Sujeto, Educación Especial e Integración

Volumen IX

Zardel Jacobo Cúpich
Silvia Laura Vargas López
Alicia Rivera Morales
Autoras compiladoras

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Pedagógica Nacional

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN IX

DR. JOSÉ NARRO ROBLES
Rector

DRA. PATRICIA D. DÁVILA ARANDA
Directora

DR. IGNACIO PEÑALOSA CASTRO
Secretario General Académico

CD RUBÉN MUÑIZ ARZATE
Secretario de Desarrollo y Relaciones Institucionales

DR. RAYMUNDO MONTOYA AYALA
Secretario de Planeación y Cuerpos Colegiados

CP REINA ISABEL FERRER TRUJILLO
Secretaria Administrativa

MC JOSÉ JAIME ÁVILA VALDIVIESO
Coordinador Editorial

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN IX

AUTORAS COMPILADORAS
Zardel Jacobo Cúpich
Silvia Laura Vargas López
Alicia Rivