultades y 19 carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía. Nuestra pertenencia y experiencia se centra en el Departamento de Educación Diferencial⁴, una de

⁴ En Chile se denomina Educación Diferencial, en otros países Educación Especial.

³ Desde 1889 "Instituto Pedagógico" perteneciente a la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Convertido primero en Academia Superior de Ciencías de la Educación en 1981, tuego en lo que es hoy la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en 1985, por decisiones políticas generadas en el Régimen Militar (1973-1989).

las unidades más antiguas de la universidad. Los últimos veinte años, la universidad y este Departamento, se han caracterizado por profundos cambios de orden político y económico como correlato de las trasformaciones realizadas en el país, obedientes a los procesos de modernización y globalización.

Hace algunos años se produjo en nuestra universidad dedicada a la formación de profesores un hecho que podría ser inédito, y digo podría, porque el desconocimiento, u olvido histórico de que somos continuamente presa, tiende a borrar el pasado con mucha facilidad.

Lo que narraremos a continuación puede haberse dado en otra circunstancia. Suele ocurrir que cuando uno escarba algunos documentos de la historia, se encuentra con que muchas de las cosas que pensaba como únicas, ya habían ocurrido en otro tiempo, en otra circunstancia, y en otro contexto.

Es el año 2000, y se produce un encuentro entre estudiantes y académicos de tres carreras afines, Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Educación Diferencial y Licenciatura en Psicología, carrera esta última de la

35.5

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, con quienes se inicia un intercambio que rige hasta el día de hoy.

Este intercambio surgió a propósito del "Primer Encuentro Internacional y Segundo Nacional sobre Integración Educativa", organizado por la Red Internacional de Investigadores en Integración Educativa en que participé como exponente.

En el transcurso del evento establecimos una relación muy cercana con los/as organizadoras/es de la Red, especialmente con quien lidera esta organización la maestra Zardel Jacobo Cúpich de la UNAM⁵, y la maestra Ermila Luna de la Facultad de Psicología de la UAEM. La maestra Luna fue en definitiva nuestra anfitriona, y es quien gestionó la realización por mi parte de actividades de extensión a continuación del evento. Estas se realizaron con estudiantes de la Facultad y con maestros que se desempeñan en Educación Especial. Se produjo entonces un mayor acercamiento, dado el compromiso de la maestra Luna con la Educación Especial, con la Red, y con la formación del Psicólogo/a en esta área. Su vitalidad y

⁵ Universidad Nacional Autónoma de México.

nuestro interés por intercambiar nuestra experiencia, se constituyó en la génesis del proyecto de intercambio que se fue materializando posteriormente entre la UAEM y la UMCE.

Ese año, fue un año particularmente intenso en materia de movilización estudiantil y académica. En el mes de Julio cuando llega la delegación Mexicana, la Universidad se encuentra paralizada y con la rectoría tomada. El conflicto es considerado como uno de los más largos e intensos de los últimos años, y se debe a la no implementación de la propuesta de "Congreso Refundacional Triestamental", acordado y aprobado por un sector mayoritario de estudiantes, funcionarios y académicos, que durante el año 1999, trabajaron intensamente en abordar todas las temáticas concernientes al desarrollo Universitario. Mas tarde el conflicto derivaría en la renuncia del rector Sr. Jesús González.

Entre las actividades centrales, y la que nos ocupa en este escrito está el seminario: "La Formación del Educador de siglo XXI Vista por estudiantes y profesores", y que tenía como propósito intercambiar experiencias en el ámbito de la acción e investigación en cada campo de formación

profesional. Una actividad no menos importante, fue la Teleconferencia: "Diálogos sobre la Integración Educativa. Presente y futuro", la cual merece ser tratada posteriormente.

Nos referiremos en estas páginas a este seminario⁶ que transcurre en un lluvioso y frío invierno del 2000. Un Miércoles 5 de Julio, se da inicio al Seminario con estas palabras:

"México y Chile, invitados hoy a descubrirse y redescubrirse a través de la magia del pensamiento y la palabra de la corporalidad y de las realizaciones de estudiantes y profesores uniendo dos extremos geográficos, el Norte y el Sur del continente americano para compartir, el pensar y actuar en un escenario social común con actores culturales diversos en que se forman Educadores y Psicólogos en una tarea permanente: "la formación de la persona, su crecimiento y desarrollo humano", enfrentados a una realidad compleja, con una modernidad que empuja el desarrollo material en

⁶ Hemos recurrido a los registros escritos hechos por un grupo de estudiantes que desarroltaron esta tarea a petición nuestra. Fue un valloso aporte. Sin embargo no se pudo abarcar la totalidad, por cuanto hay algunos expositores profesores/as y estudiantes cuyos discursos no aparecen.

forma desigual en que al mismo tiempo nuestras culturas ancestrales nos obligan a tejer el hilo histórico que logra manifestarse en plena entrada al siglo XXI a través de sus tradiciones quebrando de algún modo la lógica de la modernidad y la globalización obligándonos a pensar para comprender y poder actuar en consecuencia".

Entre las temáticas a tratar se encuentran: Aspectos de la formación y experiencia del Psicólogo en el campo educacional, aspectos de la formación y experiencia actual del Educador Diferencial, aspectos de la formación y experiencia actual del Educador de Enseñanza Básica, el desarrollo de la investigación en este campo, y las proyecciones de la cooperación México – Chile para la Formación Inicial.

Hoy vemos que no todo lo programado se cumplió, como suele ocurrir, pero al mismo tiempo resulta interesante detenernos en lo que realmente ocurrió. Intentaremos exponer con la mayor elocuencia lo tratado, producto del registro escrito

Estas palabras son de mi autoría, inspirado en la calidad humana de la experiencia de intercambio con nuestras/os compañeros/as Mexicanos/as.

realizado por un grupo de estudiantes de Educación Básica y Diferencial, como testimonio de un esfuerzo, que tuvo su continuidad en el mismo año, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en la hermosa ciudad de Cuernavaca, en el mes de Octubre.

2. El tránsito de las ideas

Voz, palabra y pensamiento

De los/as estudiantes⁸

La participación de los estudiantes de Pedagogía en educación Básica y Diferencial, consistió en exponer parte de las investigaciones realizadas como proyecto de memoria o seminario de título, exponer sus realizaciones en prácticas profesionales, como también un panel de análisis de la realidad de la Formación Docente, a cargo de los/as estudiantes Marcela Almonacid, Leonor Ríos, Antonio Romero, Katherine Quintana, Tatiana Cisternas y Mario Salazar.

⁸ Las palabras de los estudiantes y quienes participan está en cursiva respetando fielmente la textualidad de los habiantes.

Empezaremos por exponer las palabras de los/las estudiantes que emergen de un panel, en que participan estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial y Educación Básica. En esa oportunidad terminada la exposición, se produce participación del público presente compuestos por profesores y estudiantes de Psicología de la Universidad de Morelos de México, de las carreras mencionadas y del Departamento de Formación Pedagógica⁹.

2.1.-El valor del estudio de la Pedagogía.

Los/las estudiantes comunican cuestiones medulares sobre la Educación, la Formación Docente, la Reforma Educacional y la carrera de Educación Diferencial. Hemos intentado ordenar en bloque las múltiples ideas que ellos expresaron.

"Nuestra sociedad está inserta dentro de un modelo neoliberal, que también está presente en las Universidades, las carreras y especialmente en

⁹ En la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile, et Departamento de Formación Pedagógica, agrupa a maestros especializados en Ciencias de la Educación y atiende a todas las carreras de Pedagogia.

las pedagogías. El nivel socioeconómico bajo, de estudian pedagogia. las que personas que estudian especialmente : las personas educación diferencial. El predominio del sexo femenino en las carreras de pedagogía, lo que trae como problema el que la mujer sea considerada sólo como un aporte económico adicional, siendo el hombre el que asume el rol de la mantención. Esto trae como consecuencia una minimización de la mujer".

"El bajo puntaje para ingresar a las carreras de pedagogias, visto como consecuencia del problema general que es la desvalorización de la pedagogía. No se coloca como primera opción, siendo que tiene que haber una vocación para ejercerla. El bajo puntaje es una consecuencia del problema general porque la sociedad exige la búsqueda de algo rentable. Como profesores tenemos que cambiar esa visión y luchar contra lo que impone el

mercado, el prestigio de las carreras, el nivel socioeconómico, y la calidad de vida".

2.2.-El contexto socio político, y la reforma educacional.

"El contexto histórico en que se enmarcó la educación durante el periodo del régimen militar, trajo consigo un cambio ideológico, con la implantación de un sistema autoritario que pretendió reprimir el pensamiento reflexivo y la historia de los sujetos, lo que repercutió notablemente en la educación, tanto en la formación de los profesores como en los mismos alumnos. Ello también se relaciona con la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile con todos los cambios que esto significó, por ejemplo: El desfase de las mallas curriculares y su posterior recuperación al grado de Universidad".

"El Informe Brunner¹⁰, fue realizado para conocer las necesidades del país para llevar a cabo la resultados informe entregó Este Reforma. escalofriantes sobre el estado de la educación, principalmente en cuanto a deficiencias en la infraestructura, a la falta de capacitación de los profesores, y a lo poco significativo de los aprendizajes de los alumnos. Estos resultados traen como consecuencia la revalorización del profesor como pilar del proceso educativo, y por lo tanto el replanteamiento de su formación inicial, plasmada en el proyecto FID11. La Reforma Educacional chilena fue impulsada por el gobierno en pos de mejorar la calidad y la equidad de la educación, y de asegurar la libertad y las potencialidades de las personas. Con ella se pretende el paso de una educación autoritaria a una educación abierta, crítica y reflexiva, lo que se

¹¹ Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Docente Inicial: que la Universidad implementa a partir del año1998.

¹⁰ Se refiere a José Joaquín. Brunner, sociólogo que encabeza la comisión que elabora el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, Ministerio de Educación de Chile, 1995.

ve reflejado en el perfil de alumno que se persigue, que contempla entre otras características, el ser creativo, crítico y capaz de transformar".

2.3.- Formación docente Inicial

"Los lineamientos de nuestra formación, tanto del plan FID, como del plan antiguo, contempla cuatro ejes: la formación general que reciben todos los estudiantes universidad (áreas de la psicología, filosofia. la sociología la antropología); la formación de la especialidad; la formación cultural; y las prácticas. Si se hace un paralelo entre el plan FID y el plan antiguo, se puede establecer que en el primero las asignaturas se imparten de manera colegiada, en el segundo estas se desarrollan con un enfoque más unilateral; destacó además la evaluación sistemática que los alumnos pueden hacer de sus profesores en el plan FID, cosa que en el plan antiguo corre sólo por la iniciativa de algunos profesores. En el plan FID se

\$2794-350 Bits

recalca la evaluación de procesos más que de productos finales. Respecto de la carga horaria que implican estos planes, se puede decir que el antiguo es mas recargado, y que en el FID contempla horas no presenciales, que facilitan el estudio personal y la investigación".

"La teoría debe ir a la par con la práctica para que los alumnos tengan una orientación adecuada de los . problemas dificultades que se les Otra falencia tiene relación a la presentando. duración de las prácticas, ya que éstas son una vez a la semana y por un semestre, en relación a esto. las comparan con las prácticas que realizan los alumnos mexicanos, que asisten a las práctica dos veces por semana y al término de éstas, si quieren, pueden continuar. Además consideran que las prácticas pedagógicas se deberlan profesionalizar y humanizar".

2.4.- Rol y condiciones del Educador.

"Entre las condiciones de debería tener el educador desatacan la humildad, la amorosidad, valentía, justicia y la tolerancia que es la virtud que nos enseña a convivir con la diversidad",-- señalan estas basados en el pensamiento de Paulo Freire.

"El profesor por ser un agente socializador tiene por definición la necesidad de tomar resoluciones sociales, políticas y económicas de un país, por lo que debe ser tomado en cuenta en estas resoluciones, lo que no ocurrió en la elaboración de la propia Reforma Educacional. El profesor debe ser capaz de aceptar la diversidad".

"Nos adscribimos a las conclusiones del Congreso Nacional de Profesores realizado en 1997, las que señalan la defensa y apoyo a la educación pública en nuestro país con sus características democráticas, universal, gratuita y laica, como forma de resguardar los fundamentos de la identidad social; la consideración de la educación como un proceso

permanente de cambio que debe basarse en nuestra propia realidad e idiosincrasia cultural con respecto a las etnias y a sus culturas y convocación de integración; aspirar a una educación incluyente que no margine en ningún caso a las personas en situación de vulnerabilidad social, ni a las personas que tengan necesidades educativas especiales; el fin social de la educación es construir una cultura solidaria regida por los valores democráticos y los derechos humanos".

En este sentido un profesor del Departamento de Formación Pedagógica señala que la educación está condicionada por las leyes del mercado, pero la educación no puede estar sujeta a condiciones de pago, por ser un derecho inalienable, es por esta razón que no hay psicólogos en el área educacional. Luego agrega que los factores socio-pedagógicos y ecopedagógicos son tan o más importantes que los factores psicopedagógicos, considerando al sujeto en interacción con lo social con relación al medio. Hace una crítica a la Reforma Educacional, puesto que enfatiza mucho lo que son las

habilidades y competencias, pero no el desarrollo de las capacidades y con esto no se podría hablar realmente de proceso.

En el plano de la formación del Educador /a Diferencial, una estudiante plantea que la carrera se inicio basándose en un modelo médico y aunque, actualmente, se esta acercando a la psicología aún está marcada por dicho modelo. La Psicología es un área formativa indispensable en el currículum pedagógico para la formación de seres humanos, ya que permite ver las necesidades, las etapas de desarrollo, los intereses, etc., y da inicios de cómo abordar los problemas en la educación, agrega otra estudiante. Un estudiante de México pregunta: ¿Cuál es el trabajo que realizan, si es que lo hacen, con la facultad de Psicología? Una alumna de Diferencial responde que a pesar de no trabajar mancomunadamente con ninguna facultad de capacitados para trabajar psicología, son en interdisciplinarios en donde no sólo trabajan con psicólogos, sino que también con psiguiatras, kinesiólogos, etc. -- Una profesora de Educación Diferencial, expone que se han realizado prácticas en la facultad de Psicología, como trabajo

pedagógico y de evaluación en el ámbito de la psicología educacional. Otra estudiante puntualiza: "La Psicología es importante en la formación de profesores desde sus inicios, por dos razones: La influencia de la Escuela Alemana, y el nacimiento de la nueva escuela con profesores como Amanda Labarca, Darío Salas, Irma Salas, que fueron discípulos directos de John Dewey. Ellos trajeron ramos psicológicos para ayudar a la formación de profesores".

Dos estudiantes del panel nos hablan acerca de la instauración de la carrera de psicología en el país y de los inicios de la carrera de educación diferencial, señalando que, las distintas especialidades de éstas, nacieron como un postítulo, y que posteriormente, a mediados de los '70 se convirtió en carrera de pre-grado.

3. El tránsito de las ideas

Voz, palabra y pensamiento

De los/as profesores/as

La participación de los maestros de los Departamentos de Educación Básica y Diferencial consistió por una parte, en dar a conocer la situación actual de cada carrera, en el sentido de la Formación que se está implementando, y comunicar sus intereses y trabajos en el campo de la investigación.

3.1.- Educadores Básicos en formación

La profesora Ludovisa Lillo, del Departamento de Educación Básica, realiza una exposición histórica de los inicios de la educación carrera de Educación Básica, desde sus inicios como Academia Superior de Ciencias, su paso por la Universidad de Chile, hasta lo que hoy se denomina Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Se presenta el plan antiguo de estudio de nueve semestres (1997 hacia atrás), con una descripción detallada de la malla, cuyo enfoque está en la especialización del profesional. Expresa que

la malla actual corresponde a la instauración del proyecto de Formación Inicial Docente (FID), como una forma de generar profesionales que puedan responder a la actual reforma que tiene como diferencia del plan antiguo que no posee especialización y esta especialización se realiza en un semestre, antes de la práctica profesional.

Con respecto a esta exposición se generan preguntas por parte de los participantes como ¿De qué manera el Departamento considera la posibilidad de dar la especialización sin incurrir a algún gasto adicional?, a la cual la Profesora Lillo responde "hoy no hay nada gratis....pero en la vida hay que estar en constante perfeccionamiento para ser un profesional competente."

¿Por qué Básica no trabaja de manera conjunta con Educación Diferencial, sobre todo con las alumnas de mención en Trastornos del Aprendizaje?, pregunta una estudiante. Otra estudiante señala que las estudiantes de la carrera de Educación Básica no pueden tomar el facultativo de lenguaje de señas, indispensable en la práctica, debido a que cada día más niños que sufren de sordera están llegando a los colegios

y no se tiene las herramientas que se encuentran en la Universidad.

Una profesora de Educación Básica aporta —"es en ocasiones como estas es en donde podemos ver nuestras nuevas formas de ver a la educación".

Una profesora de Educación Diferencial señala: "en principio es en eventos como estos en donde podemos ver la posibilidad de trabajar a futuro y de como Básica y Diferencial pueden trabajar de manera conjunta, con respecto a la posibilidad de poder tomar los facultativos es por que cuando se pensó en ese ramo se pensó en crear conciencia en otras carreras de la universidad". Se pregunta a algún profesor de Básica ¿Cuál es el perfil humano que se busca en los alumnos que se están formando?, la pregunta no fue respondida.

3.2.-Educadores Diferenciales en Formación

La profesora Oriana Donoso, Profesora especialista en Trastornos de la visión, da conocer aspectos dignos de analizar en la perspectiva de la formación docente. Expone las nociones generales sobre el contexto actual de la formación de profesores en torno a la Reforma Educacional. Se refiere a los cambios que debe tener la Educación de profesionales de la Educación, haciendo alusión al actual proyecto F.I.D.¹² Se centra en aspectos curriculares, metodológicos y tecnológicos, dado los desafíos que requieren los nuevos tiempos. Reseña un poco sobre como funcionan las cosas y hace una comparación de cómo debieron ser.

Habla sobre el rol del educador, afectado negativamente por aspectos económicos que influyen en la vocación de los estudiantes de pedagogía, dado que hoy en día el poder económico es mayor, y ante esta situación la motivación es menor. Señala que el objetivo de estos cambios es, además de mejorar de educación, recobrar el estatus que le corresponde al profesor. Esto se logra con una formación de excelencia de manera que nuestros currícula sean pertinentes a las necesidades actuales del país y la escuela.

Las necesidades de la Universidad, dice-son muchas, una de ellas, es el cambio normativo, institucional, estructural y de

¹² Formación Inicial docente

ejecución. La mayoría asociados a los recursos materiales y la mejora de los planes y programas de estudio. Hace referencia al tiempo en que se ha realizado el proyecto F.I.D., como una tarea difícil, en la cual existe un compromiso de los docentes por innovar, en cuanto a cambiar la dinámica en la que los profesores son los que saben y los alumnos los receptores, por una en la que los alumnos sean actores, y los profesores solo meros mediadores, lo cual es difícil por la historia escolar precedente, tanto de profesores como de los alumnos. Este cambio pasa esencialmente por las personas, y es ahí donde se deben poner los esfuerzos. Este cambio se ha ido desarrollando y aprendiendo en el proceso.

Las innovaciones, señala, se han basado en estudios y en una investigación previa, que dio como resultado distintas necesidades asociadas a aspectos económicos y de formación, las denomina como necesidades del país, planteadas por los docentes de las instituciones de ciegos (1999). Da a conocer que la U.M.C.E ¹³ es la única universidad que imparte la especialización en trastorno de la visión, señalando las

¹³ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

dificultades de acceder la las necesidades regionales. ¹⁴ Señala la importancia de recursos tecnológicos y materiales para los establecimientos educacionales, hace referencia a la informática como una herramienta que beneficie a las personas con trastornos de la visión. En la perspectiva de la formación, se refiere ala necesidad de capacitar en el área de la multidiscapacidad y sordoceguera. Expresa la importancia de que el MINEDUC adecue los textos a las personas con Trastorno de la Visión.

La educación de ciegos se ha ido por dos caminos, desde los distintos niveles: Multidiscapacidad e integración para los ciegos puros. Los ciegos puros en general están integrados, menciona que en esta universidad hay 14 personas ciegas. En base a estas necesidades y las transformaciones que era necesario hacer en la formación, se propuso una malla, debiendo adecuarla a los marcos establecidos por la universidad. Expone una visión global de esta propuesta, en la que se deben atender los distintos niveles, desde la estimulación temprana, básica, y la enseñanza media. La línea

¹⁴ Chile se divide administrativamente en 13 Regiones a lo largo de todo el pals.

de la multidiscapacidad, la integración y la Educación de adultos. Señala que la atención de la multidiscapacidad, no solo se debe insertar en T.V.

Da antecedentes sobre la integración escolar de las personas ciegas señalando formas mediatizadoras como lo son la sala de recursos, el maestro itinerante, etc., como forma de apoyar al profesos Básico, dentro de los cuales se encuentran algunos muy dispuestos y otros no, señala: "Por muchas leyes que se tengan todo pasa por las personas". Finalmente precisa las líneas de formación de la malla curricular, las que contemplan: Formación Cultural, Formación Pedagógica, Línea de la especialidad, Línea de práctica (desde el primer año), y la Línea indagativa.

Luego se refiere a la formación permanente, asociada a los postítulos, entre los que se encuentran los temas multidéficit e integración. Señala los proyectos de extensión que se realizan, referidos al sostenimiento de La sala de recursos (ubicada en el pabellón de Educación diferencial, segundo piso), el enfoque curricular, y el área de la informática. Al mismo tiempo da a conocer las gestiones en el ámbito de las relaciones

internacionales, refiriéndose a Hilton Perkins, entidad Estadounidense especializada en la problemática de la ceguera, con la que se encuentran asociados q a nivel latinoamericano, permitiendo, según las necesidades, la traída de expertos.

La profesora Patricia Morales, especialista en Trastornos de audición y lenguaje, da conocer aspectos dignos de analizar en la perspectiva de la formación docente. Señala en primer término las Líneas generales de la especialidad, las cuales corresponden a los Hipoacúsicos y a los Trastornos primarios. Hace referencia al perfil de educador de la mención trastornos de audición y lenguaje. En este sentido expresa que es necesario repensar la proyección educativa en relación a la situación de las personas sordas, en cuanto estos no compiten en igualdad de oportunidades, no existe una real incorporación de ellos al sistema, no existe equidad educativa.

Las personas sordas--señala, durante largo tiempo han sido educadas en la forma oralista, llamada cultura oralista, dispuesta como una forma de trabajo dominante de una minoría. Plantea a partir de estudios que la cultura minoritaria

tiene su propia lengua, el lenguaje de señas, como un lenguaje aislado que no permite un pensamiento abstracto y una mejor educación, y que por tanto al ser un grupo minoritario requiere una educación distinta. En relación a ello señala la propuesta que existe como especialidad: "Respetar las personas como tal y su cultura", proponiendo una cultura bilingüe. Una escuela en donde estén presentes, niños, educadores, y adultos sordos. Señala que ha sido una necesidad incorporar personas sordas como educadoras para mejorar la educación de esa cultura.

Con respecto a éste desafío da como ejemplo a la escuela Jorge Otte, en donde las personas sordas están incorporadas también a nivel administrativo. Expresa que dentro de las personas sordas la sociedad sólo le ha dado mejor estatus a los que saben hablar, lo que les permite una valoración e integración más positiva. Señala que están en contacto con la comunidad internacional a nivel de Latinoamérica para abordar este tema.

Seguidamente aborda la situación de los niños con trastornos del lenguaje y que debieran estar integrados en escuelas regulares, mencionando que para lo cual es necesario hacerlo desde un modelo integrador, enfocado desde las primeras etapas, lo que implica un trabajo de la familia como pilar de la sociedad.

En relación a la formación, señala que el desafío es poder formar una persona que se vincule a nivel gubernamental, siendo gestor de propuestas de cambio para una educación más igualitaria. Lo cual se lleva a cabo a través de ciertos impulsos, de proyectos de extensión, donde es posible hacer propuestas innovadoras en el campo.

4.- Curiosidad Epistemológica

Profesores /as y estudiantes dan a conocer sus interese temáticos, sus indagaciones y estudios que sostienen su curiosidad epistemológica, como base de su realización académica.

4.1.- Educación General Básica

Estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, exponen su trabajo de investigación titulado": La articulación entre el segundo nivel de transición y el Primer año Básico", proyecto de Memoria de Título guiado por la Profesora Laura Chuaqui, el que consiste en encuestas realizadas a niños de Pre-escolar y el primer año de Educación Básica, donde de manera muy específica los niños cuentan las grandes diferencias que ellos perciben en su etapa de transición. El objetivo principal es realizar aportes con respecto a éste tema, con un fin exploratorio y busca generar estrategias para enfrentar este problema. Su investigación busca responder a interrogantes tales como ¿Existe articulación entre el segundo años de transición y el primer año básico?, ¿Por que hablamos de articulación?, ¿Cómo se lleva acabo?

Otras estudiantes investigan "La Integración de los Discapacitados en las escuelas Básicas", las exponen una breve reseña de lo que es la ley de integración 15, donde se

¹⁵ Ley 19.284 sobre la plena integración social de personas con discapacidad, promulgada en Enero de 1994.

destacan las herramientas que favorecen la integración de los niños que poseen alguna dificultad.

La metodología está en función de las escuelas y profesores que tienen alumnos con discapacidad física. Durante el desarrollo de este tema se ve la falencia de un catastro de las escuelas que reciben a niños discapacitados. El objetivo de este trabajo es tener una visión a priori para poder desarrollar las herramientas básicas para en el futuro poder trabajar y además encontrar la respuesta a la pregunta: ¿Por qué integrar?

La Profesora de Educación Básica María Antonieta Mendoza expone su afán investigativo "Los desafíos desde la perspectiva del género. El objetivo es llegar a insertar el tema en las aulas de clase, esto debido a la forma invisible que la cultura chilena tiene de la mujer. El tema se ha desarrollado desde hace tres años en forma de seminario donde participan alumnas en terreno, trabajando con niños de 6to. Año Básico en las comunas de Santiago, donde se está trabajando con los padres y apoderados.

El Profesor de Educación Básica Patricio Ross expone su Proyecto de Innovación y experimentación tecnológica "La incorporación del CD-Rom en el Aula", dando a conocer las ventajas de la tecnología multimedial que se presenta para éste siglo, específicamente la incursión del CD- Rom en el aula. Con esta herramienta se puede crear material de apoyo al momento de preparar una clase como también el mantener una información mas actualizada. Esto se pudo llevar a cabo gracias a la presentación de un proyecto de Innovación y experimentación tecnológica que se presentó en 1998, esto para complementar el proyecto Enlace, proyecto que se desarrolla a nivel nacional en una gran cantidad de colegios Municipalizados de nuestro país.

Las Profesoras Adriana Herrera y Pía Molinos exponen "Proyectos de Innovación y Propuestas Metodológicas en el área del Lenguaje y Matemáticas", señalando quien y como se generaba el conocimiento matemático hace algunos años atrás, donde el profesor, era la figura principal. El trabajo de las profesoras intenta mostrar una nueva forma de ver las matemáticas, comenzando por un problema cotidiano traído por

los alumnos (matemática informal), hasta llegar a un principio matemático (matemática formal) construido por los alumnos, considerando las experiencias previas de los alumnos, sus fortalezas, sus debilidades, las zonas de desarrollo y ritmos de aprendizajes, que luego son evaluados. Las metas del proyecto precisan son Construir las matemáticas por un proceso de resignificación de éstas, generando en ellas algo nuevo, Experimentar por medio del descubrimiento y creación de significativos. construyendo significados problemas, Comprensión de las matemáticas como una forma de pensamiento, dejando de lado las fórmulas memorísticas, y Valorar la resolución de problemas, buscándole a éstos todas las posibles soluciones.

La Profesora Ana María Chandré, del mismo Departamento, da conocer su investigación "Procesos de Aprendizaje de la Lectura y Escritura". El proyecto busca renovar apoyar los enfoques en el lenguaje oral y escrito, actividad realizada en conjunto entre profesores, estudiantes que se encuentran realizando su memoria, y alumnos de enseñanza básica. Los colegios con los cuales se trabajó fueron aquellos que

presentaron los mas bajos resultados en la prueba simce realizado ese año. Se solicitó ayuda para trabajar con uno de los colegios rurales ubicados en la zona de La Unión, donde se trabajó con población Huilliche; como fruto del trabajo realizado en esa zona, se logró sacar un libro de lectura, que consideró las características propias de la zona y los intereses de los niños. La línea de investigación que está desarrollando en las trece regiones de nuestro país, con el objeto de elaborar nuevas propuestas para aplicar frente a los problemas que presenten los alumnos.

4.2.- Educación Diferencial

Se exponen a modo de panel, seminarios y memorias en proceso relacionadas con algunas de las líneas de investigación desarrolladas por las profesoras/es. Se presenta el testimonio de una ex alumna que actualmente trabaja en una escuela común, y en la cual ha desarrollado un instrumento de evaluación basado en una de las líneas investigativas guiadas por este Departamento.

Las líneas investigativas y los seminarios tiene un factor común: transformar el quehacer de los maestros, y especialmente aquellos que trabajan con personas diferentes, encaminándonos hacia una labor que incluya a todos y valore la diferencia.

La Profesora Nolfa Ibáñez da conocer una línea de relacionada con el "Estudio del conocer y investigación cómo éste se da en el ser humano". Y una línea sobre el diseño de una metodología que sea coherente con la explicación teórica. El trabajo está basado en la Biología del profesor Humberto Maturana, quien Conocimiento del construye una explicación acerca de cómo es que conocemos y hacemos nuestro el mundo que nos rodea, y del valor que tiene el lenguaje en este proceso. En síntesis se trata de diseñar "Metodología denominada propuesta metodológica Interaccional Integrativa" la que es enseñada en la especialidad Trastornos del aprendizaje. Las bases teóricas que la sustentan son entregadas a todas las menciones de la carrera. El objetivo de este trabajo es encontrar un área de conocimiento que permita comprobar que todas las personas pueden aprender, independiente de las diferencias que éstas tengan. La influencia de este trabajo en la formación de educadores radica justamente en lo último. Entender desde el inicio de nuestra formación que no existen personas incapaces de aprender, y por tanto la educación no debe excluir a nadie.

La Profesora Oriana Donoso, expone una línea investigación se inicia en el año 1999, cuando un grupo de académicos de la Universidad Católica de Chile invita a profesoras especialistas en trastornos de la visión para que evalúen dos programas (softwear) educativos para niños con dificultades visuales. Dichos programas fueron elaborados por psicólogos e ingenieros de esta casa de estudios, sin la presencia de profesores especialistas en la materia. El equipo concluye que la ausencia de profesoras conocedoras de metodologías apropiadas y, más que nadie, cercanas a las dificultades que presentan estos niños hace a estos programas difíciles de utilizar en las aulas por las profesoras. Se trabaja entonces en la creación de un Manual Pedagógico que permita optimizar a cada profesor el uso de estos programas computacionales. De esta manera se le da una proyección

pedagógica a estas herramientas, y se concretizan una serie de oportunidades que resultan muy valiosas para los niños con problemas visuales de todo el país.

La Profesora Patricia Araneda da conocer su línea investigativa sobre la Integración Educacional, en un esfuerzo para incorporar la idea de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la formación de todos los futuros profesores.

5. Rompiendo Fronteras

Experiencia de los/as estudiantes

de Psicología de la UAEM

en Cuernavaca, Estado de Morelos

Los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UAEM, México, dan a conocer su experiencia de intervención e investigación en el Centro Psicológico de Desarrollo Humano, el cual funciona en la ciudad de Cuernavaca, dentro del programa de atención a la comunidad implementado por la

Facultad de Psicología de la Universidad¹⁶. Ellos/as exponen su experiencia en temas tales como la formación del psicólogo, el papel del psicólogo ante la situación educativa de México, el papel del arte en educación y terapia, un modelo educativo en educación. Prehispánica, la violencia intrafamiliar.

5.1.- Psicólogos en formación

Fabiola del Jurado y Alma Benítez, estudiantes y Psicólogas en práctica Profesional, exponen el proceso de formación, tomando como núcleo, la experiencia de realización del trabajo en el Centro Psicológico de Desarrollo Humano.

El CPDH tiene sus orígenes en el año 1983. Surge de la necesidad de un centro para atender a la comunidad. Nace con el nombre de Centro Psicológico de entrevista Comunitario. Luego cambia de nombre, porque cambia de objetivo.

¹⁶ La Psicóloga Ermila Luna Varas, lidera el trabajo en estos Centros de Atención, favoreciendo el trabajo profesional de los estudiantes de Psicología con la comunidad.

El objetivo general el centro es: Proporcionar a la social el aspecto servicio en comunidad un psicológico, dotando con los conceptos requeridos para la resolución de problemas relacionados con el comportamiento humano. 17 Entre sus específicos se pueden destacar : .Brindar orientación a padres, asistencia a niños con dificultades en el desarrollo y aprendizajes escolares, proporcionar información a padres y maestros sobre el desarrollo psicológico y humano, ofrecer técnicas preventivas faciliten el desarrollo armónico del niño, proporcionar al estudiante de psicología bibliografía entrevistas. diagnóstico. referente a selecta. tratamiento y evaluación, asignar al estudiante un caso para la aplicación de conocimiento, proporcionar al estudiante una preparación óptima, brindar atención a niños con problemas de aprendizaje, conductuales y emocionales.

¹⁷ Se omitieron los números respetando el texto de la exposición, para mantener la forma de relato. Nota del Autor del artículo.

En el centro se trabaja con niños entre cuatro y doce años. Esta organizado por las psicólogas y maestras Ermila Luna y Silvia Laura Vargas, quienes son las coordinadoras generales. Cuentan con el apoyo de alumnos practicantes de psicología, prestantes de servicio social y voluntarios.

El método de trabajo consiste en: Diagnóstico, entrevista con los padres, en la cuál se investiga la problemática real del niño. No siempre el motivo de consulta es verdadero.- Pruebas de inteligencia y proyectivas. De ellas se desprende como el niño se percibe y se siente en su familia. Observaciones del niño, discusión del caso, elaboración y seguimiento de caso.

Las limitaciones del trabajo realizado en el CPDH son las siguientes: La atención psicológica requiere de una investigación para encontrar la teoría que falta, el espacio físico es escaso para trabajar con el resto de la familia, la especialización del psicólogo clínico perjudica, ya que el problema de aprendizaje sólo se

ve en relación a la corriente psicoanalítica. La familia muchas veces no coopera con el niño y dificulta el avance.

Las proyecciones y perspectivas del trabajo en el CPDH son:

- 1. Investigar de manera individual aspectos teóricos para trabajar con el niño.
- 2. Obtener datos que sirven para hacer investigación.
- 3. Posibilidad de formación en la práctica, en lo real.

5.2.- El Papel del Psicólogo ante la Situación Educativa de México

Los Psicólogos en formación de la UAEM. Mario Martínez y René Ávila, exponen sus ideas matrices acerca la situación del Psicólogo en relación a la situación educativa en México.

"El profesor de primaria no está capacitado para enfrentar los diferentes problemas que puede presentar el alumno, es por esto que el quehacer del psicólogo es de mayor magnitud, este problema hace necesario que exista una mezcla entre la psicología y las ciencias de la educación. En lo que el psicólogo tiene mayor injerencia y en donde la labor toma directrices de acción es en el proceso psicodiagnóstico, esto tiene que ver con el ámbito del sujeto. El proceso de reconceptualización se hace en función de este ámbito, una directriz está dirigida hacia el mejoramiento del proceso educativo, planificación del desarrollo educativo y el desarrollo íntegro del contexto escolar, para aterrizar en la prevención educativa".

"Para abarcar los diferentes objetivos de los diferentes ámbitos, se implementa un modelo holístico y ambientalista, el cual no se centra en el problema que tiene el niño, sino que en todos los ámbitos que tienen relación con él. La importancia del psicólogo educativo es que no sólo participa en una consulta particular, sino que trabaja en forma directa y conociendo previamente los diferentes ámbitos, además que considera los

procesos de interacción, los elementos y factores que intervienen en los problemas de aprendizaje".

"Durante este trabajo nos cuestionamos si los problemas de aprendizaje existen o no, si es un problema del currículum utilizado por el maestro, problemas en la familia, problemas del entorno social, etc. Este tipo de modelo obedece a una política educativa, ésta a su vez de una política económica, dependiente de la forma en que se estructura un país, lo que obedece a una clasificación de ciencias de la educación que coincide con el estudio de las condiciones generales y locales".

"Las ciencias de la educación tienen que ver con el estudio del sistema educativo, los hechos educativos, desarrollo educativo y análisis de la educación, por lo que se complementa con otras ciencias como la socioantropología, economía, antropología e historia, por otro lado se encuentra la comunicación educativa y la didáctica general y específica.

"Otro cuestionamiento que nos hemos hecho es qué papel cumple el psicólogo dentro de la escuela. Para responder esto, citamos a Malariat (1998) que escribe un libro sobre la psicología educativa, categoría que está estudiando el sistema educativo, a través de hechos educativos que se encuentran puramente en el terreno escolar. Aquí nos encontramos en el interior de la escuela, también dentro de las ciencias de la educación, se estudian las condiciones generales y locales, que a su vez intervienen en el proceso educativo. La función del psicólogo para realizar evaluaciones psicodiagnósticas es que debe tomar en todos estos aspectos para realizar cuenta intervención de manera congruente y que apropiada las necesidades del niño. Esta reconceptualización nos lleva a pensar en otra forma de llevar la intervención al ámbito escolar, que nos haría interactuar directamente con el contexto cultural y familiar"

"En las escuelas se relacionan niños de diferentes clases sociales como por ejemplo en Cuemavaca hay escuelas públicas en ellas a veces los contenidos no son coherentes con su contexto que la secretaria ministerial establece para todos los niños, esta función socializadora tiene que ver con la función instructiva, la cual tiene que dar pautas de los contenidos y el maestro implementa los planes y programas dentro de educativa transmite escuela. La función la conocimientos que se organizan a partir de la educación educativa, como se apropia de estos conocimientos para generar nuevos conocimientos que permite la escuela".

"El cambio conceptual tiene que ver con el bagaje histórico, algo importante es investigar la etnografía, que toma en cuenta todos los elementos que rodean a la escuela como tal, con sus cambios conceptuales los cuales tienen que ver con la falta de respuestas a la demanda, es decir que surgen en los centros de atención cuando no se cumplen las expectativas de los

padres lo que nos lleva a replantear nuevamente cambios conceptuales por la falta de trabajo colegiado. La sociedad cumple un papel importante para sustentar todo este planteamiento y esencialmente la cultura"

5.3.- La Violencia Intrafamiliar

Las estudiantes y Psicólogas en práctica profesional Arlette Torres y Amparo Fadul exponen su interés investigativo, desde su experiencia en el CPDH.

"El maltrato es el abuso intencional de una persona sobre un menor, en el cual peligra su salud física, mental, emocional, o su seguridad. El maltrato puede ser sexual, físico o emocional, en el cual no se le da la atención que requiere el menor. Se es intolerante y se castiga exageradamente o se es negligente. La mayor cantidad de maltrato se da en familias nucleares lo que se podría explicar por presencia de adicción, autoritarismo, problemas conyugales o problemas económicos. Las familias maltratadoras se

por ser autoritarias. indiferentes caracterizan negligentes, indulgentes o permisivas. Los tipos de familia pueden ser nucleares, extensa o extensa poligámica. La población estudiada se encuentra entre las edades de 6 a 10 años. De 127 niños que asisten 28 presentan maltrato infantil, de ellos 17 son mujeres y 11 son hombres. El método de investigación cuenta con los siguientes pasos: Entrevista con los padres para insertarse en su realidad. Pruebas proyectivas: dibujo de la figura humana, dibujo de la familia ideal, etc. RABE (matrices progresivas). Se evalúa el desarrollo según Piaget. DEMBE (copias de figuras). Se evalúa el nivel de maduración. -Elaboración de un hipótesis. Elaboración : de diagnóstico. una Generalmente el diagnóstico no coincide con el motivo de consulta de los padres.

El método de investigación cuenta con los siguientes pasos: -Entrevista con los padres para insertarse en su realidad. Pruebas proyectivas: -dibujo de la figura humana, dibujo de la familia ideal, etc.-RABE

(matrices progresivas). Se evalúa el desarrollo según Piaget.-DEMBE (copias de figuras). Se evalúa el nivel de maduración.-Elaboración de un diagnóstico.-Elaboración de una hipótesis. Generalmente el diagnóstico no coincide con el motivo de consulta de los padres.

5.4.- Un Modelo Educativo en Educación Prehispánica

El estudiante David García, expone su interés investigativo en el campo de una alternativa educativa y Psicológica.

"Esta investigación surge de un cuestionamiento: ¿cómo se vive un modelo educativo en el México actual? Al no encontrar información bibliográfica sobre educación especial recurro a la lectura sobre la cultura tolteca, la cual llevó la educación como un método, una filosofía de vida en la que el amor al prójimo y a la naturaleza es lo más importante. En ese tiempo la educación no era unitaria, sino que era realizada de generación en generación.

A través de este estudio, comienzo a trabajar sobre un modelo educativo de autosuficiencia en niños con necesidades educativas especiales, la cual consiste en hacer cultivos de hortalizas, generados por los propios niños, luego las recolectan y las venden. Esto les permite tener un sustento económico y además les permite comer los vegetales. Es por esto que los padres se sienten satisfechos por el logro obtenido por sus hijos".

5.5.-El arte como medio de mejoramiento educativo y personal

El estudiante de Psicología Damián Montaño da a conocer el tipo de trabajo desarrollado en el CPDH¹⁸ y su vinculación con el arte.

"En el CPDH se realiza un trabajo en grupo de los alumnos practicantes y de los niños en tratamiento. Se forman talleres de pintura donde el niño se expresa a

¹⁶ Centro Psicológico de Desarrollo Humano

través del arte, se socializa con otros niños y se siente creador. Para el practicante significa tener su espacio, expresarse a través de la pintura con un toque personal, como tener un contacto más cercano con los niños, integrarse con sus compañeros conociéndose humanamente. Se organizan para autogestionar".

6. Abriendo diálogos

"El hombre se humaniza con otros hombres mediatizados por el mundo a través del diálogo".

Paulo Freire

El diálogo enriquecedor entre los expositores mexicanos y las/los estudiantes, se produce espontáneamente en el transcurrir de las exposiciones. Nacen preguntas, emergen las respuestas, surgen temas generadores, que en este presente nos provocan un reflexión entre el contra tiempo y el destiempo.

He aqui algunas intenciones por abrir las palabras.

Tatiana, estudiante de Educación Diferencial pregunta respecto a la función del arte ¿Para qué utilizan el arte y qué función cumple?-- El arte genere creatividad y potencialización del desarrollo humano a partir de lo significativo que es el mundo para el niño y la representación que hace de su propio mundo interno. Permite apreciar la estética de las cosas, apreciar el mundo. Hace sentir y generar un aprendizaje que parte del amor, la contemplación y la transformación. En México no se toma en cuenta el arte y la cultura en la escuela regular-responde René Ávila.

¿Cómo participa exactamente el psicólogo en la educación formal y cómo apoya al maestro? --pregunta Viviana -- "Son los niños los que acuden al centro con algún problema, por lo que no hay una vinculación directa con el maestro, lo cual consideramos una falla. Sólo los psicólogos del sistema de educación especial tienen una relación más directa con el maestro de primaria para intervenir y abordar mejor el problema - responde la maestra Ermila Luna.

¿Están haciendo algo para cambiar esto? -

Los maestros de primaria derivan a los niños al centro, de no ser así un practicante accede a la escuela.

¿Cómo es el trabajo de ustedes con relación a las familias?, pregunta Katherine Quintana — Se hace una entrevista con ambos padres, luego se le hacen pruebas proyectivas al niño para ver su relación con ésta.--responde Mario Martínez. ¿Se realiza un tipo de orientación o terapia familiar?, agrega Katherine, — Se hace un tratamiento de atención a padres. En él se capacitan a seis psicólogos por un año en el área de terapia familiar y trabajan en el centro por un año y medio, --responde, nuevamente la maestra Ermila Luna.

Nosotros como educadores diferenciales hacemos entrevistas y anamnesis, ¿Ustedes utilizan algunos de estos instrumentos?- señala Antonio, --ambas formas las utilizamos. Hacemos un trabajo más holístico, sin darle mucha importancia a lo que hace el niño en el momento, sino que se hace un análisis más profundo de la vida familiar del niño.

En Chile ha nacido la psicopedagogía, señala Viviana ¿Ustedes cumplen el rol del psicopedagogo?-- No, no somos psicopedagogos, somos psicólogos especializados en el campo de la educación. ¿Cuál es la diferencia entre el psicopedagogo y el psicólogo educativo?-- Esto requiere de un análisis de la evolución de la psicología. A fines del siglo XIX era considerada una filosofía y no una ciencia. Desde principios del siglo XX con Watson encuentra un objeto de estudio, la conducta, la cual es medible, observable y cuantificable. Por lo tanto, la psicología educativa tiene su origen en el conductismo. Desde allí la psicología ha nutrido a la educación con aportes de Piaget, Vigotsky, etc., mientras que la educación se preocupa de que los niños aprendan. Por todo esto es que debe haber un puente entre la práctica educativa y los postulados de la psicología. ¿Cuál es la labor del psicólogo educativo en Chile?, responde y pregunta la maestra E. Luna--Es un orientador. Trabaja en conjunto con educadores diferenciales y escuelas para padres.--responde profesora Antonia de Educación Diferencial.

Intervienen estudiantes de Educación Básica que se especializan en ese campo.

"Me especialicé en psicopedagogía, porque nos abre una mejor y mayor visión en el campo de la educación, ya que los profesores de Educación Básica no están preparados para atender a tantos niños, los cuales en estos tiempos están siendo bombardeados por mucha información. Por esto la psicopedagogía nos permite ser guías para canalizar mejor esta información.—señala Antonia.

"La especialización de psicopedagogía permite ahorrar tiempo para destinar de mejor manera el problema al especialista" acota Claudia.

Finalmente la maestra y Psicóloga Elvia Salazar interviene diciendo:

"Sería importante definir más claramente el rol de cada uno de los actores que intervienen el proceso educativo. La psicología no le puede decir al maestro cómo trabajar, sino que puede esclarecer el problema que el sujeto está teniendo en el momento y orientar al maestra".

7. Tailer integrado

No todo queda allí, la reunión continúa para finalizar en un taller integrado en que todos los participantes manifestaron sus opiniones, a través de un técnica de trabajo colectivo que los hizo expresarse considerando lo vivido en los tres días que duró el evento. Parte de esas opiniones son las siguientes.

Tiempo de horizontes

Voces que hablaron de educar-nos, de integrar-nos, de incluir-nos, de la formación humana, de la formación profesional, de la sociedad, de la educación, de la psicología.

Hemos detenido un rato el tiempo, haciendo emerger las voces. La maravilla de la tecnología hizo posible el registro audiovisual, la voluntad y el trabajo de estudiantes que se comprometieron con este proyecto, hicieron posible capturar lo dicho, palabreado, lenguajeado, y escriturarlo, para que las ideas surgidas no queden estacionadas en una in-memoria. En definitiva los estudiantes y maestros no miraron el siglo XXI, pero pusieron en la mesa común, sus maneras de ver lo que está aconteciendo en éste, nuestro presente histórico, una temporalidad de tránsito entre siglos. Pusieron en comunicación sus modos de acercarse a la realidad, sus intereses, sus intenciones, sus críticas, sus búsquedas.

Agradecimientos especiales a los estudiantes que hicieron posible el contar con los registros para escriturar este tiempo: Alvaro Agurto, Mónica Muñoz, Taryn Trujillo, Antonio Romero, Viviana Valenzuela.

Referencias

Frühwald, Wolfgang ¿Cultura del Conocimiento o Mercado del Conocimiento? Acerca de la Nueva Ideología de la Universidad. Versión original: alemán, versión Internet Tendencias / Casos, 2003.

Manns, Patricio Cantiga de la Memoria rota. Del disco "Patricio Manns en Chile", 1990. Grabado en vivo en el Teatro Teletón el día 24 de agosto de 1990. Editada por Alerce, Santiago de Chile 1990.

LA INCLUSIÓN, ENTRE DICOTOMÍAS DE LA ESCUELA

Dr. Nelson Araneda Garcés*

CHILE

La diversidad es frecuentemente cotidiana e inherente a nuestras vidas que en muchas ocasiones de común que se nos presenta no le damos importancia.

Se nos aparece y nos envuelve con su ternura, desprecio, tristeza y alegría, es común que nos olvidemos de ella, sin embargo, no dudamos en hacer una referencia cuando sencillamente exigimos respeto y consideración.

Qué contradicción, es común cotidiana e ignorada, pero consciente y reclamada para defender y hacer uso de nuestros derechos, aunque olvidemos nuestros deberes.

En alguna esquina del desarrollo del mundo se quedo olvidada la diversidad, en que momento se la trago la niebla o en que

^{*} Profesor Departamento de Educación Facultad de Educación y Humanidades Universidad de La Frontera Temuco, Chile

noche se perdió su sueño, no lo sé, solo se que la olvidamos, o es tan real que ya no la miramos, caso similar suele suceder con el hambre, la pobreza, la indigencia o el sufrimiento, para que decir la violencia, nos es tan familiar que la aceptamos con toda naturalidad, aunque detrás de ello está la más absoluta indiferencia, indiferencia a la diversidad.

Me llama profundamente la atención lo arraigado de las creencias sociales, me llama profundamente la atención, la tendencia hacia la uniformidad, el seguimiento de las modas y las imposiciones de las formas de pensar, si piensas distinto a mi ya no eres, estas negado y ya no te participo, sin embargo soy pluralista y reclamador de los derechos humanos, esa dicotomía cotidiana de la sociedad se reproduce en la escuela, eres diverso pero tienes que llegar al mismo tiempo y en el mismo espacio, a lograr todos juntos, el anhelado rendimiento que nos permite decirle a otros lo bien que todos estamos.

La configuración de los tiempos y los espacios en los cuales nos desenvolvemos, en la vida cotidiana, no están totalmente reproducidos en la escuela, cuando caminas por la calle a nadie más que a ti le interesa el objetivo que te propones y la velocidad con que decides lograrlo, ese respeto a la diversidad, el no participar de la intenciones del otro es un deseo que muchas veces quisiésemos que ocurriera en la escuela, pero aquí otra contradicción, no participar de los deseos del otro es ignorarlo por completo, si todos vamos con nuestro propio ritmo y nuestros propios objetivos, entonces, no pertenecemos a ningún grupo, somos asociales, nuestro instinto gregario o el simple deseo de pertenencia nos mantiene lejos del otro, somos seres ajenos no le pertenecemos a nadie a veces ni a nosotros mismos.

Muchas veces, el exceso de consideración favorece la discriminación, lo consideramos tanto que podemos ahondar más la discriminación, ello me recuerda a los discapacitados mendigando en la calle, es tal la auto consideración que se tienen, que transan su dignidad en pos de su discapacidad, el ser discapacitado requiere de un ponderación de la dignidad frente a la vida, no solo de una compasión, la verdadera ayuda viene de la consideración personal.

La escuela debe definirse frente a estas contradicciones, de revelarse de algún modo a las exigencias que la sociedad le impone, exigencias que la propia sociedad no ha podido solucionar.

Existe hoy en día la tentación que todo lo soluciona la educación, y como por fortuna o desgracia, es la escuela la institución social encargada de estas cosas, a ella le corresponde solucionar lo que la sociedad no puede, pero en fin, al parecer es su destino, pero si lo hace mal es fuertemente criticada.

Aquí el tema de la integración se hace análogo, la escuela debe a través de su misión, solucionar los problemas de la discriminación social, pero siendo ella un ente perteneciente a la sociedad discriminadora, no puede desatender los destinos generales y mayoritarios que se le ha impuesto.

La inclusión educativa entendida bajo los parámetros de la educación para todos, es evidente que se constituye en un desafío para la escuela, pero es un desafío carente de realidad, no tiene sostén, es un autoengaño, al cual se lleva la escuela como institución, no es ella la encargada únicamente de establecer el equilibrio social, son otras las entidades encargadas de ello.

Si por un momentos pensamos que la escuela es capaz de 'producir al interior de ella una inclusión efectiva, en qué sociedad se van a desenvolver sus egresados, ellos reclamarán mayor justicia social y mayor equidad, donde se la darán, donde escucharán sus reclamos y deberes, aún más si los niños discapacitados, con maestros altamente preparados para ello, lograra sortear con éxitos las barreras de la igualdad trazada en al escuela, que harían una vez que hayan concluido sus ciclo vital, esta la sociedad preparada para recibirles y darles las posibilidades de desarrollo social, existe la posibilidad de una ascenso real en la escala humana, una vez demostrado el éxito que implica la vida escolar?

Mi planteamiento es que a lo menos es difícil, pensar que la sociedad vaya a transformar sus esquemas para dar cabida a un pensamiento educativo equitativo, de verdad lo veo difícil. El sistema en sí, es no igualitario, y el sistema en sí le dirá a los incluidos de las clases sociales altas que su inclusión será más exitosa que aquellos de las clases minoritarias, al menos, la atención será distinta.

Una sociedad discriminadora, que usa la educación como un instrumento de discriminación. No puede ni debe exigir una apuesta de la escuela como salvadora de las diferencias del mundo, es demasiada exigencia para ella, no le corresponde, es como pensar que los problemas de salud del mundo son responsabilidades de los hospitales, ello no es verdad.

Si a los hospitales les dejan tranquilos curar a sus enfermos, por qué no dejamos a los profesores tranquilos en su acto de enseñar.

Son demasiadas las exigencias que la sociedad le impone a la escuela, necesita la sociedad, urgentemente, definir acciones paralelas a la escuela, que le permitan al sujeto, desarrollar pensamientos y conductas sociales adecuadas al entorno donde se vive.

Pienso que la escuela está cansada de acusaciones sociales que no le pertenecen, y es más, luego de haberle colgado grandes tareas como árbol de navidad, de haberle distraído la atención con una enormidad de programas paralelos, aparecen las evaluaciones puras y duras que miden aprendizajes disciplinarios, y se le culpa a la escuela por el bajo logro de los

estudiantes, ello es absolutamente injusto, si queremos evaluar enseñanza, dejemos que los profesores enseñen tranquilos, démosles las condiciones básicas, al menos, para que puedan luchar y mostrar sus éxitos y además demostrar su virtudes.

La creencia que para estar desarrollados debemos saber lo que otros saben, e ignorar supongo lo que otros ignoran, porque saber ignorar también es un buen aprendizaje.

Me resulta divertido que quienes son desarrollados pueden y tienen permiso para ignorar muchas de las cosas que nosotros somos, los no desarrollados -me refiero- pero somos castigados si nosotros ignoramos lo que se supone que ellos saben más que nosotros. Caminemos hacia lo que el desarrollo propone, que es bueno y olvidémonos de nosotros mismos para ser buenos como ellos, o para ser como ellos, que hay entonces de nosotros.

La incesante lucha por parecernos nos deja en agonía el ser/nos al que pertenecemos.

Esta igualdad se hace necesaria para justificar a otros y castigar al opuesto de aquel otro.

De qué me sirven los saberes lógicos sino son aplicables a fines humanos, de qué me sirve ser educado sí mi pueblo ya no me entiende, de qué me sirve ser como otros si he perdido lo que yo mismo soy. Este es el riesgo de la dicotomía: respeto por el otro y aspiraciones del desarrollo.

Esta cualidad de la diversidad me encanta, me encanta encontrar un pueblo poco lector, por ejemplo, -características que define al parecer a la mayoría de nuestros paises latinoamericanos- pero por el contrario, muy hablador y preocupado del sabor humano de la conversación, en el hablar te encuentro en persona, no te imagino en letras de hojas ajenas, estás te puedo sentir, ver tocar, no te puedo imaginar, esta allí, tu presencia limita mi injusta imaginación, no necesito más fantasía que la fantasía misma que me produce tu ser entero, va no necesito leerte, necesito entenderte y escucharte para saber que estas conmigo, por eso no leo, porque no siempre la lectura me invita a encontrarte, la lectura muchas invita a imaginarte, imaginarte quien veces me sabe equivocadamente, lo que no eres.

Mi cerebro no le faltará el respeto a tu sonrisa, ni tampoco le sonreirá a tu tristeza, se apropiará de ti y te envolverá en su mirada tanto como tu se lo permitas, la lectura por el contrario te dejará ir tanto como tu puedas.

Leer es siempre instrumental, y la realización instrumental del leer no puede reemplazar nunca a la dimensión del ser, los poetas escriben su sentir en versos, y no lo hicieron con la finalidad que los leamos, lo hicieron con el alma para que supiéramos como ellos han amado.

Así, en un mundo de confusiones y saberes racionales y aemocionales construimos un mundo imposible de ser inclusivo, ideal de ser todos incluidos, pero podríamos decir que ya estamos, al nacer ya fuimos incluidos, solo que la participación de los beneficios de la inclusión no la determinamos nosotros.

Hacia dónde debe caminar la escuela, hacia el respeto? Pero a quien vamos a escuchar cuando hagamos la construcción semántica de respetar ¿a los gobiernos?, a las grandes organizaciones internacionales? a los ideales de desarrollo logrados por otros? A quién vamos a escuchar para respetar la dignidad de cada uno al interior de la escuela?

No he conocido a nadie que niegue la importancia de hacer una educación inclusiva, es un modo humano de pensar la escuela, pero este modo de pensar está en la formación de los profesores?, está en el deseo de las políticas de competencias académicas, implementadas por nuestros gobiernos? Definir cuál es el punto de partida en un mundo real es absolutamente necesario, pues no se puede ilusionar a las personas, para luego no darles un mundo que responda a esos sueños.

En ningún caso estoy planteando volver a la discriminación y hacer una escuela discriminadora y no inclusiva, aunque está absolutamente arraigada en nuestro países, sino observe educación privada versus educación pública, es tan evidente este hecho que muchos profesores que trabajan en escuelas públicas hacen grandes esfuerzos porque sus hijos estudien en instituciones privadas, es decir, el grado de discriminación y desigualdad de los sistemas es tal, que ha desorientado al corazón mismo del sistema, a los actores directos de la enseñanza. Trabajar en lo que no confías no optimizará el rendimiento ni la condición humana.

Son estas dicotomías las que hacen la herida más profunda, son estas dicotomías las desorientadoras, son estas dicotomías las que vuelven confusa a la escuela, son estas dicotomías las que tenemos que resolver primero, pues nuestras válidas y buenas intenciones pueden quedar entrampadas entre el deber ser y el olvido absoluto del ser.

La educación inclusiva puede transformarse en una opción de regulación de estas dicotomías, puede ser, pero en ello la escuela solo forma parte un sistema mayor, debemos cuidar la escuela, si queremos una buena educación, una educación sin discriminaciones, debemos cuidar el no discriminar a la escuela, culpándola de responsabilidades que no le competen a ella.

La sociedad es demasiado compleja para tentarse a pensar que la educación a través de la escuela, es el eje que solucionará la discriminación que se genera a diario en ella.

EVALUACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA HACIA LOS CENTROS

Marcela Santos Jara*

ECUADOR

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar y plantear interrogantes y tareas en relación con el rol de los centros de educación especial e integrados, desde la pregunta ¿qué sucede con los niños y niñas con discapacidad en ellos?

Los referentes para el presente trabajo, en cuanto a experiencias profesionales personales desarrolladas desde la fundación a la que me pertenezco, han sido los siguientes:

 La investigación de FASINARM, del 2003 –cuyo Informe tuve la responsabilidad de redactar–, auspiciada por el

^{*} Mtra. Ecuatoriana que realizó una investigación sobre Evaluación de la Inclusión Educativa desde la Percepción de los Actores de la Comunidad Educativa; una mirada hacia los centros

CONADIS, realizada en el Ecuador en el marco del Proyecto "Por el derecho a la inclusión".

- La experiencia de evaluación a un centro de educación especial en Guayaquil, con la metodología de la indagación apreciativa, en el 2004
- El Seminario Taller ofrecido a 20 Centros de Educación Especial de Guayaquil, para la definición de estándares de calidad, desarrollado en el presente año.

En el presente artículo, voy a combinar el uso de la primera persona en singular y en plural. Esto se debe a que la investigación fue desarrollada por un equipo, cuyos resultados presento aquí, aunque hay muchas reflexiones individuales posteriores, que voy a presentar de manera alternada. Igualmente hago referencia a experiencias de otros equipos de trabajo al interior de FASINARM que, como mencioné, fueron los referentes para el desarrollo del presente trabajo.

¿A dónde quisiera yo llegar? A resaltar que lo importante es que los niños sean felices; a enfatizar en que lo que hace que un centro educativo responda a las necesidades de un niño o niña, sea centro especial o sea integrado, es que el niño o la niña, además de cubrir sus necesidades de aprendizaje, se sienta feliz en él. Esa felicidad la hacen las personas de su entorno: principalmente su maestra y luego sus compañeros. Intervienen también los miembros de su núcleo familiar, pues son quienes proveen un entorno en que dan significado a aquellas experiencias de la escuela. Aquí hablaré de escuela o centro para referirme indistintamente al centro integrado o al centro de educación especial.

Este artículo es un llamado a pensar no solamente en aquellos aspectos técnicos o racionales y estructurados que nos llaman a tener escuelas de calidad en función de variables de infraestructura y organización de procesos académicos o terapéuticos, sino también en función de variables que nos remitan a la calidad humana.

Me han inspirado en estos planteamientos dos experiencias profesionales. Una de ellas fue un Seminario - Taller ofrecido a 20 instituciones del área de la educación especial, en Guayaquil, evento en el que debíamos ofrecer una propuesta sobre estándares de calidad para orientar a estos centros en su

funcionamiento, ya que recibian y reciben niños con discapacidad becados por el Municipio de la ciudad, y esta entidad se planteó el objetivo de contribuir al mejoramiento de su calidad.

En ese evento, el cuarto día de trabajo presentamos a los participantes la Escala Transcultural de Indicadores de Calidad de Vida propuesta por Miguel Ángel Verdugo de la Universidad de Salamanca. El primer indicador de esa escala, que corresponde al área de Bienestar Emocional, dice: Satisfacción: Estar satisfecho, feliz y contento.

Ese indicador removió los esquemas a los profesionales presentes (seguramente no de manera permanente, pero sí al menos por unos momentos). La palabra "feliz" no es algo que uno espera encontrar en un documento en que se mida estándares o variables o indicadores, aunque en el área social siempre estamos hablando de los seres humanos. Comentarios comunes eran: "la verdad es que no me he puesto a pensar en que mis alumnos estén felices", "claro que quiero que esté contento pero no me lo he puesto como un propósito", "cuando hago una actividad me fijo en que el niño tiene que aprender y

no pienso en que esté feliz, que es lo más importante", etc. Ese día, 34 profesionales reunidos en una sala, hablaron sobre la importancia de la felicidad en el centro de educación.

Otra experiencia importante fue la de evaluar a un centro de educación especial en Guayaquil con la metodología de la Indagación Apreciativa. Esta metodología, propuesta por David Cooperrider, nos pide partir de las "experiencias pico" o de aquellos momentos en que la organización se ha sentido con mayor energía para trabajar o para cumplir sus tareas. Para el equipo humano con el que trabajamos, el volver sobre su historia, el evocar esos buenos recuerdos y vivencias intensas, les dio vitalidad y los centró en sus fortalezas, pues se trataba de un centro que había surgido como respuesta a una necesidad muy grande y muy sentida de las madres de un sector pobre de Guayaquil. Cooperrider propone evaluar a las organizaciones e intervenir en ellas en procesos de cambio, a partir de cosas positivas como los sueños de sus actores y la evocación y análisis de "los momentos pico" ya mencionados.

Entonces, estamos tomando a la felicidad como un motor que nos impulsa diariamente y que tiene mucho peso en nuestra

-calidad de vida y en la calidad de los centros de educación especial, y tiene también incidencia en que los seres humanos tengamos deseos, expectativas y motivaciones por una mejor calidad de vida.

Con esta introducción, me ubico en una posición cada vez más extendida, que toma distancia de la primacía de la racionalidad que ha caracterizado la producción científica occidental y que reconoce la importancia de la subjetividad (no solo la importancia, sino también la presencia incuestionable de la subjetividad como una realidad) y, como parte de ella, de las Maturana nos dice que las emociones se encuentran en la base de nuestros actos, incluyendo nuestra racionalidad, y afirma que "... el dominio racional en el cual él o ella (observador/a) construye sus argumentos racionales puede cambiar en la medida que sus emociones y estados de ánimos cambian" (p. 46). Admito, pues, haberme dejado influir por mis emociones en estas experiencias de trabajo mencionado como fuentes de mi motivación para desarrollar el presente tema.

En cuanto al tema de "el centro". ¿Por qué hablar específicamente de los centros en esta exposición? Porque en nuestro medio, en nuestro país siempre "en vías de desarrollo", lo que suceda en él juega un rol muy importante según pudimos encontrar en nuestra investigación, por lo tanto, tiene un gran potencial que, si nosotros lo aprovechamos a favor de la felicidad de los niños, estaremos haciendo una obra trascendente desde un espacio aparentemente pequeño.

Expondré a continuación las teorías que orientan las reflexiones del presente trabajo.

¿QUÉ ES UN CENTRO EDUCATIVO?

Contestaremos esta pregunta con lo que nos dice Puigdellívol en su libro La Educación especial en la escuela integrada. El centro educativo podría ser considerado un ser vivo, entonces, como él nos dice, "lo que diferenciaría a unas escuelas de otras sería lo mismo que nos diferencia a cada uno de nosotros de los demás: básicamente nuestra manera de ser, con toda la

influencia del entorno, y nuestras experiencias anteriores, es decir, nuestra historia" (1999, p. 21).

En el análisis de los centros, Puigdellívol hace énfasis en la historia del Centro: hay algunos con muchos años, eso puede significar muchos años de prestigio o muchos años en que poco a poco el centro va perdiendo vitalidad (como los seres vivos). También encontramos centros nuevos, con una historia reciente, en el que los procesos aún van definiendo los caminos del centro y eso da pie a la innovación de manera más constante. En los centros con más historia, por lo general hay mecanismos para la toma de decisiones que pudieran hacer que los cambios se lleven a cabo de manera más lenta, sea por la resistencia a los cambios o porque intervienen diferentes niveles de involucrados y por lo tanto de procesos.

Hay centros que se mantienen por muchos años, pero parece que siempre se encuentran en momentos difíciles. Podríamos decir que les falta energía para las tareas siempre crecientes y complejas que implica la educación, más aún en el siglo XXI en que enfrentamos tantas contradicciones y tantos temas al mismo tiempo. Solo detengámonos un momento a pensar en

todo lo que se pide a la escuela que atienda, además de su currículo o- más bien- como parte de su currículo:

- temas de salud
- temas de sexualidad
- temas de prevención de enfermedades
- temas de maltrato y reacción frente a él
- temas de violencia y prevención frente a la violencia
- temas de ecología y cuidado ambiental
- temas de derechos de los niños y su defensa

Seguramente se me escapan algunos temas, además de la elección del mejor ecuatoriano que también nos pidieron últimamente los medios de comunicación y otros organismos, en la cual algunas escuelas se involucraron.

Estos centros siempre en momentos difíciles también marcan una actitud o un comportamiento en sus maestros y, en consecuencia, en sus estudiantes; por supuesto, es una actitud de desencanto o desaliento, quizás de derrota. En cambio, un centro de prestigio, siempre está proveyendo a sus maestros y,

en consecuencia, a sus estudiantes, parte de ese prestigio y por tanto el deseo de pertenecer a él; un centro con características de innovador está siempre inyectando ese deseo de innovación también a sus miembros, etc.

Pero no es la historia el único elemento que determina un centro, nos dice Puigdellívol y lo podemos verificar constantemente; si así fuera, estaríamos amarrándonos a un fatalismo nada saludable. Lo que define a un centro —y a toda organización—, además de su historia, es su equipo humano, que va cambiando o que puede ir cambiando, y el sello que imprimen sus líderes.

En fin, historia y presente se van conjugando, se van superponiendo, se van sobreponiendo y configuran ese ser vivo que es el centro, el cual se constituye en un entorno importante para nuestros niños y niñas con discapacidad en el marco de su escolaridad, sea desde la inclusión o desde la educación especial.

LOS ENTORNOS EN QUE NOS DESENVOLVEMOS

Vamos a ubicar también el lugar del centro entre los entornos que rodean al niño con discapacidad y su familia, y vamos a referirnos a la teoría de Bronfenbrenner quien nos dice que los seres humanos nos desenvolvemos y nos desarrollamos en entornos diversos, unos contienen a otros. Los entornos más cercanos a nosotros (microsistema) nos determinan y nosotros también somos capaces de determinarlos en una relación dinámica; los entornos más abarcadores, como la situación económica del país o un conflicto regional (ubicados en el macrosistema), también inciden en cada persona en particular aunque es más difícil para las personas (a veces imposible) intervenir en ellos.

Desde esta teoría, ubicaremos al centro educativo como parte del microentorno de los niños y niñas, pues este recibe a estos niños durante varias horas en el día y por tanto cumple una función muy importante no solo de enseñanza aprendizaje sino también de socialización.

MAESTROS Y MAESTRAS

Vamos a hablar de estos actores de la comunidad educativa como lo recoge Puigdellivol en una cita de C. Marcelo (1994) quien nos dice:

"Cada vez se asume más que el profesor es un constructivista que procesa información, que toma decisiones, genera conocimiento práctico, posee creencias, rutinas, etc. que influyen en su actividad profesional." (Puigdellivol, 1999, p. 16)

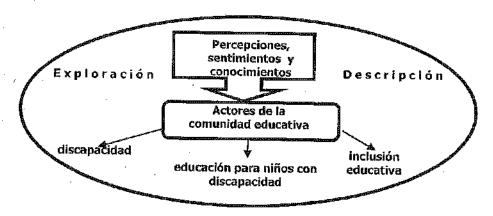
Como veremos más adelante en los resultados de nuestra investigación, estas creencias, rutinas y prácticas del profesor tienen una incidencia directa en los niños y niñas con quienes trabaja e interactúa en ese microentorno que lo constituye la escuela.

UNA INVESTIGACIÓN DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Voy a presentar brevemente algunas generalidades de nuestra investigación, para tener una idea global del estudio realizado,

y luego, los resultados relacionados específicamente con el tema del Centro Educativo, que fue uno de nuestros capítulos; esto lo combinaré o contrastaré con algunos de los resultados del Capítulo de los niños y niñas de esa misma investigación.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO



La pregunta general que quisimos responder con nuestro estudio fue "¿Cuáles son los sentimientos, percepciones y conocimientos de los actores de la comunidad educativa en relación con los temas de discapacidad, educación para niños con discapacidad e inclusión educativa?" Planteamos una

pregunta específica relacionada con los centros: ¿Existe un modelo o tipo de escuela que favorece la inclusión y qué características tiene?

El estudio fue realizado en 6 provincias del país: Guayas, Pichincha, Azuay, Chimborazo, Esmeraldas y Cañar. Los datos fueron recogidos entre febrero y junio del 2003 y el Informe fue elaborado entre marzo y noviembre del mismo año.

Nuestra investigación fue de tipo exploratorio y descriptivo. Ubicada en el paradigma cualitativo de la investigación social, buscaba conocer la situación de la inclusión desde la percepción de los actores de la comunidad educativa; fue desarrollada en 61 instituciones de educación especial y regular en 6 provincias del país.

MUESTRA Y TÉCNICAS APLICADAS

La muestra de nuestra investigación la podemos ver en el siguiente cuadro:

CUADRO DE APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE MUESTREO

Nº	FUENTE	PROCEDIMIENTO	N	G	Р	Α	С	E	С
		s	o.				н		
1	- Maestr@s	Cuestionario	10	30	25	15	10	10	10
	er		0						
2	- Maestr@s	Cuestionario	10	30	25	15	10	10	10
	ee		0						
3	- Maestr@s	Entrevista	15	4	3	2	2	2	2
	er	semiestructurada							
4	- Maestr@s	Entrevista	15	4	3	2	2	2	2
	ee	semiestructurada							
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
	- Padres y madres	Cuestionario	35	10	8	6	4	4	3
9	- Padres y	Entrevista	12	4	3	2	1	1	1

		· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·						ı —	
	madres	semiestructurada							
10	- Padres y	Entrevista	12	4	3	2	1	1	1
	madres	semiestructurada							
11	- Director@s	Entrevista	6	1	1	1	1	1	1
	er	semiestructurada							
12	- Director@s	Entrevista	6	1	1	1	1	.1	1
	ee	semiestructurada							
13		Entrevista	6	1	1	1	1	1	1
	Autoridades	semiestructurada							
14	-	Entrevista	6	2	2	2			
	Supervisor	semiestructurada							
	@s								
15	- Jóvenes cd	Entrevista	9	2	2	2	1	1	1
		semiestructurada							
16	Niñ@s sd	Grupo focal	3	1	1	1			
17	Registros	Registro estadístico	-						
		de datos							

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

Provincia	Ciudad
Guayas	Guayaquil
Pichincha	Quito
Azuay	Cuenca
Chimborazo	Riobamba
Esmeraldas	Esmeraldas
Cañar	Azogues

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como se podrá apreciar, fue una investigación muy amplia, cuyos resultados fueron organizados en seis capítulos:

- 1. Aspectos generales sobre discapacidad e inclusión
- 2. Conocimientos y percepción de autoridades y mandos medios con temas relacionados con la inclusión
- Sentimientos y percepciones de los niños y niñas sobre los niños y niñas acerca de temas relacionados con la discapacidad y la inclusión educativa
- 4. Sentimientos y percepciones de padres y madres de familia acerca de temas relacionados con sus hijos, la discapacidad y la inclusión educativa
- Conocimientos y percepciones de los maestros y maestras acerca de temas relacionados con la discapacidad y la inclusión educativa.
- 6. Aspectos relacionados con los centros de educación

Como ya mencioné anteriormente, los resultados que voy a presentar ahora estarán relacionados con el capítulo 3 y el capítulo 6.

Las categorías definidas para nuestro análisis, en cuanto tiene que ver específicamente con el centro, fueron:

- Infraestructura de los locales escolares
- Experiencias de inclusión de los centros de educación regular y de educación especial
- Filosofía de los centros de educación
- Criterios de evaluación y promoción en los centros de educación regular
- Recursos técnicos con que cuenta el centro para favorecer el trabajo de inclusión
- Políticas de inclusión de los centros

Las categorías relacionadas con el capítulo de los niños y niñas fueron:

Perfil de los niños para iniciar un proceso de inclusión

- Solidaridad de los niños sin discapacidad frente a los niños con discapacidad
- Avance de los niños con discapacidad incluidos en centros de educación regular
- Conducta inadecuada de los niños con discapacidad
- Espacios de interacción que llevarian a la aceptación de las diferencias a favor de la inclusión
- Interacción entre los niños con discapacidad, sus familias y su entorno social

Para este Artículo he seleccionado la información que tiene que ver con cómo se sienten los niños, niñas y jóvenes en estos centros y cómo el centro /maestra inciden en esa situación.

La información que presentaré seguidamente contiene citas textuales de lo que nos dijeron las personas entrevistadas pues, como corresponde en la investigación cualitativa, respetamos sus expresiones. Como lo mencioné antes, la información fue obtenida de entrevistas y de grupos focales de los diferentes actores de la comunidad educativa.

LA INTERACCIÓN EN EL CENTRO Y EL ROL DE LA MAESTRA

Entre los puntos más interesantes de nuestro estudio encontramos aquellos relacionados con las diferentes categorías de *interacción*. Analizamos las percepciones sobre la interacción entre maestros y alumnos y recogimos básicamente las palabras de los propios niños y niñas refiriéndose a sus maestras y maestros.

Como veremos, hay una identificación con sus profesores y expresiones de aceptación a ellos, cuando estos los ayudan o cuando los chicos comprenden lo que el profesor o profesora le enseña. Los niños de Quito entrevistados tenían parálisis cerebral, los demás tenían discapacidad intelectual.

P: ¿Cómo te llevabas con tu primer maestro? R: Mi primera maestra, a ver... bien, bien (...) Me trataba bien. P: Si pudieras, ¿cambiarías algo de tu escuela, tus profesores? R: Para mí ninguno porque a todos los he querido como igual. (Joven con discapacidad, Esmeraldas).

"Con mi profesor me llevaba bastanțe bien, me ayudaba con los problemas que yo tenia" (Joven con discapacidad, Riobamba)

P: ¿Tenías profesor o profesora? R: Profesora. P: ¿Cómo te llevabas con ella? R: Bien, me trataba bien..." (Joven con discapacidad, Azogues)

P: ¿Cambiarias algo de tu escuela? ¿Tus profesores? R: ...solo las materias, los profesores están bien...

En cambio, aquí tenemos a un niño que sí cambiaría a uno de sus profesores:

P: ¿Y la que menos te gusta? R: Dibujo. P: ¿Tienes problema con alguna maestra? R: Sí, con el de dibujo. P: ¿Por qué? R: Porque nos hace hacer las líneas... P: ¿Y qué te dice? R: Me dice que lo tengo que hacer bien, los círculos con el compás ya puedo, pero las líneas no, estoy intentando hacer ahora." P: Si te dijeran que puedes cambiar algo de la escuela, ¿le cambiarías algo? R: Al profesor de dibujo. P: ¿Cómo lo cambiarías? R: Lo pondría de buen genio, que sea más amigable, que se lleve con los del colegio..." (niño con discapacidad, Quito)

Si bien este niño quisiera "cambiar" a su maestro de dibujo, se trata de una situación manejable por él, pues la dificultad está referida a la materia y al "genio" del maestro.

En contraposición, veremos la cita de una joven que recuerda a su maestra de una manera negativa:

"Le dije a la señorita y cogió y ni le importó eso. Me dio un correazo (un compañero) y todos vieron, cogí y me fui... P: ¿La profesora nunca dijo nada? R: No, ella cada vez que hablaban era de los enamorados, de los amigos que tenía en la casa de ella..." (joven con discapacidad, Guayaquil)

Al momento de la entrevista la joven estaba en un centro de entrenamiento vocacional, y la situación a la que aludía la entrevista era la de su paso por una escuela regular. Sobra decir que la joven había sido "puesta" en la escuela y no integrada. Esta cita y la sensación de abandono de esta niña me recuerdan lo que nos dicen Ana Vásquez e Isabel Martínez, investigadoras que realizaron un estudio en dos escuelas de integración, una en Francia y la otra en España. Uno de sus halfazgos más reveladores, a mi juicio, es que "lo que más parece influir sobre el sentimiento de autoestima de un niño es

que el maestro lo escuche atentamente y con benevolencia". (1966, p. 74) Ellas hacen énfasis en esto cuando reiteran que "El efecto mas desvalorizante, sin embargo, sobreviene cuando se hace caso omiso de un niño como si no estuviera presente, ya sea porque el maestro no quiere prestarle atención en un momento dado, ya sea porque no se ha dado cuenta de que ese niño lo esta solicitando." (ibid, p. 74, 75)

En esa línea, ubicamos como muy importante en nuestro estudio el rol de las maestras en el proceso de favorecer sentimientos positivos en los niños con y sin discapacidad. A estos los identificamos como sentimientos de solidaridad, de reconocimiento y respeto por las diferencias. En las diversas expresiones que recogimos, pudimos ver la importancia de las palabras de las maestras de educación regular en la tarea de promover un espacio de aceptación y de interacciones. La mediación de la maestra en los procesos de inclusión, mediante el modelado de conductas y actitudes positivas –que incluyen las palabras— es clave en esta construcción de significados positivos frente a los niños con y sin discapacidad.

Esto es esencialmente importante porque el mundo en la escuela es rico en procesos de interacción y socialización, y esos aprendizajes sociales se dan con mucha fuerza entre los niños y niñas, y si bien hay una dinámica que funciona independientemente de la maestra y su presencia, es ella el referente para niños y niñas; por supuesto, puede ser un referente positivo como negativo.

En cuanto a la interacción con otros niños, aquí tenemos a la misma joven en otra parte de la entrevista:

P: Si pudieras cambiar algo de la escuela donde estuviste, ¿qué cambiarías? R: A mis compañeros (...) en 5º grado había un niño que me molestaba; ahí, como yo era más chiquita me ponía sobrenombres (...) ellos me veían chiquita, que yo iba a tener miedo de hablar, era chiquita y cada quien cogía por su lado para conversar y a mí casi no me veían para eso (...) todos tenían su grupo y a mí casi me dejaban sola. (...) Yo con ellos casi no me hablaba, no tenía mucha amistad con ellos. P: ¿Por qué? R: Porque a mí me veían niña, chica especial para ellos. A veces no hablábamos para nada, yo en los recreos pasaba sola, lonchaba solita.

Esta joven, al momento de la entrevista estaba en un centro de entrenamiento vocacional para jóvenes con discapacidad intelectual, y la experiencia a la que aludíamos en la entrevista estaba referida a su "integración" en una escuela regular. Sobra decir que ella no estuvo integrada sino "puesta" en dicha escuela.

Cuando indagamos desde las percepciones y sentimientos de los actores involucrados, no buscamos tanto conocer la situación "como sucedió". Por ejemplo, ante las citas anteriores podríamos plantearnos preguntas como ¿es cierto que este niño le pegó a la niña? ¿Sería cierto que la profesora no le prestó atención a la niña? En el caso que nos ocupa, eso no fue lo prioritario pues los sentimientos de la niña estuvieron en el centro de nuestro interés y pudimos recogerlos a través de sus palabras. Estamos escuchando los sentimientos de tristeza de esta joven por su situación de soledad, con una clara conciencia de sentirse marginada por ser diferente; estamos frente a la realidad vivida por esta joven que afectaba directamente su bienestar emocional y su autoconcepto. Una

maestra que no escucha puede desencadenar y de hecho desencadena sentimientos como estos.

ROL DE LOS CENTROS PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN

Indagamos entre los diferentes actores de la comunidad educativa acerca del hecho mismo de la inclusión, acerca de su filosofía y de su práctica. Se han mantenido "dos mundos separados", nos dijo una directora de educación especial, de quien recogimos sus palabras por parecernos muy pertinentes, entre el sistema regular de educación y el especial; los intentos de acercamiento han ido desde el "lado" de la discapacidad y la educación especial, hacia el lado de la educación regular y aún hay que orientar acciones para "acercar" ambas realidades. Como ya dijimos según los resultados de nuestra investigación, la interacción en la vida cotidiana es lo que ha permitido que maestros y maestras, padres y madres de niños sin discapacidad se familiaricen y acepten la discapacidad y desarrollen el valor de la solidaridad.

En ese camino, la labor de los centros integrados es clave. Las palabras que citamos a continuación, de una madre de niño sin discapacidad, las escuchamos de diferentes maneras entre diferentes madres:

"Y si yo tuviera un hijo (con discapacidad), tampoco me parece que le traten así, 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 por igual..." (Madre de niño con discapacidad, Cuenca)

Esta madre se refiere al centro integrado en que está su hijo sin discapacidad. En este espacio, esta madre ha tenido un acercamiento a la situación de la discapacidad y lo ha hecho de una manera positiva.

ROL DEL CENTRO COMO APOYO A MADRES Y PADRES PARA FAVORECER LA ACEPTACIÓN A SU HIJO CON DISCAPACIDAD

En nuestra investigación establecimos como una de nuestras categorías "Gratitud de las madres hacia el centro educativo"

pues teníamos antecedentes de lo agradecidas que están muchas madres y padres por haber encontrado el apoyo del centro, de manera que recogimos sus expresiones de agradecimiento y reconocimiento.

Cuando tuvimos la oportunidad de analizar dos casos de niños con discapacidad en el Seminario - Taller con los centros de educación especial, surgió el punto del médico (centro de salud / hospital / maternidad), que es quien por lo general se ve en la circunstancia de informar a la madre que ha tenido un hijo con discapacidad. En la experiencia reportada por las madres cuando inscriben a sus hijos en los centros de educación especial, este médico que da la noticia, es rememorado siempre como una persona que no dio bien la noticia, que por la forma en que "lo dijo" hizo sufrir mucho a la madre, la hizo tener este impacto; es recordado generalmente como una persona indolente.

Si contrastamos estos recuerdos de vivencia, con lo que las madres reportan como el apoyo del centro, podemos encontrar un punto a favor en la circunstancia que ocupa el centro en la vida de las madres: cuando una madre acude a un centro especial, de alguna manera ha procesado ya la noticia de haber tenido un hijo con discapacidad, se encuentra en otro momento en relación con su hijo; aunque quizá no la haya aceptado totalmente, ya la reconoce como presente.

Otro hallazgo importante entre nuestros resultados fue constatar la importancia en la vida de las madres y padres por encontrar un espacio de encuentro con sus iguales. En nuestra experiencia de evaluación al centro de educación especial en Guayaquil, este punto aparecía como una de sus fortalezas, lo cual se reforzaba por el hecho de ofrecer sus servicios a un sector muy específico de la ciudad, lo cual favorecía en la creación de una identificación y sentimientos de apoyo mutuo.

ROL DEL CENTRO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IMAGEN POSITIVA DEL NIÑO O NIÑA CON DISCAPACIDAD

En relación con el rol del Centro frente a la construcción de una imagen positiva acerca de las personas con discapacidad, pudimos encontrar dos aspectos importantes. Uno de ellos es que vimos que entre las madres de niños con discapacidad se

va gestando una percepción que reconoce a sus hijos como niños con derechos que deben ser defendidos por ellas, con potencialidades que igualmente deben ser defendidas y demostradas por ellas. Por supuesto, esta percepción y esa posición de las madres, se produce cuando ya la madre ha aceptado la situación de su hijo o hija o está aún en una situación ambigua pero ya en camino de aceptar su situación. Esta visión, según pudimos ver y recoger entre nuestras madres entrevistadas, había sido transmitida por el centro, sea a través de la maestra o de la directora (podía ser del centro de educación especial o del centro integrado), lo cual nos estaría hablando de que el elemento activo en promover los derechos de los niños y personas con discapacidad en nuestro país son estos centros a través de su personal; son ellos los que están promoviendo el uso de términos adecuados y de visiones positivas que superen la pena y la lástima.

El otro hallazgo significativo tiene que ver con cómo denominar a las personas con discapacidad. Como sabemos, es común entre muchas personas nombrar a las personas con discapacidad como "el enfermito". De hecho, entre nuestras

entrevistadas ٧ entrevistados, madres de sin niños niños sin discapacidad, discapacidad apareció esta denominación repetidas veces. Lo interesante para nosotras, más bien, era cuando aparecía el rechazo o negación a esta denominación. Varias madres se expresaron en el sentido de que su hijo "no es enfermito"; decían que es especial o que aprende más lento, etc. Como ejemplo voy a citar lo que nos dijeron unos niños en uno de los grupos focales que desarrollamos. En este grupo focal contamos a los niños la historia ficticia de un niño que guería entrar a la escuela de ellos porque se había cambiado recientemente al barrio de la escuela. Al final de la historia se preguntaba a los niños si ellos creían que Juan Martín (el protagonista) podría entrar a la escuela porque resulta que era un niño ciego:

P: ¿Pero por qué compartirías, te da pena? R: Sí. (...) P: O sea, ¿tú piensas que Juan Martín está enfermo? R: "Sí." R: "Estar ciego no es una enfermedad, es una... no es enfermedad, es algo que le puede pasar a todos. Nunca nos vamos a enfermar cuando él esté aquí. Estar ciego no es una enfermedad." (g.f. nsd Cuenca).

Este niño tenía un tío ciego y vivía frente a un centro de educación especial en Cuenca; esta cercanía, según nosotras pudimos ver por otras palabras del mismo niño durante el grupo focal, le había permitido una aproximación a la situación de la discapacidad, aunque no podemos precisar aquí qué circunstancia o hecho específico lo llevó a esta posición de "no es una enfermedad".

BARRERAS Y OPORTUNIDADES EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN

Ante la necesidad de ordenar la gran cantidad de datos generada en nuestra investigación, vimos que sería esclarecedor establecer las barreras y oportunidades en los procesos de inclusión, desde la óptica de los actores de la comunidad educativa. No realizamos una pregunta específica para conocer estos aspectos sino que los rescatamos del total de entrevistas y grupos focales realizados. Fue como llegamos a la elaboración del siguiente cuadro:

Oportunidades (38 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

Barreras (225 citas)

- 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

Salta a la vista la gran diferencia entre el número de veces que escuchamos referencias a las oportunidades y a las barreras

frente a los procesos de inclusión, aun cuando el número de elementos es casi parejo en ambas listas. Esta diferencia está dada por la insistencia de nuestros entrevistados en los obstáculos que presenta la inclusión o las desventajas que representa.

Queremos enfatizar en dos categorías que establecimos y que se oponen como barrera y como oportunidad. Estas son: "Comunicación interna, maestras con sensibilidad" y "Escuelas no inclusión".

Denominamos Escuelas no inclusión a aquellos centros en 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 barreras presentadas en nuestro cuadro. Escuchemos las voces de nuestros entrevistados:

"Los maestros no pudieron con ellos, la paciencia, no estaban preparados; la directora también no... por más buena voluntad que tuvo, pero tuvo la resistencia por parte de la maestra." (directora centro educación especial, Azogues)

"...donde les dicen si a todo y no hacen nada, porque hay escuelas que reciben a todos los niños pero cuando usted va, se da cuenta de que no saben nada y los pasan y los pasan de año (...) Que nomás los reciben por la pensión y no porque van a darle la ayuda que el niño necesita." (maestra educación especial, Guayaquil)

"¡Ustedes cuentan con un equipo multidisciplinario, nosotros no contamos con nada, la escuela fiscal no cuenta con nada!" (maestra educación regular Quito)

Nuestro Informe de Investigación contiene muchas citas dramáticas sobre esta Escuela no inclusión, lo cual nos obliga a remitirnos al sistema educativo, sobre todo por la situación de la escuela fiscal, pues reiteradamente esta fue vista como Escuela no inclusión, y en esto coincidían maestras de educación regular y especial, maestras de escuela fiscal y de escuela privada.

Podemos caracterizar de la siguiente manera la escuela fiscal desde esta perspectiva de Escuela no inclusión: aulas con 50 niños o más, maestras no capacitadas para desarrollar procesos de inclusión, maestras sin motivación por asumir una

tarea adicional a las que ya tienen, debido a las bajas remuneraciones que reciben, ausencia de recursos humanos y materiales para asumir la tarea de la inclusión.

Si concebimos a la escuela como ese ser vivo que gesta su historia y su presente, estamos obligados a actuar para darle vitalidad y energía para enfrentar situaciones nuevas y desafíos, para responder a los niños que acuden a ella en busca de aprendizaje pero, sobre todo, de reconocimiento, de afecto, de aprobación, de escucha. Como mencioné antes, la escuela recibe cada vez nuevos temas para tratar en sus aulas, cada tema es una nueva tarea. La inclusión que desde hace varios años se ha establecido en el Ecuador como un derecho de los niños y niñas, y se ha reglamentado, representa una nueva tarea para maestras y maestros, tarea aún no claramente dimensionada por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Se imponen debates y acciones para gestar centros que respondan a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad. La escuela especial conoce que su misión es trabajar con ellos y ellas y que debe responder a su mandato.

En cambio, el centro regular no necesariamente tiene la comprensión o la aceptación de este nuevo mandato que la ley le ha otorgado, y el camino puede ser muy duro, sobre todo si sus miembros no se ubican en el paradigma del respeto a la diversidad.

Pero en contraposición a esta Escuela no inclusión, hablemos de las escuelas que se ubican en la categoría opuesta, cuyos diferentes elementos confluyen para permitir un acertado proceso de inclusión. Hemos considerado que tiene un peso importante la calidad humana de quienes la integran y sobre todo de su líder. Mostramos una cita (afortunadamente no la única) para conocer que esto es posible:

"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).

Estas palabras en la voz de una maestra de educación especial son muy significativas pues ellas, de manera constante en las entrevistas que realizamos, se mostraron muy recelosas y temerosas de la escuela regular y la vieron con recelo, como una escuela no lista para recibir a los niños con discapacidad.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Antes de concluir, considero que es preciso hacer una referencia a los números. Por lo general lo números y los porcentajes nos ubican en los datos de contexto para conocer la incidencia de un problema a nivel social, en diferentes estratos sociales o de edad u otro indicador que se considere pertinente. En esta exposición no hemos hecho referencia a los números porque nos hemos enfocado en la vida de los centros y de los niños con discapacidad que acuden a ellos; hemos hablado de esa vida cotidiana llena de interacciones que permiten o no un sentido de bienestar, de pertenencia e influyen en la construcción del autoconcepto.

De lo que he podido ver en los años que me he acercado al tema de la discapacidad, la presencía de un hijo con discapacidad en la familia constituye para esta una historia que empieza siempre de la misma manera: con mucho dolor. No hay madre, padre o familia preparada para esta situación. Aunque las instituciones y los centros tengan un camino recorrido y podamos dar cuenta de los avances en cuanto a metodologías de trabajo, en cuanto a conceptos o paradigmas, para las madres y padres todo empieza desde el mismo dolor y el futuro se presenta como incierto y duro. Pero es a su vez en el pequeño espacio de la familia desde donde puede surgir la esperanza y, como vimos por los resultados de nuestra investigación, el centro está desempeñando desempeñar ese rol activo de promover la aceptación por la nueva situación, puede favorecer que la madre y el padre encuentren a otros que están pasando o que ya pasaron por similar situación, puede favorecer la defensa de los derechos de los niños con discapacidad y la construcción de una imagen positiva de ellos.

Entre las conclusiones de nuestra investigación, planteamos que un elemento clave para favorecer procesos exitosos de inclusión era que el niño encuentre en el centro regular una maestra o maestro sensible a las diferencias en la capacidad de aprendizaje de sus alumnos, que favorezca el aprendizaje desde una multiplicidad de experiencias más allá del aula, la pizarra y el cuaderno, y que medie a favor de la construcción de significados en torno a la discapacidad y los niños con discapacidad, desde la solidaridad y el reconocimiento y respeto a la diversidad. Caracterizamos al centro apto para la inclusión como una escuela organizada desde el respeto a la diversidad, que maneje un currículo flexible para responder a las necesidades de aprendizaje del niño. En nuestro proceso de investigación pudimos constatar que aquellos centros, en las diferentes ciudades del país, que se habían iniciado con una filosofía de integración o de inclusión -a diferencia de los que habían acogido la inclusión como un hecho circunstancial-. eran los que de mejor manera respondían a las expectativas de padres y madres, así como de las maestras de educación especial.

Consideramos de suma importancia tener presente el rol que puede y debe jugar el centro en cuanto a promover los derechos de los niños con discapacidad; uno de esos derechos es el de la integración en la sociedad en igualdad de oportunidades. Pero "la sociedad" puede ser algo muy vasto y, por tanto, etéreo. En cambio la familia, la escuela, son microsistemas sobre los que podemos tener incidencia; el maestro y maestra son "dueños" de lo que sucede en su aula; la directora o director son quienes determinan los procesos y el ambiente que rige la escuela.

Visualicemos a nuestras organizaciones y a nuestros centros como seres vivos capaces de promover la felicidad de los niños y niñas que acuden a él, con maestras y maestros favoreciendo sentimientos de autoestima en los niños y niñas, mediando a favor de la construcción de valores positivos y de respeto por las diferencias.

Tenemos un instrumento muy valioso que son los indicadores de la calidad de vida de las personas con discapacidad que, como se ha dicho repetidas veces, son indicadores para las personas aunque no tengan discapacidad. Una tarea que se

impone a nuestros centros es identificar cuál de los indicadores de calidad de vida estaríamos favoreciendo; y en qué circunstancias o de qué manera esto se cumple. Pensando en la felicidad de los niños y niñas, es crucial enfatizar en la importancia de las interacciones para favorecer sentimientos de autoaceptación, amor, autoestima.

Para terminar, considero válido plantear una pregunta surgida de todas estas reflexiones. ¿Es solamente la interacción y la proximidad, en un contexto favorable y de construcción de significados positivos lo que nos va "moldeando" nuestra aceptación a la situación de la discapacidad? En nuestra del la corriente manejamos con nos investigación interaccionismo simbólico que nos dice que los seres humanos vamos construyendo significados en la interacción y en un proceso grupal, de comunidad. Esto nos permite una explicación con un límite, pues es posible que los seres humanos actuemos, no solo como actores sociales con creencias y valores, sino también que "actuemos" como actores de una obra en que nos toca interpretar un determinado "papel" de acuerdo a lo que se espera en ese contexto determinado.

Es así como en el contexto de una organización con un claro código ético, pudiera haber miembros que juegan a la ética, aun sin estar identificados con ella; en una organización que promueve la inclusión, se espera que sus miembros acepten y promuevan la inclusión y pudiera haber algunos de ellos que juegan ese rol aunque no estén muy convencidos; etc. Necesitamos manejar teorías que nos permitan comprender este intrincado mundo de nuestras relaciones, para favorecer cambios a favor de la calidad de vida de nuestros niños con discapacidad, al menos desde este pequeño pero trascendental espacio que es la escuela.

Bibliografía

Bronfenbrenner, Urie; Ecología del desarrollo humano. Ed. ____

Cooperrider, David; La indagación apreciativa: Un abordaje constructivo al Cambio y Desarrollo Organizacional. Case Western Reserve University. (Traducción libre de Isabel C. de Guarderas). 1997.

FASINARM. Evaluación de la Inclusión Educativa desde la Percepción de los Actores de la Comunidad Educativa. Un estudio en seis provincias del Ecuador. Guayaquil: Documento no publicado. 2003.

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

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

Vásquez Bronfman, Ana y Martínez, Isabel; La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Barcelona. Edit. Paidós. 1996.

Breve curriculum de la autora

Marcela Santos Jara

 Coordinadora del Centro de Recursos de FASINARM; ha sido coordinadora de varios proyectos relacionados con la inclusión y con procesos de mejoramiento de la calidad de centros educativos.

- Coordinadora del Proceso de Tesis de la Universidad Casa Grande de Guayaquil, para las alumnas que aspiran al título de licenciatura de la Facultad de Ecología Humana.
- Responsable de la edición de las Guías Desafío de FASINARM, Guías de Apoyo Pedagógico para la Inclusión de Niños con Discapacidad Intelectual en las Aulas Regulares, en 1998 y en el 2003.
- Profesora y facilitadora en diferentes eventos de formación y capacitación en temas de investigación, desarrollo organizacional, mejoramiento de la calidad, procesos de cambio, educación inicial; a nivel de ONGs, centros educativos y a nivel universitario.
- Expositora en varios congresos internacionales, en temas de inclusión y educación, y en prevención de discapacidades.
- Miembro del equipo nacional en la elaboración del Referente Curricular de Educación Inicial en el Ecuador, en 2001.

PRACTICAS EDUCATIVAS HACIA UNA CULTURA DE INTEGRACION EN ATENCION A LA DIVERSIDAD REPORTE DE INVESTIGACION¹

Zardel Jacobo *

Julieta Alvarado **

Mónica Moctezuma ***

¹ Este trabajo es una síntesis del informe de la Evaluación Externa 2004 del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa de la Dirección de Fomento a la Investigación Educativa. Subsecretaria de Educación Básica. Secretaria de Educación Pública (SEP) México 2004 La evaluación fue realizada por un equipo de investigadores de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. México. El informe completo puede consultarse en la página http://basica.sep.gob.mx/dgdgje/index2.htm.

^{*} Prof. Titular A, TCD, Subproyecto: Estudio Nacional de Integración Educativa: Problemas, prácticas y perspectivas. Proyecto de Investigación Curricular, Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la salud y la educación. FES-IZTACALA-UNAM. Presidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa

^{**}Psicóloga Educativa, Especialista en Trastornos de Audición y Problemas del Lenguaje. Vicepresidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, Presidenta de la Asociación Pro Integración del Hipoacúsico A. C.

^{***}Semióloga. Socia Directora de Agencia de Investigación de Opinión Pública "Prisma".

RESUMEN

Se reporta la investigación realizada a través de la evaluación 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, el cual 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.

La investigación tuvo como muestra 11 estados y el Distrito Federal. En cada estado participaron escuelas de educación básica y servicios de educación especial. Se informan los resultados desde dos lógicas: la técnica operativa y la de

"Apoyar la puesta en marcha de proyectos de innovación relacionados con la atención de alumnos con discapacidad o con aptitudes sobresalientes acordes con los lineamientos emanados de este programa".

El análisis de los resultados obtenidos en el año 2004 muestra:

- a) Coherencia entre las acciones realizadas y las líneas que el PNFEEIE establece. En las ocho líneas se tienen 36 metas, de las cuales 18 fueron cumplidas parcialmente en el ciclo 2003-2004 y seis se han cubierto en su totalidad, por lo que se percibe un avance importante.
- b) Las metas que están parcialmente cumplidas, no pueden ser evaluadas de manera definitiva ya que el PNFEEIE se contempla hasta el 2006.
- c) Algunas metas parcialmente cumplidas se encuentran muy por debajo de las metas del 2006, considerando que quedan dos años. Sin embargo, no se cuenta con los datos para aquilatar el grado de avance de las mismas, los programas

estatales seguramente están en un proceso avanzado, pero tomando en cuenta que el resultado es un producto final, no existe manera de medirlo.

A continuación mostraremos la tabla de indicadores según las Reglas de Operación y su respectivo logro:

Indicador	Descripción del Indicador	Förmula del	indicador	Meta (anual)
1 Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa	En el 2006 se contará con 160 Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) en todo el país.	Número de CRIE creados en el 2004 / Número de CRIE que existirán en el 2006 X 100	134/160 X 100=58%	Contar con 134 Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa en el país Se alcanzo la creación de 72 CRIE (53.73%)
2: Escuelas Infegradoras	Al 2006 se espera que 20,000 escuelas de educación inicial y básica, de distintas modalidades, cuenten con el apoyo de los servicios de educación especial para integrar alumnos con necesidades	Número de escuelas de educación inicial y básica que contarán con un seguimiento cercano en el 2004 / Número de escuelas de educación inicial y básica que	7000/20000X 100= 15.7%	Ofrecer actualización, apoyos y un seguimiento cercano a 7,000 escuelas de educación inicial y básica de todo el país Se atienden a, de las cuales

Indicador	Descripción del indicador	Fórmula del	indicador	Meta (anual)
	educativas, preferentemente asociadas con alguna discapacidad. En el 2004 la meta es ofrecer actualización y apoyos a 7,000 escuelas, así como realizar un seguimiento cercano de las mismas	contarán con un seguimiento cercano en el 2006 X 100		3890 cuentan con seguimiento cercano lo que corresponde al 55.57%;
3 Servicios de Apoyo de Educación Especial	Existen alrededor de 2,600 servicios de apoyo de educación especial y, para el 2006, se espera contar con alrededor de 2,800. En el 2004, la meta es que 1,800 de estos servicios cuenten con un seguimiento cercano, que implica actualización y apoyos para el personal.	Número de servicios de apoyo de educación especial que contarán con un seguimiento cercano en el 2004 / Número de servicios de apoyo de educación especial que contarán con un seguimiento cercano en el 2006 X 100	1800/2800X 100= 43%	Ofrecer actualización, apoyos y un seguimiento cercano a 1,800 servicios de apoyo de educación especial de todo el pais. Mere cumplidal Se flenen a 800 servicios de ducación especial con seguimiento seguimiento seguimiento
4. Actualización de Personal de Educación Especial y	Entre el 2002 y el 2003 se capacitó al personal de 3,000 escuelas y de 1,200 servicios de apoyo	Personal de educación especial y regular capacitado /	46000/r184000 X 100= 25%	Actualización en integración educativa de alrededor de 42,000

Indicador	Descripción del :	Formula de	Indicador	Meta (anual)
Regular	de educación especial (alrededor de 42,000); por lo que queda por capacitar a aproximadamente 184,000 maestros. En el 2004 se capacitará a alrededor de 46,000 directivos y docentes. Alrededor del 60% del personal de educación especial y regular que atiende el PROGRAMA son mujeres y del 40% son hombres.	Personal de educación especial y regular de las escuelas y de los servicios de educación especial que se capacitará X 100		maestros: 25,200 maestras y 16,800 maestros Se tuvo 40,638 participanies en las dos fases de actualización, lo que equivale a un 96,75% de la meta.
5: Lineamientos para la Operación de Jos Servicios de Educación Especial	Actualmente no existe una normativa nacional para la operación de los servicios de educación especial (CAM, USAER, CAPEP, CRIE, UOP) y del proceso de integración educativa. La meta al 2006 es contar con seis manuales que apoyen su funcionamiento y permitan establecer	Manuales de CRIE, USAER e integración educativa / Manuales de CAM, USAER, CAPEP, CRIE, UOP e integración educativa X 100	3/6 X 100= 50%	Elaborar tres manuales sobre gestión y operación y funcionamiento de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa Se tiene un manual de los CRIE y ya se iniciaron los trabajos para

Indicador	Descripción del indicador	.Formula del	indicador	Meta (anual)
	mecanismos efectivos de coordinación interinstitucional y el desarrollo de estrategias de autoevaluación, gestión y mejora continua de los servicios educativos que se ofrecen.			los demás manuales
6. Opraes Nacional de Actualización sobre Integración Educativa	Desde el año 2000 se ofrece un Curso Nacional sobre Integración Educativa a personal de educación especial, pero no existe una propuesta nacional de actualización para personal de educación regular. La meta al 2006 es ofrecer: un Curso Nacional de Integración Educativa para personal de educación preescolar; uno para personal de educación primaria y otro para personal de educación secundaria; y dos	Cuatro Cursos Nacionales sobre Integración Educativa para personal de educación preescolar, de primaria, secundaria y educación especial /Cinco Cursos Nacionales sobre Integración Educativa: tres para educación regular y dos para educación especial X 100	4/5 X 100 = 80%	Elaboración de cuatro Cursos Nacionales sobre Integración Educativa Se desconoce el dato referente a este indicador.

Indicador	Descripción del la	Fórmula de	indicador	Meta (anual)
of Camp	cursos más para personal de educación especial.		The state of the s	
/ Modelo de Intervención - Educativa para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresallentes	Actualmente no existe un consenso en cuanto al modelo de atención para tos alumnos y las alumnas con aptitudes sobresalientes. En el Programa Nacional de Educación 2001- 2006 se establece como meta contar con este modelo de atención.	Modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes / Modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes	1/1 X 100=100%	Modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes se nene el neciclo y se está poniendo en marcha la apticación.
8: Sistema de Información de Educación Especial	Actualmente no se cuenta con mecanismos de recogida de información que permitan tener una visión completa y clara de los servicios de educación especial y sus diferentes modalidades, así como del proceso de integración educativa.	Base de datos actualizada con la información referente a los servicios de educación especial y al proceso de integración educativa / Base de datos actualizada con la información referente a los servicios de educación especial y al	1/1 X 100=100%	Base de datos actualizada con la información referente a los servicios de educación especial y al proceso de integración educativa Se cuenta con la información de 27 Estados

Indicador	Descripcion del indicador	Formula del	indicador	Meta (anual)
		proceso de integración educativa		
		educativa		;

CONCLUSIONES:

- Los resultados indican que las líneas y metas del PNFEEIE siguen conservando su lugar de referentes en la consecución del mismo.
- Los resultados demuestran que se dio prioridad a los Indicadores establecidos en las Reglas de Operación.
- En términos generales hay un balance de logros positivos del PNFEEIE al ciclo 2004.
- Existen indicadores que de acuerdo a la tendencia que reporta este análisis, no serán alcanzados para el 2006 a menos que haya cambios en la estrategia.
 Principalmente el número de escuelas participantes, porque como ya se analizó en la proyección del índice

de crecimiento, de seguir igual no se cubrirá la meta propuesta.

 Una situación importante a considerar es que la información de las fichas no es del todo consistente. Se sugiere modificar la forma de su aplicación, para evitar incongruencias y para asegurar que el contenido se refiera a los indicadores propuestos y a las metas establecidas para el ciclo que se soliciten.

2. EVALUACIÓN PROCESO-GESTIÓN

Se analizan los aspectos cualitativos del proceso de integración educativa en función de testimonios y observaciones de los diferentes actores que conforman las prácticas educativas seleccionadas.

- 2.1. Factores que determinan las posibilidades del Programa así como sus límites y transformaciones
- 2.1.1. Contexto político, económico y jurídico del país

evaluación iniciar la se requiere considerar condiciones actuales de nuestro país. México, al igual que la mayoría de los países en desarrollo, vive una polaridad cada vez más grave, por otro lado, las dificultades de tipo político y social del orden neoliberal, debilitan y resquebrajan las diversas instituciones que conforman el entorno social, la calidad de vida ha desmeritado notablemente. El trastorno de la vida familiar se refleja en la ausencia de los padres por largas jornadas laborales, los divorcios frecuentes, la violencia, el abuso, el abandono de los padres por migración. etc. La infancia y la juventud se encuentran inmersas en estas problemáticas cruciales. Así, el trastrocamiento de institución familiar no puede ser considerado como un problema inherente a los miembros de la familia sino que se desprende del contexto global referido.

Este marco de referencia estructural tiene que ser seriamente considerado, ya que permea y afecta las prácticas educativas en general y en particular a nuestro objeto de evaluación.

Los diversos actores plantean de manera recurrente esta situación:

"La violencia intrafamiliar –concepto que definitivamente hay que decirlo como problema social- si lo redunda en uno de los grandes problemas, porque pues, estos niños son niños que sufren, son niños que definitivamente no viven al cien por ciento ni a veces al sesenta por ciento, porque en primera se descuidan por los problemas familiares que existen en la casa".

2.1.2. Repercusiones en el aprendizaje

La mayoría de los actores reconocen que los problemas de aprendizaje, conducta, emocionales, violencia, etc., se encuentran tamizados por las condiciones familiares. Al respecto existen dos posiciones: __ Maestros y funcionarios que plantean que la situación familiar no compete a la escuela y los problemas del proceso de aprendizaje son consecuencia del poco compromiso y colaboración de los padres.

"El descuido de la educación en la familia hace que los alumnos 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 ellos mismos... Los padres de familia no se involucran con el aprendizaje de sus hijos. Lo único que hacen es enviarlos a la escuela. Cuando se les manda llamar hay un desconocimiento de lo que les pasa a sus hijos".

Otros en cambio, plantean que la escuela tiene que intervenir e incidir y la ven en dos posibilidades:

- a) La escuela puede subsanar la situación familiar en la medida que intervenga con los padres solicitando mayor apoyo para el proceso de aprendizaje de los niños. En consecuencia, algunas escuelas implementan cursos o talleres psicopedagógicos para padres y en clase atienden la problemática.
- b) La escuela está llamada a intervenir **con** los padres en un trabajo colaborativo que incide más allá de lo pedagógico. Indican que la situación familiar es competencia de la escuela y por ello resulta indispensable incidir de manera significativa en dicho ámbito.

"Mire..., uno de los problemas que aquejan a la educación es

el aspecto social y habrá que seguir insistiendo para que haya esta co-operatividad..., de que le tenemos que entrar todos para ayudar a un niño, cuando los programas se echan a andar pero se quedan cortos..."

"...esos alumnos o esos jóvenes, esos niños ahora..., si no son atendidos ahora, si no los atiende alguien, mañana van a ser, o bien ciudadanos, o bien delincuentes. Pero es nuestra responsabilidad, la delincuencia es nuestra responsabilidad, si hay violencia es nuestra responsabilidad. Obviamente no directa, pero indirectamente lo es..."

"Hace falta una acción de reclamo estricto a las autoridades, para que faciliten el apoyo que se requiere a los más desprotegidos".

2.1.3. Condiciones de infraestructura física y materiales

Las condiciones económicas del país, aunadas a una política educativa magra en recursos, no permiten que las escuelas cuenten con los recursos materiales y humanos que se requieren para llevar a cabo su función. El Programa de

Escuelas de Calidad (PEC) ha repercutido favorablemente en un primer nivel, en las condiciones de infraestructura de las mismas.

No obstante, en las entidades visitadas, 28 escuelas se reportaron en buenas condiciones. En las que no están en condiciones favorables, la comunidad escolar estimulada por directores y docentes, es quien levanta aulas, pinta, compone, instala rejas de seguridad, etc. A veces los directores piden apoyo al municipio.

Resulta comprensible pero no justificable, que la estructura material de las escuelas no dispongan, en la gran mayoría de accesibilidad para la incorporación de alumnos con NEE con discapacidad. La escasez de recursos en el país repercute drásticamente en la tarea educativa, y no se diga para el caso de E E, por ello se requieren ideas innovadoras que permitan optimizar los recursos y abarcan el mayor beneficio de niños con discapacidad. No puede pensarse que todas las escuelas en México tendrán que tener las adecuaciones, puesto que será una meta imposible. Únicamente un octavo del total de adecuaciones las cuenta con visitadas escuelas las

suficientes. En algunos casos, las rampas están construidas por iniciativa de padres de familia y maestros, sin conocer los criterios de declive, barandales, baños, etc. De ahí que resulte difícil y riesgoso el desplazamiento de dichos alumnos porque las adecuaciones son inadecuadas. Esto implica un gasto en parte infructuoso -pese al esfuerzo de los actores- y conlleva una falsa expectativa al considerar la escuela como adaptada cuando en realidad no alcanzan estándares mínimos. Por otro lado -cuando las hay- no son suficientes. La mayoría de las escuelas y jardines de niños, carecen de adecuaciones apropiadas en sanitarios, los cuales generalmente son poco espaciosos y no cuentan con barras.

Ni que decir de los recursos materiales didácticos necesarios.



2.1.4. Condición indígena y de origen campesino

La historia de México ha puesto al descubierto que el campo y los grupos indígenas han estado rezagados del desarrollo del país por siglos debido a la política gubernamental. A pesar de varias propuestas de política indígena y programas de apoyo al campo como Pro-Campo, tanto los indígenas como los campesinos se mantienen muy por debajo de los mínimos de bienestar. De manera simultánea se ha constituido un prejuicio que los posiciona como "inferiores", "ignorantes", etc.

Algunos docentes y padres de familia indígenas, se ven afectados al grado que se asumen en ese lugar de disminución asignado socialmente. Asimismo expresan un gran deseo de reconocimiento a sus esfuerzos. Algunos ejemplos son:

"Pues simplemente porque nuestro sistema es de educación indígena, pues ahí nos conformamos con lo que nos dan, pero no hemos recibido algo que nos haga sentir que somos maestros bilingües".

"...nos comunicábamos en mazahua y ya cada vez que venía ella, ya no me hablaba en español -puro mazahua- y yo me siento más contenta que me hablen en mazahua. ¿Por qué? Porque yo las entiendo, porque no pueden hablar muy bien (español)..., aunque quisieran ellas, ahora sí, hablar correctamente, no pueden..."

"...yo hablo mucho de acá en un aspecto limpio y yo me dedico tanto acá con mis compañeros que realmente yo también soy de estas zonas. Soy indígena también en ese sentido, aunque no tenga una cultura..., eso fue lo que me faltó, por eso a veces me da pena decir que soy indígena -no porque lo sea- sino por que no tengo cultura como mis hermanos tienen".

"Si es que hablan de todas las escuelas..., que también nos tomen muy en cuenta nuestra escuela. Que se hable mucho de nuestra escuela".

De manera simultánea, se expresa el orgullo por su cultura e identidad:

"Que nos valoren nuestro esfuerzo que estamos haciendo y nos gustaría que viniera Vicente Fox o el señor Gobernador que estuviera en este momento para hablarle en mazahua y el se diera cuenta hasta dónde podemos y qué clase de gente está en su alrededor".

Con todo y a pesar de sus precarias condiciones, apoyan con recursos económicos y materiales la situación aciaga de la escuela.

La presidenta de la sociedad de padres dice:

"...me gustaría que me apoyaran de lo que yo creo que hace falta todavía a la escuela..., es sobre del baño, el drenaje. El baño les hace falta a los niños, a toda la escuela, es lo que me gustaría más que apoyen a la escuela, porque ya tiene años así la escuela. Pues debería tener su letrina para los niños, porque no hay..., ya he metido solicitud, pero ¿quién sabe si me dan? Porque dicen que muchos presidentes, padres de familia, ya han metido eso pero a nadie le dan, nunca les

sale".

"Los baños..., pues si están los baños pero son pozos nada más. Pero yo creo que hay que meter así como drenaje. También agua, casí no tienen agua aquí; hace poco..., hace como un mes, le dije a mi esposo y me vino a dejar dos viajes. Otra situación muy diferente ocurre en el norte del país en donde se encuentran grupos indígenas que, por su identidad, comparten territorio con EU. En aquél país, se tiene una política proteccionista a dichos grupos y los indígenas de México, al compartir ese origen también alcanzan esos beneficios.

"Tenemos niños de Ucrania y muchos alumnos que hablan la lengua nativa, como los triquis, mayos y yaquis..."

2.2. Política educativa

"Quien está cargando completa y totalmente con la educación especial, somos nosotros".

(Docente de USAER)

El desarrollo de este punto requiere considerar que la educación especial ha tenido históricamente el encargo de atender a los niños con discapacidad o NEE.

En la década de los setenta y ochenta del siglo pasado, cobra auge a nivel internacional, el movimiento por los derechos humanos. Se contemplan los derechos de igualdad y equidad para las personas con discapacidad, las cuales se consideraron como marginadas y excluidas. De ello surge el movimiento internacional de la integración educativa.

En México este proceso da pie a la reorientación de los servicios de EE en el ciclo escolar 1994–1995 bajo dos modalidades: USAER y CAM. Ambos toman como punto de referencia el currículo de educación regular y con USAER se intenta la incorporación de los niños con discapacidad con NEE al sistema de educación regular.

En este proceso, a EE, le "corresponde" por su historia, encabezar e impulsar el proceso de integración. Al mismo tiempo, en esta época se implementa la política de la descentralización. Para el caso de EE, implicó la desaparición de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) y dejar a los estados la realización del proceso de la IE acorde a sus necesidades. Algunos llevaron a cabo proyectos y propuestas propias y otros postergaron dicho proceso al no tener condiciones ni propuestas. Mantuvieron el funcionamiento previo. En este panorama surge el PNFEEIE.

A decir del equipo rector, el pasado y raíz del PNFEEIE fue el Proyecto de Investigación sobre IE. Dicho proyecto inició en 1995 con el apoyo del Fondo Mixto de Cooperación México-España. Se consideran en ese planteamiento dos ideas relevantes: un proyecto innovador y dos académicos de gran trayectoria y reconocimiento. Estos líderes conforman un equipo. La primera tarea fue la realización de un diagnóstico, así se levantaron los datos en todos los estados.

Dos personas del equipo rector refieren la riqueza, complejidad y reto de la experiencia del Proyecto. El proceso

conocimiento fue de impactante formación ٧ por heterogeneidad de las entidades y la confrontación con las opiniones en contra -más que a favor- de la IE. Los viajes recurrentes a las 28 entidades, el proceso de conformación de los equipos estatales de trabajo y la convicción en la IE del equipo y los responsables de EE en los estados fue sustentando la viabilidad de convertirlo en Programa oficial y reconocido con partida presupuestal propia. A partír de diciembre del 2002 en histórica sesión y ante los responsables de los equipos: rector y estatales, el Proyecto hace su pasaje a Programa Nacional.

Con casi diez años de experiencia, tres de ellos bajo la figura de Programa, prácticamente se reconoce en todos los estados la función que ha jugado, en el sentido de haber logrado articular, encauzar, sistematizar y organizar bajo un plan rector el proceso de IE a nivel nacional.

En la recuperación de las voces en las entidades, los diferentes actores manifiestan una serie de comentarios con relación al PNFEEIE que es necesario considerar. Por un lado su posición en la estructura educativa y por su situación como

coyuntura ideológica y política del sexenio:

"El Programa debería estar asentado e implementado desde una estructura más clara de la SEP y no sólo como un Programa... "

"Así como nos preocupamos por bajar información con relación a Programa Nacional de Lectura a plan estratégico de transformación escolar, trabajar un proyecto de integración educativa a partir de educación básica. Creo que eso si sería fuerte".

"Usted sabe cómo se maneja este país... ahora son los niños con discapacidad, en un sexenio más serán los adultos mayores..., no hay continuidad".

"La integración debe verse como algo normal, no como un Programa..., no es una moda..."

La importancia de que la ER y la EE, se conformen y consoliden como un equipo de trabajo:

"Estamos en un momento muy propicio de qué tanto la educación regular como la educación especial hagan verdaderamente una simbiosis, una integración que permita desarrollar todo junto ¿no?"

"Compartir actividades en reuniones de capacitación ha logrado una mejor articulación entre los diferentes niveles..."

"Falta coordinación tanto a nivel de las autoridades como de los mismos directivos..."

"Falta cambiar la mentalidad de los maestros con respecto a la articulación de educación especial y educación regular..."

"Las acciones de capacitación deben hacerse conjuntamente con los maestros de educación especial y educación regular..."

"Yo creo que eso ha causado que sea muy dificil el romper con el paradigma de trabajar educación especial aparte y primaria aparte; ha sido muy dificil romperlo y unimos para trabajar en conjunto. Entonces, el trabajo en si, la integración no se va ha dar hasta que exista esa comunicación entre las dos partes".

"Esa coordinación (educación especial y educación regular) yo creo es muy importante para poder llevar a cabo la integración educativa al 100% o al 90%"

"Este ciclo escolar es el primero en que los talleres del departamento de educación especial impactan también a los maestros de educación regula".

"Educación especial no puede brindar a todas las escuelas (el servicio). Entonces el esfuerzo que hacen -aunque es mucho y valioso- no se percibe con tanta claridad. Con un poco más de empuje, creo que pudiera trabajarse mejor".

"...viene la reforma del plan de estudios de la normal del sindicato de educación especial, entonces habría que apoyarnos en esta reforma... Habria que ver como se vincula educación básica con educación normal para que esa reforma también contribuya a resolver algunos de los problemas que a corto, mediano y largo se pudieran tener".²

Estas voces muestran el reconocimiento de que a pesar de todo ("estamos picando piedra..."), persiste la ausencia de una política de integración a nivel nacional y asimismo demuestran la falta de una articulación inter e intra de niveles educativos e

² La reforma al plan de estudios la Normal, ya fue realizada. En ella se incluye una asignatura de educación especial.

institucionales de carácter gubernamental y civil.

Lo anterior implica que no existe un encargo oficial, ni una política nacional de integración que competa implementar a todos los niveles, haciéndolos co-responsables en sus funciones. Por ello, algunos docentes y directivos señalan el que se debiera obligar a educación regular, a las escuelas normales y así sucesivamente a otras instancias, al encargo conjunto del proceso de IE.

De esta manera, un hallazgo fundamental del proceso de evaluación es destacar el gran esfuerzo de EE, y en ello ha contribuido de manera definitiva el PNFEEIE al implementar el proceso de integración y con ello un efecto incipiente de articulación entre niveles.

Por historia y estructura EE atiende una población estadísticamente minoritaria y con un estatuto de marginación. Las áreas, departamentos y direcciones de la SEP se manejan independientes unas de otras, y la importancia recae en los recursos a la educación regular. Al no tener dentro de su competencia el proceso de integración, los niveles e instancias de la educación regular no lo asumen como de su

competencia. Se considera un asunto propio de EE. Por ello no existe de forma oficial corresponsabilidad de las instituciones encargadas de lo educativo y mucho menos con otras áreas como salud, trabajo, previsión social, etc.

Así mismo el PNFEEIE ha propiciado un acercamiento entre instituciones gubernamentales y sociedad civil.

No obstante, algunos estados y en la delegación, donde la articulación inter e intra institucional se da entre los niveles y modalidades educativas, se encuentra una situación sumamente favorable al proceso de integración o inclusión educativa y se obtienen efectos y posibilidades de cambio.

Veamos unos ejemplos:

"Afortunadamente hemos tenido una buena disposición del equipo. Mantenemos una comunicación muy estrecha, vemos que las escuelas y los maestros participen en los diversos cursos, talleres y seminarios que se imparten a través de este Programa."

"Aquí en el estado se ha logrado hacer esa vinculación entre los directores de educación inicial, preescolar, primaria,

directores de nivel..., eso ayuda muchisimo. Puedo decir que en los tres años que estamos en la administración, hemos logrado revertir la actitud de los profesores que no aceptaban este programa".

"Pero ahorita lo que vemos es algo que no se debía haber manejado como un equipo aparte para integrar..., todas las acciones que se hacen aquí son parte de la integración..., aquí no hay nada separado. El Programa debería ser parte de los proyectos que cada Secretaría de Educación Pública tuviera hacia el interior, porque si no, no ves los programas de apoyo que hay en las secretarías, que de repente nadie les hace caso..."

"Estamos aprovechando el Programa para informar a todas las autoridades de lo que se hace en EE. Seguido como estado pasamos por una época difícil y ahora estamos recuperando la imagen ante todo el sistema educativo del estado".

Se puede ver como, cuando se conjugan voluntades, se manifiestan actitudes y se persigue una meta en común, es posible lograr ese trabajo colaborativo, definitivamente indispensable para poder lograr la integración educativa.

Algunos otros estados están en proceso de encontrar vínculos y compromisos entre los diferentes niveles educativos.

Hemos analizado el plano de la política de Integración Educativa en el plano estructural. A continuación la analizaremos en el plano de la acción.

2.2.1. El plano de la acción.

La noción de política educativa en el plano estructural, introduce no sólo la noción de un proyecto que contenga una misión, una filosofía, un prospecto de vida educativa a futuro; sino que también lo político implica necesariamente, la puesta en juego de relaciones entre los actores comprometidos con la misión y política educativa. Ello genera que cada uno de los actores inicie en cadena, una serie de acciones que produzcan entre ellos un efecto en cascada a diferentes niveles y actores. La importancia radica en el efecto que puede tener una relación y no la acción individual. El contenido del proyecto, sus metas, sus fines, su metodología;

no será suficiente sin el juego de relaciones que requieren para impactar las prácticas. Con ello se introduce una categoría básica: la acción que implica siempre una relación y que inicia algo imprevisto, inesperado.

Citaremos a Arendt para explicar la importancia de la relación y sus efectos, ya que parece que en todos los actores se considera la clave del proceso de IE.

Así, esta autora señala:

"Toda acción cae en una red de relaciones y referencias ya existentes, de modo que siempre alcanza más lejos y pone en relación y movimiento más de lo que el agente podía prever. Así, la acción se caracterizará por ser impredecible en sus consecuencias, ilimitada en sus resultados y también a diferencia de los productos del trabajo, irreversible. La acción no puede tener lugar, pues, en el aislamiento, ya que quien empieza algo, sólo puede acabarlo cuando consigue que otros 'le ayuden'... La acción inicia un proceso, comienza por sí mismo una cadena..., por lo tanto acción es inicio a cargo de un individuo como para su realización, en la que intervienen muchos..." Que la acción hace aparecer lo inédito... la acción,

a diferencia de la conducta, no se mediría por su éxito histórico, sino por este gesto de inicio, de innovación.

...actuar es inaugurar, hacer aparecer por primer vez en público, añadir algo propio al mundo".

Lo anterior se constata en un estado y en la delegación. Fundamentalmente, su política educativa se traduce en posibilidades prácticas, a través de la articulación de los actores de los diferentes niveles.

"Aquí desde el '94 en todos los niveles empezó una apertura general para atender niños con discapacidad. De hecho, institucionalmente teníamos un proyecto de la Secretaría que se llamaba el Proyecto de Integración Educativa, en donde todos los niveles tenían que hacer algo en relación a la Integración Educativa; no era un programa aparte, era parte de los proyectos Institucionales de la Secretaría..., entonces eso vino a beneficiar muchísimo".

"También me parece que una fortaleza tiene que ver con la visión de las directoras de Educación Especial. Tenemos dos; son personas muy convencidas de la conveniencia de la

integración y en ese sentido ellas trabajan mucho con su estructura. [...] yo creo que ha habido esfuerzos para compartir con los maestros de grupo, con nuestros directores, alguna información".

Lo que destaca es la acción emprendida por los agentes encargados de implementar y dar operatividad al proyecto. Se observa así una corresponsabilidad de todos al compartir una convicción. Ello produce un trabajo en equipo en donde las relaciones entre los miembros son de cooperación, discusión, diálogo y búsqueda común en la resolución de los problemas. Es una reacción en cadena de acciones iniciadas por los agentes.

Así, en el equipo rector del PNFEEIE se reiteró que la posibilidad de que el Programa se mantuviera y tuviese efectos, fue haber logrado -con muchas vicisitudes que posteriormente señalaremos- un equipo que siempre mantuvo un:

"...contacto abierto y receptivo... Un trabajo que permanentemente consensó decisiones y realizó un trabajo de colaboración... Una construcción de participantes, (en donde

había) cabida a la opinión y recuperación de los recornidos ya hechos (en los estados)".

Destacaron en este equipo:

"...la relevancia de una relación cercana, el carácter de seriedad, formalidad, confianza y entendimiento en la construcción del equipo eje y de los equipos estatales..., un trabajo coordinado, consensuado y entendido por todos... Una construcción desde abajo, compartida... Un cruce de visiones...Llegar a acuerdos viables".

Lo anterior se constata en algunos estados donde:

"...se unen los esfuerzos nacionales con los esfuerzos estatales, o sea, no se modifica, se conjunta".

Así, no sólo el Programa es importante, sino que logre concretarse a través de agentes involucrados en el mismo, capaces de sostenerlo a pesar de condiciones adversas que frecuentemente se dan.

Así por ejemplo, el equipo rector señala que uno de los primeros hallazgos de su trabajo, fue darse cuenta de la importancia de la función de quien ejerce una función de líder,

la cabeza que logra la gestión de un equipo.

Destacamos que la acción en cadena, no implica la visión de la caracterización de una persona en su individuación, sino como una convicción produce en los otros un efecto, como se producen las redes de efectos que fecundan un poder de cambio, de movilización de inercias.

Como conclusión de la categoría de política educativa resalta la importancia de la relación entre los actores a través de una convicción, de una filosofía de vida. Lo anterior conlleva a entender la tarea educativa como una misión que compromete acciones que afectan por necesariedad a los otros en una cadena de cambios. Cada actor, desde su lugar, puede iniciar en cascada repercusiones de su quehacer.

2.2.2. Aspectos políticos y económicos

Como consecuencia de la historia y estructura de EE, su lugar de separación y su característica de atender la población minoritaria y marginada, le corresponde una política laboral que redunda en una asignación de recursos poco favorable en

comparación con otros niveles educativos.

En la mayoría de los estados, la inscripción laboral a EE, al igual que en otros niveles, no se tiene muchas posibilidades de escalafón para ascender a las diferentes posiciones y con ello alcanzar mejores remuneraciones.

"...no hay expectativa de crecimiento y de mejora; no tiene posibilidad para poder seguir ascendiendo, por ejemplo, o mejorando su situación económica a corto, mediano y largo plazo. De la cuestión presupuestal, para que pueda ser profesional de educación especial, (se) necesita un presupuesto para basificación o para recategorización, es cuestión de recursos, yo creo, porque la gente está muy contenta, pero bueno si yo no encuentro aquí la expectativa que me lleve a ser subdirector o a ser supervisor, a una movilidad, busco en otro lugar".

"La asignación de los recursos a nivel nacional (para EE), me parece que no son, como decirlo, igualitarios, justos, equitativos..."

"Un factor importante, muy importante es el factor económico, porque no nada más es sensibilizar a los maestros sino hay que formarlos (y se requiere presupuesto) para darles los recursos teórico-metodológicos para que ellos se sientan bien con sus niños".

"Dentro de las cosas que se han ofertado (cursos), además se han ofertado en escalafón, para que la gente siente que es parte del trabajo, porque no es nada paralelo de ninguna manera. Pero que también sientan los compañeros que hay un incentivo de seguir actualizándose o seguir capacitándose en los ámbitos que se requieren".

Específicamente con relación a los docentes incorporados al CRIE señalan de su situación laboral lo siguiente:

"Nosotros sinceramente quisiéramos que se hiciera oficial nuestra permanencia en los Centros de Maestros, [...] Si esto se hiciera oficial, que el CRIE tiene que estar dentro de las instalaciones del Centro de Maestros, [...] y dieran la orden de México".

"...necesitamos una mejor relación laboral; tenemos fines

bastante semejantes, trabajamos muchas veces con los mismos maestros, necesitamos la conexión laboral para poder desempeñar cada quien su función, sabiendo la función que el otro tiene. Nos falta mayor integración entre nosotros para poder desarrollar un trabajo colaborativo, que pudiera ser una gran ventaja estar dentro del edificio de maestros".

El proceso de integración educativa en México, también se fortaleció, no sólo por la tendencia internacional, sino por factores de índole económico. La EE generaba cada vez más una mayor cobertura de atención, lo cual originó dividir el presupuesto educativo. En una proyección a futuro, EE iba a requerir cada vez mayores recursos, restándoselo al presupuesto general y ello implicó una incosteabilidad a la educación, de ahí que resultara más redituable la reorientación de los servicios de EE.

Por otro lado, el incremento de los servicios a partir de la reorientación de los mismos, no ha sido suficiente para atender la demanda, por lo que todos los estados sin excepción, confirman la necesidad y urgencia de mayores recursos.

2.3. Recuperación de las prácticas de integración educativa: acciones, sentidos, conceptos y valores de los actores y sus efectos en el proceso de integración.

2.3.1. Historia de Integración en el país y los estados

La política de Integración en México, como anteriormente se señaló, dio inicio en 1993 y se tradujo en la reorientación de los servicios de EE en USAER y CAM, básicamente. A partir de la descentralización y la desaparición de la DGEE cada generó sus particulares estrategias en reorientación. Las entidades federativas tomaron caminos distintos. Algunas, las menos, implementaron su propio programa de atención que los llevó a generar modelos propios para el logro de la IE; otros, una muy pequeña minoría, resistieron al proceso de IE y, en la mayoría, la reorientación de los servicios de EE se fue implementando paulatinamente bajo el modelo del D. F. Cabe destacar la importancia de investigar el proceso que cada estado vivió ya que la historia particular determina el mosaico de experiencias en los diferentes estados ante el PNFEEIE sin dejar de reconocer su papel central.

A decir del equipo rector:

"La siţuación de los estados es muy compleja, hay un abismo en las diferencias".

2.3.2. Servicios de apoyo: USAER, CRIE, UOP, CAPEP

Lo más sobresaliente es el reconocimiento generalizado que tiene el personal de USAER en el apoyo de los niños con NEE con y sin discapacidad.

"Los compañeros (USAER) están trabajando muy bien y yo he aprendido muchas estrategias de ellos".

"Necesitamos más maestras de USAER".

"No queremos que nos las quiten (a las maestras de USAER)".

"La maestra X es muy buena, ha ayudado mucho a los niños, todos la queremos mucho".

"Conforme lo fuimos tratando (niño con baja autoestima) fue animándose dentro del grupo a participar, yo puse las condiciones adecuadas para que los alumnos no se burlaran de él, y la maestra le dio apoyo. Cuando logramos que participara, llegó con gusto y le dijo a la maestra de USAER, maestra ya participé hoy y nadie se burló de mí, con esto vi que el trabajo que estaba haciendo la maestra de apoyo y la integración que le estábamos dando fue la adecuada, ya que logramos algo".

"Sí ahorita ya se están aceptando, ya nada más dicen: pero me ayudas (docente regular), pero si no sé, investigamos (docente USAER)... Se siente un poquito como que somos su bastón, como que sí podemos ayudarnos un poquito".

En todos los estados, se observan dos tipos de implementación: trabajo individual con alumno(s) en aula de apoyo separándolo del grupo en el tiempo de la clase regular.

"...y pues yo no les pido apoyo pero ellos (USAER) se dan cuenta de lo que uno necesita y pues le ayudan a uno, nada más que no se dan abasto. Si ven a un niño que es problemático, pues ellos se lo llevan a otro salón y pues trabajan con él allá... Entrevistador: ¿Y a usted que le parece?

Pues excelente porque en mi salón no va a hacer nada,

nada más va a dar guerra".

La segunda modalidad es al interior del aula, y el trabajo del docente de USAER puede ser de apoyo al o los niños con discapacidad o bien, un trabajo conjunto con el docente, en donde se apoyen mutuamente.

Una variante de la anterior y en congruencia con el planteamiento de la delegación estudiada, consiste en el trabajo de aprendizaje grupal en el cual el niño integrado participa con el resto de sus compañeros. En ésta, los docentes de USAER tienen uno o dos veces por semana una hora con el grupo regular e implementan estrategias curriculares en donde participan todos los niños regulares. La sesión está pensada para favorecer el contenido curricular tanto del niño integrado como del resto de los niños, ya que se trata del mismo contenido. La maestra regular debe participar en esta modalidad para observar en la práctica la implementación de adecuaciones curriculares.

El CRIE es un servicio reciente, propuesto por el PNFEEIE. Ocho de once estados reportan que cuentan por lo menos con uno. La función de este servicio es proporcionar capacitación a docentes de escuela regular, así como a instancias gubernamentales o no gubernamentales. Su propósito fundamental es proporcionar una alternativa de IE en los lugares donde no se tienen servicios de USAER.

"El CRIE, al menos aquí, funciona para actualizar y capacitar a la sociedad en general, ellos no tienen relación específica con nosotros (EE) en cuanto a capacitación, sino con la población en general. Ellos atienden el sector privado, el sector público, instancias gubernamentales, y hacia ellos se dirigen padres de familia. Ha sido importante, mucha población con una situación x quiere conocer como tratar x discapacidad, se inscriben y asisten a los talleres. Ha sido muy amplia la respuesta por parte del sector público, y nos da gusto que, por ejemplo, instancias como la policía y el IMSS están solicitando que les ayuden, cómo tratar a personas con discapacidad, entonces creo que en cuanto a la cobertura hacia la población en general ha sido importante".

"Entonces todo eso se empieza a armar en una forma más sistemática... Y se invita a todo el público: igual médicos, igual policía, seguro social, maestros de educación regular, de

jardín, de secundaria. En donde estén los niños con discapacidad, nosotros podemos entrar, siempre y cuando no sea educación especial..."

Estas citas demuestran la importancia que puede adquirir el CRIE como alternativa a los servicios de USAER, tanto para capacitación y orientación, así como servir de eslabón con las instancias gubernamentales, privadas y civiles. Por ello se considera relevante proporcionarles la infraestructura que se requiere para el cumplimiento de su tarea.

La diferencia entre CRIE y UOP para algunos docentes consiste en que este último brinda asesoría y apoyo al interior de las escuelas:

"Ellos (CRIE) trabajan con toda la comunidad. Nosotros (UOP) no, nosotros trabajamos en ciertas escuelas".

"Lo que nosotros (UOP) hemos venido trabajando es mucha sensibilización con maestros, con la planta docente. No hemos terminado, falta mucho por hacer para informar y sensibilizar a los maestros sobre esos alumnos que tienen una discapacidad, y cómo ellos los pueden apoyar dentro del aula".

El servicio de CAPEP tiene similar reconocimiento que USAER en algunas entidades. En otras, no se encuentra dentro del PNFEEIE, y en otras más, no depende de EE. El PNFEEIE ha impactado, en una entidad, en la reorientación total de los servicios de CAPEP.

2.3.3. Servicio escolarizado: CAM y CAM LABORAL

El CAM es el servicio escolarizado más rezagado del sistema educativo, según el reporte de algunos actores.

"Educación básica no nos contempla como parte de su sistema, de tal forma que, tanto libros, programas y demás instrumentos que necesitamos para nuestro trabajo no nos llega, o nos llega tarde...

Los CAM han participado de manera muy incipiente en el Programa de integración, no se ha establecido una actualización sistemática acerca de la discapacidad. Se reporta con gravedad que el Programa no contempla una propuesta de intervención específica para las diversas

discapacidades y menos aún para una intervención con niños con discapacidad múltiple.

El PNFEEIE ha estimulado a los CAM para que se incorporen al Programa de Escuelas de Calidad (PEC). Con esta medida se pretende que los CAM obtengan recursos para sus necesidades ante la insuficiencia de los mismos.

Igualmente, se señala que el personal de CAM no cuenta con la preparación requerida para atender a la diversidad de discapacidades. Y en algunos estados se menciona la imposibilidad de realmente poder atender diversas discapacidades en un solo grupo y hacerlo con calidad. Para ello algunos han mantenido la modalidad de atender un solo tipo de discapacidad.

Con todo, se detecta en algunos CAM su preocupación por la continuidad de estudios de sus egresados, al buscar los docentes, una alternativa en secundaria. Con orgullo reportan que algunos de sus estudiantes son los mejores en telesecundaria. Asimismo algunos CAM tienen la modalidad de operar como un equipo itinerante en preescolar y primaria.

A pesar de las grandes dificultades, algunos docentes de CAM encuentran un avance importante a partir de la reorientación.

"Y si te hablo de CAM, bueno a mí, lo que es el programa considero que es muy importante, porque antes trabajábamos con programas paralelos y ahora se les está pidiendo a los maestros que ellos trabajen la curricula de educación básica".

"Antes ni siquiera se intentaba abordar la curricula y a partir del Programa, nosotros mismos nos hemos quedado sorprendidos de ver que los niños aprenden mucho".

Los padres dicen respecto al CAM:

"Yo digo que al menos si, mi niña está muy contenta aquí".

"Yo también he notado cambios en mi niño, cuando entró, entró así con miedo y ahorita ya no".

"Pues mi hijo tiene trastorno de déficit de atención..., había que estimularlo con medicamento... El primer año en el kinder fue bueno, porque la maestra estaba dispuesta y me ayudó, aún cuando yo estoy casi segura de que no es gente que está capacitada para tratar niños con distintos problemas, pero yo creo que su sentido o su vocación le ayudó a empujar al niño.

Pero en segundo año fue lo contrario, me tocó otra maestra, el niño por lo mismo que no hablaba, no me expresa, pero yo sentía su sentir y lloraba. No me podía expresar lo que estaba sucediendo. En tercer año afortunadamente, le volvió a tocar la maestra en tercero y también hubo mucho apoyo y con sus terapias pues llenaba bastante. Yo opté porque en segundo, yo tenía la seguridad, de que unos meses se iba a adaptar, iba a lograrla y tenía la esperanza de que él tenía que continuar con la ER. Pero ya en segundo de preescolar me di cuenta que no es el niño, sino la capacidad del personal docente".

En algunos estados, el CAM Laboral reporta con satisfacción, el cumplimiento de la integración de sus alumnos a la productividad, contando con el apoyo de pequeñas empresas e instituciones como Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), entre otras.

"Tenemos 17 niños integrados en las microempresas, ellos hacen galletas, van y las entregan a las cooperativas de las escuelas y les va muy bien o bien... Tenemos piñatas o bien se dedican al empacado de especias. Lo que nos hace falta es

calificar la mano de obra, pero estamos en el proceso. Ha habido resultados".

"Nos ha costado trabajo abrir las puertas en las empresas, pero hasta ahorita los que están integrados, están laborando muy bien, ya tienen más de seis o siete años".

En varios estados el aspecto laboral está siendo considerado y algunas instancias están desarrollando proyectos alternativos a CAM laboral.

2.3.4. Educación regular

La IE se encuentra concentrada en primaria, por ser la población más numerosa. Así algunos docentes y directores que han implementado la integración, señalan su frustración al ver que su esfuerzo se viene abajo al no tener ninguna opción de continuidad en la secundaria para los niños con discapacidad. Se reporta la necesidad de extender los servicios de USAER a los otros niveles.

El trabajo de USAER en la educación inicial no ha sido fácil, según reportan directores, llevan doce años intentándolo, las autoridades no les ponen obstáculos pero no ha habido un apoyo real, ni para la capacitación, ni para la vinculación con otras instancias. Quienes laboran en USAER tienen claro que si se trabaja de manera sistemática en este nivel, los avances serán mayores y se evitarán problemas mayores a futuro. Sin embargo no es un realidad en la actualidad.

La atención a alumnos con discapacidad en la secundaria presenta grandes retos. La naturaleza misma de este nivel implica muchos profesores para impartir las diversas materias, los cuáles, en términos generales no cuentan con una formación pedagógica. Esta situación se complica para la atención a la diversidad.

"Requerimos de una persona de educación especial, que se encargue de tratar esos casos, porque a veces nosotros, pues tenemos un programa, y siempre las prisas por cumplir las metas, entonces a veces se van quedando relegados esos muchachitos, no podemos darles la atención que requieren, y que nosotros quisiéramos. A veces sí tenemos problemas para sacarlos adelante, a ellos y al grupo. a veces sí nos detienen un poquito, y nos afecta que ellos estén aquí, pero a

la vez sabemos que ellos tienen que continuar con su desarrollo, entonces pues sí, más que nada apoyo de personal, a lo mejor capacitación".

"El muchacho integrado debe verse beneficiado de los contenidos escolares, si no, no tiene nada que estar haciendo en la escuela, porque sentado en el rincón, ocupando el asiento, y que luego se le entregue un título o lo que sea, pues eso no es integración educativa".

Estas dos viñetas, ejemplifican el porque algunos docentes de EE plantean que actualmente no se tiene una respuesta favorable para la integración en secundaria.

2.3.4.1. Alumnos con NEE sin discapacidad

Un rubro sumamente relevante refiere a los niños con necesidades educativas especiales sin discapacidad. Lo que abarca actualmente rezago educativo o bien. Trastorno por Déficit de Atención (TDA), y lo que tradicionalmente se clasificaba como problemas de aprendizaje, conducta y emocionales en la EE.

"Los niños con problemas de aprendizaje, emocionales o de conducta o hiperactividad, todos estos que me comentan entran dentro de TDA..."

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". Cabe mencionar, la frecuente prescripción de medicamentos para controlar a estos niños y jóvenes con base a la clasificación psiquiátrica del DSM4.

"Sí es un problema muy de ahora... El problema de llamarle TDA es que es un término que aparece en el libro DSM4 de psiquiatría como un trastorno y al aceptar que es un trastorno aceptas que lo tiene el niño, entonces el niño es el problema, aunque se han hecho estudios y todavía no se descubre el gen o la glándula que no está segregando dopamina o lo que sea, que lo estimula o no lo estimula. Independientemente de eso, las investigaciones no han dicho que el problema está en él, entonces como creemos que es más importante decirles fíjate en toda esta gama de posibilidades, puede que sea un chico que sufrió de abuso o que se alimente solamente de comida chatarra..., hay muchos elementos".

Ahora bien, a este tipo de alumnos el Programa los incluye como con NEE sin discapacidad;

"Desde la evaluación psicopedagógica se involucra a los padres de familia y a algún especialista, y al implementar por ejemplo este cambio de estrategia, son adecuaciones curriculares, en donde también los padres participan, entonces yo creo que allí, como siempre no es sólo un compromiso de una persona, sino es un compromiso de la escuela y también de los padres. A través de las adecuaciones curriculares, cada quién tiene un compromiso que debe cumplir, entonces mejor darles todas las cosas que

a un maestro le corresponde que es: lo educativo, las estrategias de trabajo, los cambios en la metodología, la implementación y el involucrar a los padres; y ya después que se tomen otras medidas, pero dentro de la escuela eso podemos hacer, junto con el compromiso de todos obviamente".

Sin embargo, los docentes no parecen encontrar la resolución vía las adecuaciones curriculares. El problema trasciende lo individual y la literatura sobre este tema confirma la gravedad de este fenómeno internacional.

"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".

El PNFEEIE ha retomado recientemente el Programa de Fortalecimiento de Aptitudes Sobresalientes, el cuál se encuentra en proceso de implementación a nivel nacional bajo una perspectiva teórica más actual. Sin embargo en la memoria de los estados, sigue presente el proyecto CAS de años pasados mezclado con el programa actual.

"El proyecto CAS deja de ser proyecto y se hace programa. En otro momento deja de funcionar porque se supone que esos niños de aptitudes sobresalientes tienen que estar dentro del mismo grupo, pero es el maestro de educación especial quien los tiene que apoyar. Y bueno, o se apoya a los que tienen dificultades o se apoya a los que son sobresalientes... Que son del cielo a la tierra diferentes las criaturas".

De manera simultánea, en algunos de los estados se están desarrollando propuestas en este mismo orden. En un estado, su propuesta les representa un logro importante ya que se

deriva del propio trabajo de investigación que en pocos estados se realiza y su queja es el no reconocimiento por el equipo rector.

En el resto de los estados no se reporta nada al respecto, lo cual revela que no se considera relevante desde la perspectiva de algunas autoridades y docentes.

2.3.5. Padres

De manera generalizada los padres desconocen el PNFEEIE, sin embargo, al preguntarles qué es para ellos la IE, reconocen la labor de las USAER en dos vertientes, en la ayuda directa a los niños que tienen problemas -así les diceny en el apoyo a los padres de esos niños.

Los padres de niños regulares, en general detectan a distancia el trabajo de USAER, no pareciera que les atañe de manera directa. Sin embargo en muchas escuelas se detecta reconocimiento y participación en los cursos o en las actividades que han realizado los docentes de USAER para

los niños, para la comunidad escolar o específicamente para los padres.

Padres de niños sin discapacidad

Con respecto a la IE, hay dos posiciones extremas de aceptación y de rechazo, con grados intermedios. Pero en el terreno de las prácticas, se muestra la contradicción entre ambas posturas y la realidad del rechazo, aún en los estados que reportan un gran avance en la IE.

"Yo sí, porque fui a unas clases donde nos enseñaron lo del lenguaje de señas. Mi hijo ya lo sabe".

"Han hecho cartelones grandes con el abecedario para todos los niños, para cuando la maestra se dirija a Salvador, ya los demás niños lo saben y entienden lo que está diciendo la maestra".

A los padres de los niños sin discapacidad les interesan los cursos de lenguaje de señas, pero a veces se confunde el alfabeto manual, que es fácil de aprender, con el lenguaje de señas propiamente dicho.

Así en las voces de los padres podemos encontrar citas de aprobación como las siguientes:

"Que se traten normales como cualquier niño normal, que sus compañeros los vean como ellos, que no lo hagan a un lado".

"Le digo a mi niña, a lo mejor cuando te cases vas a tener un niño así, quién sabe, por eso no se puede decir nada malo porque todos tenemos familia".

"Al relacionarse con personas, porque ellos tienen todo, y si alguna persona con alguna discapacidad puede, ¿por qué ellos no? Eso nos ayuda a valorarlos, ponerlos como de ejemplo".

"Acá hay niños que huyen de los demás. Nosotros nada más pensamos que deben de ser así, pero también a los hijos hay que enseñarles (a que los acepten). También siento que como una escuela que incluya a todos por igual y que tenga las

instalaciones adaptadas a los problemas de los niños. También seria eso".

Padres de niños con discapacidad

En términos generales, los padres con niños sin discapacidad tienen todos el discurso de la aceptación de la IE, al igual que se constata en otros actores; sin embargo, las voces de padres con niños con discapacidad no encuentran todas en la IE una experiencia satisfactoria. Asimismo, se constata una realidad resistente a la integración y reiterante de la diferencia como objeto de burla, separación o encono.

Por otro lado, se encuentran padres cuya fe en la religión es determinante en sus vidas, que manifiestan una conformidad con la discapacidad como voluntad divina, mezclada con la aceptación de una enfermedad. En padres indígenas también se observa lo anterior.

"Está bien, porque ayuda al niño y a los papás, no en todas las escuelas es así".

"En esta escuela los apoyan mucho, los ayudan a desenvolverse, aquí está feliz, juega con todos los niños, quiere mucho a su maestra y cumple con gusto, ya no me llora".

"Mi hijo si se siente feliz, porque aparte de tener amigos, tiene una amiga que le ayuda a hacer su tarea y a veces va a la casa, a veces él saca sus cosas y le habla para ver lo de la tarea. Él viene contento y empieza a buscar su goma y su lápiz y a ver que le falta porque también tiene su inteligencia. En las mañanas él ya quiere venir a la escuela y agarra su mochila y me dice 'ya vámonos'."

"La quise meter a una escuela y la traje aquí a USAER, le dije a la directora que me diera un mes y si vemos que no, pues me la regresa, el caso es que en diciembre ella se niveló con el grupo y empezó a leer y no lo creía yo. La maestra me dijo quiero que escuche la lectura de su niña con un niño regular y la mía leía mejor; eso fue un logro y dije, ella puede más de lo que yo la limito".

Pero también los padres de niños con discapacidad expresaron sus experiencias de rechazo al proceso de integración educativa.

"Yo en lo particular había escuchado que se iba a llevar a nivel nacional, pero en escuelas regulares. Que supuestamente iban a contar con todos los apoyos, como son psicología, medicina y todo lo necesario. Sin embargo, parece ser que fue de palabra, porque no se realizó. Entonces nosotros, yo en lo personal, siento que es mejor que estén en una escuela especial que en una regular".

"En mi caso también escuché lo mismo. Incluso en alguna ocasión intenté integrar a la niña y si me la aceptaron, pero ya como a los 5 días me dice la maestra: yo no puedo aceptarla porque no estoy capacitada para trabajar con este tipo de niños, necesito que me den una capacitación". Y el director dice 'no hay problema, tú síguela trayendo'. Él sí la aceptaba, pero la maestra no. Probé otra maestra, y lo mismo, que no. Yo le decía: no es que le dediques más tiempo, lo vas a tratar igual que a todos. Yo creo que sí falta información para los maestros..., y capacitación".

"Yo creo que aquí todos pasamos lo mismo, las mismas situaciones de rechazo hacia los niños, o simplemente los ven diferentes [...] No es de nosotros rechazar esa idea, sino que el rechazo viene de allá para acá, de la sociedad en sí".

A veces ante la discapacidad las madres manifiestan su impotencia.

"Él quisiera ser igual que sus compañeros y hacer lo mismo, pero cosa que le enseñan, al rato ya se le olvidó y no, no puede. lo difícil de los niños con discapacidad es que usted quisiera..., usted le hace ver, le enseña, le explica pero cuando está alterado no quiere ayudar, ni hacer las cosas. Eso es lo difícil para uno, que usted no se va a poner a gritar, ni a golpearlo, le gritas y se altera y a nosotros como madres nos molesta que no nos obedecen, pero si está discapacitado ¿cómo le vamos a hacer? Si no tuviera discapacidad, sí me hiciera caso, sí me entendiera... Y para nosotros, pues sí es un poco difícil, porque no los vamos a comparar con los que no tienen, sino que a los niños con discapacidad hay que tenerles mucha paciencia, hablarles, platicarles, hacerles ver las cosas".

Los necesitamos más preparados (a los docentes) para que estén ayudándoles a ellos y también a nosotros, porque nosotros aprendemos de la vida, conforme va pasando el tiempo y necesitamos un apoyo más grande de los maestros".

En tanto algunas mamás del CAM señalan:

"Yo digo que al menos sí, mi niña está muy contenta aquí".

"Yo también he notado cambios en mi niño, cuando entró, entró así con miedo y ahorita ya".

"Nos sentíamos, ahora sí como los niños, porque igual el rechazo que había hacía el niño era el mismo que había hacía la mamá. Es muy difícil poder compartir un momento con alguien que su niño es especial, a una persona que su niño está bien, ¿porqué?, porque es mucha la diferencia. Así como que 'no te juntes con él, porque a la mejor se pega'. Es muy difícil. Sí hay rechazo por parte de los papás de los niños que son normales y para nosotros como papás es difícil también aceptar el problema de nuestros niños. Pero al final de

cuentas, con terapias y todo eso, uno lo va superando, no del todo, pero un poquito ahí la lleva."

Algunas voces muestran la desesperanza de un futuro para sus hijos con discapacidad.

"...el integrarlos y hacerlos independientes, es por eso por lo que estamos luchando. Por ejemplo, una escuela especial hasta que edad nos recibe a los niños: hasta los 20-25 años. Y después, ¿qué van a hacer? O sea, no hay integración laboral. Hay talleres, pero los talleres prácticamente son manualidades [...] Que sean talleres de calidad, para que cuando salgan, los puedan integrar a algo productivo. O sea, algo más de variedad, porque también tienen que darles taller, según la habilidad de cada quién".

"...nosotros pedimos un servicio integral, inclusive una escuela para padres, porque ya tenemos cierta experiencia con los hijos, ya pasamos por muchas cosas, pero hay muchos papás que recién van iniciando y que requieren de orientación, de escuela para poder sacar adelante a los niños".

"Mi niña dice, ahora habla muy bien la niña (con NEE con discapacidad), cuando vino no y ella decía que estaba enferma, ahora ya no mucho".

2.3.6. Niños

OBSERVACIONES

Resulta importante diferenciar los tipos de relación entre los niños. Los que quedan en un plano de ayuda o apoyo, pero no tienen mayor relación con los niños con discapacidad. Así, en el recreo se puede observar solos a los niños con discapacidad, comiendo su refrigerio o deambulando entre los otros niños.

Una relación altamente potencial en la integración, la muestran aquellos niños que de manera natural simpatizan, eligen a un niño con discapacidad y se hacen cargo absolutamente de él. Lo apoyan, lo cuidan, juegan con él, se vuelven sus defensores y están al pendiente de todo lo que le concierne. Esto ha sido identificado por educadores e inclusive lo han querido instrumentar como niño monitor. La estrategia

en algunas escuelas es denominar cada semana a un alumno monitor de un niño con discapacidad. Sin embargo, esta función no siempre da resultados. A decir de docentes, hay niños que no pueden cumplir, puesto que se sienten muy presionados con la misión otorgada. Como se puede observar, la importancia de la relación entre niños no atraviesa por una consigna, es más del orden de la amistad genuina, de empatía, de sentímientos, de proximidad.

No siempre las NEE con discapacidad se encuentran en correspondencia con la percepción que los niños con discapacidad tienen de sí mismos. Existe un dilema y conflicto para algunos niños en considerarse como "niño especial", no se identifican con el "rótulo".

"Mi niña llegó ayer y me dice: tienes una junta a las 7:30, dicen que es para niños discapacitados, pero no sé porque dicen que yo soy discapacitada, porque ni yo ni mi hermana lo somos... O sea, ella no se siente discapacitada... Pues me quedé nomás, yo le empecé a explicar que no precisamente una discapacidad significaba que no pudieran caminar, entonces le digo, no, pues también se refieren a... Yo sé que

ella no lo puede asimilar y nunca lo va a entender, pero quizá un poquito le queda y le digo, una discapacidad no es sólo el que no puedas ver o estés en sillas de ruedas, también es una persona que no puede aprender, que no puede hablar, que tiene problemas de lenguaje y ella me dice: 'a mi me dan lenguaje, pero tengo lengua o sea, ella no lo ve así '

Desde otra perspectiva, se constata que la discapacidad pasa desapercibida entre niños en los primeros niveles escolares. Los niños de preescolar no muestran ninguna diferencia ante sus compañeros que presentan NEE con discapacidad. Los perciben como "un alumno más".

En una escuela regular, cuya población tiene una condición de marginación y con casos de niños con NEE (problemas de conducta, emocionales y agresividad), se detectó, en espacios abiertos y en aula, que las relaciones entre los niños en general son agresivas, se dan múltiples conflictos y roces que causan alboroto, se percibe un ambiente festivo ante las muestras agresivas y el líder es el que demuestra mayor agresividad.

En CAM se observan relaciones entre niños muy cordiales, tal pareciera que se encuentran cómodos "entre iguales", como camaradas. Se encuentran coqueteos y atracciones interpersonales. Los docentes los reportan dóciles y obedientes.

En los casos en que los niños presentan grados severos en su discapacidad, se percibe una relación indiferente entre ellos, poco interés para realizar las actividades escolares y el juego es individual.

En términos generales, las observaciones en aula y en actividades al aire libre, de escuelas integradoras, muestran que no hay conductas, actitudes y acciones de rechazo hacia los niños con discapacidad. Las relaciones de los niños de escuela regular hacia estos niños son de ayuda, apoyo y de amistad. Aunque esto no implica que no se siga dando en algunos casos el rechazo, la burla o la indiferencia.

Se presenta a continuación algunas técnicas implementadas en los niños y sus resultados:

DIBUJOS

En general los dibujos de los niños muestran a otros niños o adultos con alguna discapacidad (sin pierna, que no pueden ver, oír o caminar, etc.), usando en su mayoría muletas, sillas de ruedas, uno de ellos aborda la diabetes como enfermedad discapacitante.

Sobre su dibujo, los niños realizaron una historia. A continuación se muestra lo más sobresaliente:

- Se considera a la discapacidad como consecuencia de un accidente grave como caídas.
- A las personas con discapacidad se les atribuyen sentimientos de tristeza y soledad, como consecuencia del rechazo, la burla en la calle y escuela o de que no se sienten capaces de realizar las actividades que antes si hacían.
- Algunos comentan que son felices como cualquiera de nosotros porque siguen sintiendo.
- Algunos niños consideran que deben ayudar a estas personas, porque no pueden hacer algunas cosas solos. El tipo de ayuda puede ser directa (cruzar la calle, empujar su silla), afectiva o económica.

- Consideran que pueden continuar en la escuela o que tienen la posibilidad de seguir en la escuela a pesar de su discapacidad.
- Mencionan que tienen la posibilidad de curarse,
 aliviarse y uno de ellos menciona que pueden rehabilitarse.

Con relación a los dibujos realizados por niños en primaria (entre 8 a 10 años) y reportados con graves problemas de conducta el análisis revela lo siguiente:

Los dibujos son de trazos elementales: revelan que se sienten atrapados y que las personas no son significativas o bien desean nulificarlas y nulificarse ellos mismos. Dibujan escuela, familia y amigos. La escuela se dibuja vieja y fea, como castillo o cárcel, las casas no revelan elementos de alegría o comodidad. Escuela y casas están vacías. El maestro se dibuja orinando y defecando. Dibujos de niños solos ante "su mejor amigo" la televisión.

VII AREAS DE OPORTUNIDAD PARA EL PNEEIE:

A partir de los resultados es necesario reflexionar y generar

nuevas acciones para mejorar, por lo que a continuación consideramos como áreas de oportunidades los aspectos donde el Programa debe poner especial énfasis para su mejora en el futuro.

Las carencias, faltas y demandas se constituyen en indicadores claros del baluarte del Programa. Estas "deficiencias" avalan el Programa y se constituyen en su principal motor, y no deben dárseles una connotación negativa sino precisamente considerarles como las posibilidades de enriquecimiento.

Se sugiere:

Poner primordial atención en dinamizar el flujo piramidal para cosechar los frutos del cultivo de integración. Existe una mina de oro en las prácticas, por ello resulta necesario documentar, analizar, sistematizar y difundir las diversas modalidades generadas por los actores en sus propios ámbitos, ya que sería muestra y estímulo a generar potencialidades creativas para el proceso de integración educativa.

- Puesto que la información hasta el momento se ha dado a manera de cascada, de autoridades hacia básica, y esto, según los actores, no siempre ha funcionado, se hace necesario invertir los canales de comunicación y que el equipo rector, autoridades y funcionarios puedan asumir dentro de sus funciones un papel de escucha de los actores.
- Fortalecer una línea de investigación que promueva la construcción de una propuesta de intervención a la discapacidad severa y múltiple.
- Dar una respuesta más articulada a la continuidad del proceso educativo, desde educación inicial hasta secundaria para los alumnos con discapacidad, contemplando las particularidades de los niveles.
- Explorar y analizar los posibles sentidos de los actores cuando hacen referencia a que los alumnos con discapacidad requieren un lugar especial para fortalecer su desarrollo.
- Atender a los alumnos con NEE sin discapacidad -

problemas emocionales y/o conducta- es prioritario.

- Transformar discapacidad por diferencia. Se requiere de un estudio que detecte el porqué tanta dificultad para revertir actitudes y sentimientos reiterados de fragilidad o disminución hacía las personas con discapacidad.
- Estudiar los mantos semánticos asignados a los términos "exclusión" y "discapacidad", para conocer tanto su sentido directo, como también las formas de desplazamiento y actualización a otras figuras, v.gr. pobre, desvalido, etc.
- Asumir el reto que el proceso de integración conlleva resistencias actuales-, estudiando su constitución para enfrentarlas con mejores herramientas.
- Potenciar la función de difusión del proceso de IE, e implementar los mecanismos mínimos que a nivel estructural aseguren la articulación de los niveles entre e intra educativos así como con otras dependencias oficiales y de organización civil.

- Revisar los criterios de asignación de recursos a los diferentes estados en función, de ser posible, de sus necesidades operativas.
- Constituir el quehacer investigativo en una palanca para explorar y analizar las dimensiones de la crisis educativa y la problemática de la diversidad.
- Aprovechar los recursos gubernamentales para fomentar la difusión de una cultura de integración en la sociedad.

VIII. CIERRE

La información recabada de la evaluación orienta hacia los siguientes puntos:

Existe un reconocimiento de todos los actores al Programa. Nadie expresó estar en contra del proceso de IE como tal. Se admite tanto el papel rector, como la sistematización y organización que el Programa ha posibilitado. La responsabilidad asumida por los actores. Son ellos y gracias a ellos que los logros se han conseguido.
 Destaca la importancia de la convicción, voluntad, disposición y compromiso en el que un capital humano está empeñado en la consecución de una misión.

La responsabilidad va de la mano con la sensibilización.

Ésta resultó ser prioritaria en los actores para la IE. Su significado implica noción una de aceptación, reconocimiento V apoyo. Numerosas voces expresaron con diferentes palabras: DISPOSICIÓN. VOLUNTAD, COMPROMISO, ACTITUD, INTENSIÓN. CONVICCIÓN, ENTREGA, PONERSE LA CAMISETA, PONERSE EN LOS ZAPATOS DEL OTRO, ETC.

"Que todos se pongan la camiseta y que de verdad sientan para quien trabajan y yo quiero decirlo enfrente de todos, que tengo muy bien **puesta la camiseta**, que les quede muy claro para dónde van y que estén concientes del gran servicio que le están dando a México".

Una dimensión resulta la clave del proceso de IE. Se trata de la acción que implica el verbo concernir, lo que me corresponde, me atañe, me concierne del otro. El estar abierto ante lo desconocido, lo inesperado, el no saber. Destaca ante todo la relación y el involucrarse en el lazo humano. La acción siempre tiene un efecto de relación con el otro, por el otro y hacia el otro. En el caso de la discapacidad, y de los problemas de conducta, emocionales, etc., el interés está centrado en qué tipo de acciones se producen con estos sujetos en particular.

Así, el concernir conlleva a la acción a través de una convicción, una filosofía de vida e inicia en cascada una serie de movilizaciones que facilitan la transformación de los actores comprometidos en ellas y que fecundan el poder del cambio de inercias. Las experiencias de buena integración así lo demuestran.

El concernirse con la discapacidad implica la disposición a entrar en contacto, tratar de involucrarse con la diferencia que representa. Esta apertura es valorada y se traduce como bondades y beneficios de la IE, a decir de los actores. Todos resultan enriquecidos al inaugurarse experiencias inéditas

- Con relación a la representaciones de la discapacidad, a doce años del movimiento a favor de la IE en nuestro país, tal pareciera que el temor, el terror, la agresión o burla, se han desplazado a una imagen de desvalimiento, una especie de imagen de eterno infantil de desamparo, fragilidad o vulnerabilidad.
- La atención a la diversidad muestra la tendencia a dar respuesta a un mundo plural caracterizado por la heterogeneidad. Este mundo requiere ser trabajado a partir de la diferencia, pero lejos de resolver la diferencia haciéndola pasar por la igualdad, se trata de reconocer justamente las dimensiones de la diferencia, de explicitarla, comprenderla, investigarla y hacerla converger con el sentido originario de la educación. A cada diferencia le corresponde una posibilidad de vida dentro del mundo que posiblemente está por construirse.

Si el paradigma de la comunicación se ha convertido en el eje rector de las relaciones y convivencia entre los hombres, en el marco de la discapacidad, se tendrán que encontrar o construir los códigos necesarios para conocer el otro lado, saber escuchar para poder constituir los otros mundos posibles y con ello eliminar la sordera a los significados coagulados y la ceguera a las realidades discriminatorias que generan.

BIBLIOGRAFÍA:

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

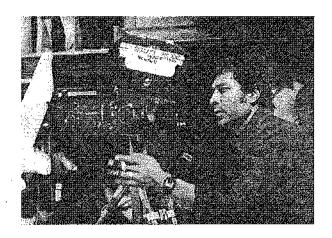
- Barton, L. (Comp) Discapacidad y sociedad. Ed. Morata,
 Madrid 1998.
- Bertey, M. Conociendo nuestras escuelas. Paidós. México, 2000.
- DGEE-SEP. 1994. Artículo sobre Integración Educativa. I.
 Proyecto General para la Educación Especial en México.
 Ediciones DGEE y SEP, México.,
- Estrategia para el desarrollo de la educación inicial y básica para niñas, niños y jóvenes de Iztapalapa. Marco general de referencia. Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa. Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF, SEP, p.38-46.
- Informe final 1996 2002 de Proyecto de Investigación e Innovación Integración Educativa. Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de la Educación Básica y Normal. SEP. 2003
- Jackson, Ph. La vida en las aulas. Ed. Morata, Madrid 1998.
- Jacobo, Z. y Villa, M.A. (Comps) Sujeto, educación especial e integración, UNAM y UABC, México, 1998.

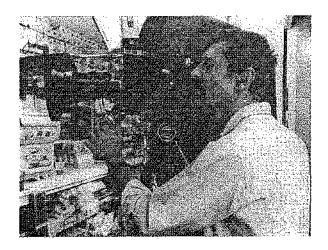
- Jacobo, Z. y Villa, M.A. (Comps) Sujeto, educación especial e integración, Vol. II, UNAM y UABC, México, 1999.
- Jacobo, Z.; Villa, M.A. y Luna, E. (Comps) Sujeto,
 educación especial e integración, Vol. III. UNAM, UABC y
 UAEM, México, 2000
- Jacobo, Z.; Araneda, N y Edler, R. (Comps) Sujeto,
 educación especial e integración, Vol. IV. UNAM,
 Universidad de la Frontera de Chile, México, 2004.
- Marco Jurídico y Políticas de Calidad e Integración
 Educativa, Unidad 1SEP, Financiamiento de la OEA, p. 9.
- Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación
 Especial y de la Integración Educativa, SEP, 2002, México.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Comps) Evaluación de la Docencia. Paidós, México 2000.
- Sánchez E., P. (Coord) Aprendizaje y Desarrollo. La
 Investigación Educativa en México, 1992-2002; Editores:
 COMIE, Subdirección de Educación Básica, SEP y CESU-UNAM; Grupo Ideograma Editores, México, 2003.

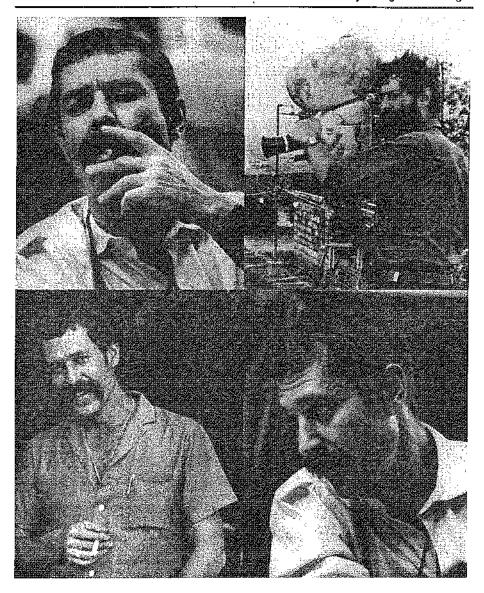
Homenaje a Miguel Ehrenberg...

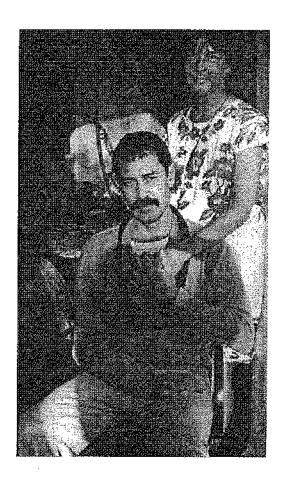


Miguel Ehrenberg Enriquez 1952-2006











Material otorgada por Mauriolo Oringta

"REQUIEM"

MIGUEL EHRENBERG

PERTENEZCO A UNA ESPECIE

QUE REFLEXIONA SUS RITUALES

CREO ESTAR A MANO CON LA VIDA
CON LA MUERTE QUEDARON PENDIENTES

NEBLINA MUERTE, AL FIN RESPETUOSA COBIJA AMOROSA, REGAZO SILENTE

PACIENTE, DILETANTE... SUPO ESPERAR

QUE MI PUPILA TOPARA CON SU HORIZONTE

HASTIADO YA DE CARGAR A LOMO SU HINCHADO ALACRÁN, SU DULCE PONZOÑA

LA MAR CONSTANTE REGRESA CICLADA DE LUNA CON SOLO TRES PASADAS DESTRAZA MI PISAR

SU FLUYENTE Y TODO LO QUE ARRASTRA
OCUPA IMPACIENTE EL HUECO DE MI HUELLA

TODO SE ABSUELVE... TODO SE ABSORBE NO SIENTO TRAICIÓN A CREDO, SER AMADO, ENEMIGO

EN CONFESIÓN CON EL VIENTO Y LA LLUVIA SIN POLVO EN LA CARA FINALMENTE LIMPIA

TOMO LA BRAVA Y SEVERA DECISIÓN

RECLAMANDO FACULTADES ENTERAS:

UNO... DIOS...

ESTOY ANSIOSO DE VER QUIÉN ERES...

POSDATA Y EPITÁFIO

ME PICARON LAS ABEJAS
PERO ME COMÍ EL PANAL

MIGUEL EHRENBERG

N. 17 de junio de 1952 M. 28 de junio de 2006

SEMBLANZA

W. P. Michael "Miguel" Ehrenberg Enríquez Esta semblanza la realizó Miguel en vida.

Nació el: 27 de Junio de 1952, México, D. F. y falleció el

28 de junio de 2006

IDIOMAS: Español e inglés fluido. Alemán 70%.

Francés 50%.

Realizó sus primeros estudios profesionales en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y en el Centro de Capacitación Cinematográfica, ambos en la Ciudad de México.

Ha acumulado 30 años de experiencia en diversos campos de la comunicación en México y el extranjero, incursionando principalmente en cine, televisión, fotografía, fotomuralismo, artes plásticas y digitales. Ha sido cinematógrafo, argumentista, editor, sonidista, iluminador, actor, director, realizador y

productor de largo, medio y cortometrajes, así como en documentales, reportajes, películas, emisiones educativas y de ficción en cine y televisión. Ha producido y/o coordinado campañas institucionales de difusión de televisión.

Formó parte de asociaciones de corresponsales internacionales en varios países. Como corresponsal y documentalista en América y Europa ha colaborado con Radio y Televisión Sueca, Zweites Deutsches Fernseeh ZDF Alemana, WGBH-PBS Boston de Norteamérica, Fourth Chanel TV Inglesa, Bayerisches Rundfunk Alemana, Visnews International y Reuters de Inglaterra, Univisión de Norteamérica, Anten II de Francia.

Miembro del DAT (*Disaster Assessment Team*, Equipo de evaluación de desastres) de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), donde cubrió durante varios años los más importantes y dramáticos desastres ocurridos en Latinoamérica, como los terremotos de México, El Salvador, la erupción del Volcán del

Ruiz en Colombia, etc.

En los últimos años, ha trabajado en el ILCE como encargado primero, del Departamento de Programas Especiales, y después como Productor Ejecutivo.

Ahí produce, entre otros materiales educativos, la Serie Revista Televisiva del Doble Esfuerzo, un magazine serial y multitemático acerca de los más variados temas de la discapacidad que se transmite por EDUSAT televisión educativa satelital con cobertura desde el sur de los Estados Unidos de Norteamérica hasta Latinoamérica, así como en otros países por cable y por canal 22 UHF de televisión abierta.

Es miembro activo de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE) a la que oficialmente le fue solicitada -por la Secretaria de Educación Pública (SEP)- la Evaluación Externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración

Educativa de los ciclos 2004, 2005 y 2006, la cuál está por finalizar.

Funge como representante del ILCE ante el Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas Discapacidad (CODIS) dependiente de la Oficina. de. Representación para la Promoción e Integración para Personas con Discapacidad (ORPISPcD) de la Presidencia de la República de los Estados Unidos Mexicanos.

Ha sido miembro de jurado en varios eventos y concursos, también ha publicado diversos artículos y portafolios fotográficos.

Recientemente, entre otras ocupaciones, está coordinando la investigación filmada sobre la circunstancia de las mujeres liberadas de reclusión para producir un documental de media hora para televisión abierta. También está produciendo un documental de televisión acerca del recién fallecido fotógrafo, maestro y humanista Walter Reuter.

Igualmente está colaborando en Enciclomedia, extenso e innovativo proyecto digital de la SEP y del ILCE, adaptando el extenso programa a diversas discapacidades para educación pública básica.

Es miembro activo y/o consejero de las redes y organizaciones: Discapacidad y Comunidad en el medio rural y semiurbano <reddiscomu@laneta.com>; Por una Sociedad Incluyente; Libre Acceso A .C.

TESTIMONIOS DE VIDA PROFESIONAL

Miguel Ehrenberg Enriquez*

Preámbulo

En cuanto a los temas que nos reúnen aquí -y muchos otros para el caso- siempre he dudado en hablar en primera persona, no por exceso de humildad, sino por entrenamiento y praxis como cronista audiovisual: me interesa por demás documentar historias ajenas.

Después de todo, para mí lo extraordinario siempre ha sido la condición humana.

Todo mundo tiene algo que contar... para bien o para mal, algo que aportar a la conciencia colectiva.

Pero, como en el título de la mesa va expresa la intención: Testimonios de vida profesional... Testimonios de **mi** vida profesional. Entonces me entrevistaré -con desasosiego- a mí

^{*} Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa

misma persona o sea YO, disculpándome de antemano por si acaso deambulo con mi lenguaje coloquial de guerra florida.

Aclaro que, como introducción a esta plática, compartiré con ustedes mi experiencia subjetiva -además de la objetiva... la propiamente profesional, porque en mi caso las dos: subjetiva y objetiva las concibo ligadas, resultando en el incierto privilegio de contar con múltiples puntos de vista personales de cuando irrumpí repentinamente en el mundo de la discapacidad... con todas sus implicaciones.

Entonces, espero que rescate en ese pozo revuelto de precarias memorias lo más útil de mis experiencias, testimonios, derivaciones y resultados, para desembocar en el campo que ahora nos concierne: la integración educativa de las personas con discapacidad, integración educativa que -a mi entendimiento- engloba el sentido más amplio de la definición: educación para la sociedad.

Nota: para esta ponencia voy a usar indistintamente los términos de persona con discapacidad, aceptado por la mayoría de la gente -después de años de batalla por eliminar términos casi obscenos como "inválidos", "minusválidos" e

incluso la antigua denominación "baldados"- y por el otro lado persona con retos especiales, que es una ocurrencia que tuve en un azul y despejado día. Y es que tampoco me acabo de identificar con el concepto de persona con discapacidad. Médicamente la expresión apenas sigue siendo correcta... éticamente no acaba de ser muy enaltecedora.

Antecedentes

Vagamente me acuerdo el despertar de una profundidad abismal: no era consciente de dónde ni cuando ni como ni porqué...; no me dolía absolutamente nada porque no sentía absolutamente nada. Las palabras simples no alcanzan para describir lo que sentía: estaba pasmado, atónito, turbado...

Tal vez valga más atreverme a dar una difícil descripción de *mi* persona -o quizá espíritu- alterada: percibía *mi* imagen como reflejo en un plasma de mercurio, aprisionado entre pesados mosaicos de plomo donde sobresalían entre claros-oscuros luces brillantes como navajas y una sordina de sonidos confusos.

Mis pensamientos eran repentinos como toques eléctricos en un cuerpo de corto circuito. Y lo peor: no podía protestar por la velocidad de los acontecimientos alrededor mío. Todo transcurría sin que nada obedeciera a nadie... No me obedecían voz ni impulsos.

Quería gritarle a todos esos desconocidos que hormigueaban nerviosamente a mi derredor que... pues que en todo caso me ayudaran a buscar *mi* cuerpo para unirlo a *mi* cabeza... que me urgía calma para entender lo que me estaba pasando -porque me di cuenta de que sí, algo me estaba sucediendo a *mi*: ellos sólo reaccionaban...

Recuerdo el marco de la ventana de un vehículo; evoco el gris interior del toldo de una carroza larga, larga que se me asemejó vagamente fúnebre, pero que después -en una eternidad deductiva- concluí que tenía que ser algo así como una ambulancia pues reconocí que una socorrista me hablaba, me ponía un bozal de oxigeno y un piquete.

El mundo inmediato, *muy a pesar mío*, se movía vertiginosamente y yo, estaba ahí clavado, estático, inamovible. Hasta ahí me acuerdo. No más...

Desperté en un cuarto de hospital: "Bienvenido al mundo de la discapacidad".

Planteamientos

En clasificaciones burdas y subjetivas en cuanto a personas con retos especiales yo diría que hay, para personas en edad de conciencia (como decía mi madre), al menos cinco:

- 1.- Gente que no se identifica para nada (consciente -o inconscientemente) con el ámbito de la discapacidad.
- Gente que, aunque no discapacitada, tiene empatía por estos temas por una variedad de razones.
- 3.- Gente con discapacidad (y con telarañas en la azotea), que sienten que, a raíz de su circunstancia, el mundo está conspirando en su contra, que a la sociedad no le importa o usan su condición para solicitar simpatía y sobreprotección.
- 4.- Gente con discapacidad para quienes su situación (justificada -o exageradamente) los apabulla.

5.- Gente con retos especiales que trascienden su discapacidad, que han aprendido a balancear su condición y seguir adelante con su vida.

Como persona que se *discapacit*ó cuando adulto, en algún momento he visitado todas estas actitudes.

Yo sufrí un ataque isquémico. En palabras más llanas: se me fundieron varios cables. Iba yo a todo vapor... Hacía (y pretendo seguir haciendo) cine, televisión y foto fija. Creía ya tener planchados los conceptos de técnica, producción, contenido y hasta políticas profesionales de sobre vivencia (entiéndase grillas).

En general, no tenía demasiada dificultad para moverme en el ámbito de las infra- y superestructuras de las comunicaciones.

De pronto se desvaneció el tapete bajo mis pies...

Cuando me dio el tremendo campanazo, a la edad de 38, tuve que comenzar de nuevo a picar piedra... de cero o menos uno - así lo sentía yo- porque mi lesión fue un ataque isquémico cerebral masivo que por otro poco y ahí me quedo...

Fue duro, tardado y tedioso el comenzar a hacer conexiones físicas y conceptuales... Años y más años...

Y no se me vino la ocurrencia como rayo divino, sino que poco a poco...

Por varios años quedé hemipléjico, así que -a mi maneraaprendí nuevamente a caminar. En el proceso me di cuenta de las tremendas vallas y obstáculos que teníamos que sobrellevar.

Quedé malo de la vista. Un ojo que no ve prácticamente nada - conservo mas o menos el 15% de vista periférica y de mala calidad (...se fundió el nervio óptico). Y el otro que está gastado, como dirian en Yucatán (yo diría más bien que ha visto demasiado)...

Me aproximé a los problemas de los camaradas ciegos y débiles visuales.

Me quedé hipoacúsico para ciertas frecuencias.

Me concentraba —en realidad al principio sin darme cuenta- en los labios de mi interlocutor. Ahora comprendo mejor a los sordos.

Pero ante todo, tardé demasiado en ponerme las pilas, intelectualmente hablando.

Y aunque emocionalmente era una piltrafa: ridículamente lloraba y ocasionalmente reía porque volaba una mosca, reconocía que para reincorporarme al mercado de trabajo, que es el que claramente recompensa el esfuerzo y te brinda independencia, tendría que reponerme y volver a afinarme intelectualmente.

Después de todo, el daño lo sufrí en el cerebro y en esos años de terapia física, había descuidado la terapia mental e intelectual.

Así que una amada que me ayudó a discernir el problema, me abandonó... no sin antes regalarme un tablero de ajedrez computarizado.

Solía jugar de 2, 4 y hasta 6 horas al día. Pero el hecho era de que mi grado de comprensión aún no acababa de cuajar.

Me recuerdo una vez, viajando sólo en esta ciudad -no le deseen ni a su peor enemigo ser discapacitado en el D. F. - y al pagar mi boleto de pesera con una moneda de 20 pesos (antes

de reaprender a manejar coche automático usando solo el pié izquierdo y una mano), el chafirete me regresó suelto de menos cambio de lo que debia ser y... de pura moneda de peso. Yo ahí, deteniendo a los nuevos pasajeros con todo mundo observándome, contaba y contaba y recontaba y cada vez me salía una cifra diferente a los 17 pesos 50 centavos que me imagino que debió ser.

Hasta que desistí: absorbí la perdida de unas cuantas monedas. Todavía recuerdo al chafirete observándome como diciendo "que... ¿no te gustó?"

Y me di cuenta, una vez más, de mi humillación y de la que han de sentir las personas de difícil aprendizaje o personas con discapacidad intelectual que tratan de lograr una vida más independiente.

Se me hizo natural tratar de aproximarme a las personas que hacían esfuerzos por acercarse a estos mundos -el de la discapacidad y el de la "normalidad" (entre comillas) que en apariencia se separan o incluso se repelen pero que, inexorablemente están ligados.

Y a mí parecer, no veo incluso una razón válida para que, algún día, no se complementen...

Me planteé hacerlo desde mi profesión. Hacerlo desde mi circunstancia y mi historia. Y hacerlo desde mi nivel de comprensión.

Además, desde el principio supe que la integración es un camino de dos vías.

Y al menos procuro funcionar como puente entre estas dos realidades.

Desarrollo

Soy egresado de Centro de Capacitación Cinematográfica de México. Pero antes de eso, tomé cursos en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Regresé ahí y dirigí por varios años el Departamento de Programas Especiales de la Coordinación de Radio y Televisión.

Desde ahí tuve la oportunidad de comenzar a entender las peculiaridades y dificultades de la educación especial llevados al concepto de integración educativa, tanto como una problemática a resolver en el ámbito local, regional e internacional como desde las perspectivas de políticas educativas, sociales y económicas.

La intención ha sido aplicar esos principios en la educación comunicativa, particularmente en la televisión.

El ILCE ya tenia cierto camino recorrido en este campo. Era cosa de darle continuidad y profundizar este trabajo.

Como eran varias las especialidades y quehaceres en este campo, llegué a la conclusión de comenzar un magazine serial televisivo -que se llama la *Revista Televisiva del Doble Esfuerzo*- y el cual me sería de utilidad en cuanto a definir prioridades y aplicar metodologías.

Además este proyecto lo comencé, en parte, porque tenía que empaparme rápidamente de cuanto conocimiento quedaba a mí alcance acerca de un tema tan amplio y con tantas aristas como el de la discapacidad.

Para este fin, en el diseño de la revista recurrí a la entrevista, la mesa redonda, la cápsula, el reportaje y el testimonio, guiados por conductores con discapacidad. La revista televisiva es multi-temática: lo mismo toca temas de la discapacidad en derechos humanos, que en artes plásticas, en medicina y salud que en deporte, en poesía, que en legislación, en música, que género, en asociaciones civiles, que en educación integrada, en adultos mayores, que en el medio rural e indígena, en el cine, que reflejados en los proto -y estereotipos, en los medios --periodismo, televisión y radio- que en teatro, en psicología, que en danza, en filosofía, que en fotografía, en enfermedades y/o condiciones específicas, que en perros guía, en crítica de libros, que en escritores y cuentistas, en nutrición. que en cuestiones laborales, en tanatología, que en transporte y accesibilidad, en turismo, que en experiencias exitosas en países, en ocupaciones y preocupaciones diversos adolescentes y niños, que en equinoterapia, en educación para la sociedad, que en preceptos para desarrollarse y hasta brillar como persona desde la discapacidad, en conceptos de diseño universal, que en protección civil... En fin, traté los más

variados temas, en la que se fue convirtiendo en "nuestra" revista.

Las personas con discapacidad se comenzaron a adueñar del programa.

Habíamos -ahora sí en plural- logrado otro de los propósitos de la exposición de objetivos: la *Revista Televisiva del Doble Esfuerzo* no era ya el proyecto exclusivo de Miguel Ehrenberg, del ILCE, de Edusat o de la SEP.

Era un proyecto producido por estas instancias en conjunto con profesionistas con retos especiales de varias áreas, primordialmente producido para que personas con discapacidad reflejaran su realidad.

Y la multitud de correos enviados a los que producimos el programa, nos reiteran el grado de conexión que tiene el programa con su teleauditorio, particularmente un público con discapacidad que se identifica en nuestras temáticas y de la manera especial en que las mismas están platicadas, señalizadas, subtituladas, sonorizadas y en general, presentadas de manera inclusiva y accesible.

Consideraciones adicionales

Según la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud, cuando menos el 10% de la población tiene alguna forma de discapacidad principal. Esto constituye una *gran* minoría, cortando a través de capas sociales, de razas y etnias, de edades y géneros.

La televisión puede volverse un instrumento valioso para ir modificando la percepción que muchas personas con discapacidad tienen de sí mismos y de la manera en que la sociedad –igualmente- se percibe a sí misma alrededor de las cuestiones de las discapacidades.

En televisión una barra, una serie, un programa bien logrado, completo, informado y respetuoso hacia las discapacidades, va a ejercer un fuerte efecto en todas las áreas que convivan con las personas con discapacidad.

México, en los últimos años, ha vuelto su mirada a los temas de las discapacidades y de las personas con discapacidad. Sin embargo, la mayoría de la gente aún no se siente cómoda al tratar estos temas.

La presencia de personas con discapacidad en los medios es importante para habituar al televidente promedio a tratar estos asuntos cada vez con mayor naturalidad y cotidianeidad.

Generalmente, cuando se hacen programas sobre personas con discapacidad, éstos son objeto y no sujeto de dichos programas. Su nivel de participación en los contenidos de dichas emisiones es reducido o francamente nulo.

Ahí está el Teletón una vez al año. Pero las personas no beneficiadas por el Teletón -la gran mayoría de gente con discapacidad excluida del escaparate- tienen que seguir funcionando los 360 y pico días restantes.

Y cuando participan en la elaboración de programas de TV, muy a menudo las televisoras comerciales les asignan a estos programas prioridad, valor de producción y horarios tan pobres, que normalmente salen del aire rápidamente sin alcanzar sus objetivos, asumiendo que éstos fueran claros y definidos: el dar a conocer circunstancias de vida de las personas con retos especiales.

Por el momento, considero que la televisión comercial no está demasiado interesada en financiar este tipo de producciones de y para personas con discapacidad de gasto y valor intermedio.

Las televisoras están en todo caso más afectas, en cuanto al tema de discapacidad, a trabajar en producciones de bajo costo, en horarios improbables o cumpliendo a través de sus ajustes de programación.

Ni siquiera en su propia cancha acaban de identificar a las personas con retos especiales como potenciales consumidores adicionales, por muchas de sus necesidades diferenciadas.

Por ende, tampoco identifican el papel que pueden llegar a desempeñar las diversas asociaciones cúpula de personas con discapacidades cuando estas al fin se consoliden y adquieran mayor poder social y político de cabildeo.

Desconociendo éstas informaciones relevantes, se equivocan al definir su universo y sus perfiles comprensivos de tele auditorio.

En fin, estos cambios ya comienzan a suceder y estos chuchos capiruchos de las tendencias de mercadotecnia todavía siguen chiflando en la loma...

Reflexionando pues, el hacer este tipo de *Revista Televisiva* se vuelve importante porque contiene información altamente contextualizada, constituyendo una miscelánea noticiosa y de servicio a la comunidad.

Además es en el interés de la sociedad en general familiarizarse con estos temas y contenidos. Finalmente todo mundo está expuesto, tarde o temprano a entrar a la esfera de la discapacidad.

Lo fundamental en el diseño de estos programas, es que las temáticas de los mismos están elaboradas y las diversas secciones están conducidas por personas con diversas discapacidades, que por su comprensión del tema, ya sea vivencial- o profesionalmente, los lleva a referirse a estos conceptos y contenidos con naturalidad y sensibilidad, tomando en cuenta que la mayoría de gente es refractaria a lo que desconoce y por lo tanto tiene una percepción borrosa de las personas con retos especiales.

Más de 80% de los que trabajamos en la serie somos gente con discapacidad o tenemos contacto muy directo con el tema, desde la conductora principal hasta los conductores de secciones, guionistas, transcriptores, intérpretes de señas, productores, asesores de contenidos, entrevistadores y entrevistados a pantalla de las más variadas profesiones.

Eso es en cuanto a contenido...

Había que pensar también en el formato, en otras palabras, la forma de presentación. Ésta toma en cuenta las diversas discapacidades.

Tiene que ser lo más atractivo posible al mismo tiempo que contenga mucha más información que la que a menudo se le ofrece a las personas con discapacidad:

Subtítulos un poco más grandes para personas con una o con múltiples discapacidades (débiles visuales y/o sordos y/o hipoacúsicos).

Tienen que estar posicionados (izquierda, derecha o centro) según la posición en el cuadro de televisión del que habla y los subtítulos de cada personaje deben estar en colores

diferenciados. Así, los débiles visuales (incluso los adultos mayores con discapacidades) pueden reconocer -por el color y su posición- al parlante.

Los subtítulos, después de que son transcritos, entran nuevamente en un análisis de contenidos, que yo -a falta de otro mejor nombre- le he denominado subtitulaje especial, y que tiene como propósito dinamizar y -aunque suene contradictorio- simplificar el lenguaje para también abarcar a personas de lento aprendizaje.

Eso nos obliga a que los transcriptores sean también redactores, porque al simplificar el lenguaje no queremos recibir críticas de que estamos cambiando la riqueza y el sentido de lo expresado.

La "mucha más información" mencionada anteriormente, tiene que venir empaquetada atractivamente, porque además se tiene que introducir un interprete de señas (lengua de señas mexicana o Lsm, por sus siglas).

Toda esta información tiene que estar acomodada a modo de que no enajene demasiado al espectador habitual adulto.

Experimentando con televidentes adolescentes o menores encontramos mucha mayor flexibilidad, acaso por que están más habituados a recibir -a través de los video juegos- una multiplicidad de mensajes, concentrando su atención selectivamente.

Y, en el caso de sordos e hipoacúsicos, es necesaria esta variedad de información -tanto subtitulaje como interpretación de Lsm- porque en tantos años de no contar con una política social y educativa coherente y unificada hacia esa comunidad, ha resultado en que solamente el 15% o menos de los sordos de nacimiento -según algunos estimados a falta de datos precisos- sepan leer los subtítulos con la eficacia suficiente para seguir un diálogo fugaz, por lo que dependen de comunicación con Lsm. Pero es igualmente importante que, en programas de TV producidos por un instituto de comunicación educativa de la importancia del ILCE, contengan subtitulos -no solo para el beneficio de las otras discapacidades que mencionaba antes- sino para establecer, fuera de toda duda, la aspiración de la enseñanza de la lecto-escritura en cuanto a los planes de educación a futuro de los sordos.

Por cierto, Lsm está a punto de ser reconocido en la propuesta de Ley Federal de Personas con Discapacidad como la lengua natural del sordo mexicano, en prioridad a otros lenguajes para sordos. Es la lengua que ellos piden sea reconocida.

El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa - como organismo internacional- está determinado en promover la aplicación de la lengua de sordos mexicana, consciente de que es necesaria una lengua común para anclar la identidad de la comunidad de sordos dentro de una sociedad multicultural mexicana.

La necesidad de una lengua común, en este caso la Lsm, también obedece a otras razones: se imaginan un juicio donde participe un sordo... ¿Se le interpretará en español signado, o sea en uno más de los múltiples lenguajes de señas? ¿Es necesario que el sordo esté oralizado? ¿Es indispensable que esté alfabetizado para que comprenda cabalmente lo que es la materia a juzgar? La lengua de señas mexicana es la manera natural para que un sordo se comunique. Es mucho menos complejo para un normoyente aprender lo básico de Lsm que para un sordo pasarse años, pero años aprendiendo a

guturalizar sonidos que jamás va a escuchar. Es un problema de simples matemáticas y por ende de costos: ¿cuánto tiempo se van pasar el alumno sordo, su familia y sus maestros en uno u otro método? Un vez enseñándole a un niño o a un adulto sordo LSM, se vuelve mucho más simple que él aprenda a escribir y a leer e incluso a oralizar, una verdadera hazaña que básicamente es aprender pronunciar las palabras en base a las vibraciones de las voz, una voz que ellos nunca llegan a escuchar. Además, encontraríamos de parte de la comunidad de sordos -padres e hijos- una mejor disposición porque reconoceríamos explícitamente su derecho a ser bilingüe.

A la larga sería más económico, práctico, justo y al mismo tiempo tomaríamos en cuenta sus derechos humanos.

En cuanto al subtitulaje especial -el subtitulaje para sordos, hipoacúsicos y adultos mayores con problemas de audición que conocían previamente la lecto-escritura y que encuestamos para analizar este formato, se quejaban de que en el subtitulaje especial dejábamos de lado algunos conceptos más elaborados, empobreciendo de esa manera el contenido al cual

tenían el derecho de conocer con toda la complejidad de lo discutido en pantalla.

Es más, algunos deseaban leer en el subtitulaje expresiones como "sniff" o "achuu" y ver caritas sonrientes o tristes como complemento comunicativo.

Tuvimos que arribar a compromisos para el tratamiento de diferentes discapacidades, tomando incluso en cuenta necesidades contradictorias.

Es ciaro que el balancear todos estos elementos y tratar de llegar con un solo diseño de pantalla a la mayor cantidad posible de discapacidades presentó dificultades mayúsculas y nos obligó a trabajar en los contenidos del subtitulaje con gente preparada con anticipación para transitar por esa delgadísima línea.

Y eso que en las primeras tres etapas de la Revista Televisiva del Doble Esfuerzo todavía no introducimos la audiodescripción.

Este concepto está dirigido a la comunidad ciega... Se sabe que los ciegos escuchan asiduamente la radio. Es más, en

varios países hay excelentes locutores y programas específicos para ciegos.

Pero la televisión, para bien o para mal, ha sustituido la hoguera tribal y comunitaria por el centro de congregación electrónica o digital, reuniendo a ver tele a toda la familia popular.

Aunque en la clase media, ese comportamiento se está modificando, con televisores individuales equipados con su zapper o control infrarrojo. Es más, yo he sabido de cuando menos un divorcio, donde el control por el zapper derramó el vaso.

Entonces, hablando de integración, no hay que "perder de vista" a los ciegos –una expresión ésta de "perder de vista" utilizada hasta por los invidentes- y la importancia de participar en el acto televisivo.

La audio-descripción consiste en narrar verbal -y concisamente (y no reflejada en los subtitulos) las escenas y acontecimientos del material audio-visual, que un ciego no podría de otra manera deducir.

Resumen

Tratando de compendiar y definir los propósitos de la Revista Televisiva del Doble Esfuerzo:

Es una serie de televisión, con contenidos y conducciones a cargo de personas con discapacidad, que reflejan -con su particular punto de ver y sentir- la relevancia de abordar el abanico de temas sobre la discapacidad.

En esta propuesta audiovisual se conjugan reflexión, sensibilidad, información y análisis a través de reportajes, testimonios, mesas redondas, entrevistas y cápsulas que buscan informar, entretener, educar y divulgar asuntos significativos para personas con retos especiales.

Al mismo tiempo se procura que personas no discapacitadas sientan atracción por una perspectiva diferente de ver y asumir la vida que compartimos todos.

La serie busca contribuir al desarrollo de la conciencia social, acercando a las diferentes vertientes a converger en tolerancia y humanismo.

El resultado es un espacio abierto –ameno y objetivo- de orientación hacia la sociedad.

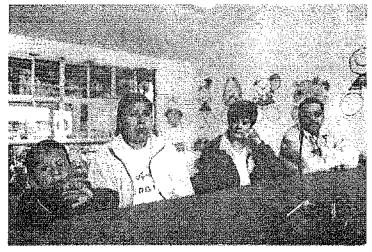
Ante todo, la madurez de la sociedad se mide también en el respeto a su diversidad... y las personas con retos especiales en nuestras comunidades son una muestra patente de esa diversidad.

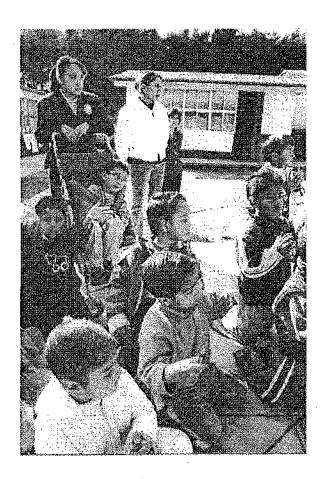
Acercarnos a este concepto, fue la meta más importante a alcanzar en la producción de la Revista Televisiva del Doble Esfuerzo.



Memoria fotográfica







VOCES DE LA ALTERIDAD

Fecha de edición: 24 de marzo de 2006 Fecha de impresión: 30 de marzo de 2006 Tipo de impresión: digital

es una obra editada y publicada por la Univerdidad Nacional Autónoma de México en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala Av. de los Barrios No.1 Los Reyes Iztacala, Tlainepantia, 54090, Estado de México, México; y Facultad de Estudios Superiores Zaragoza Av. Guelatao. No. 66, Ejercito Oriente, Iztapalapa, 09230, México, DF.

2006

Se terminó de imprimir en marzo del 2006 en los talleres de Vertiente Editorial S.A. de C.V., Fray Pedro de Cordero No. 98, Col. Vasco de Quiroga, CP 07440. Se utilizó papel cultural 75 g/m², tipografía Arial. 300 ejemplares PORTADA: RAPEL COUCHÉ DE 2509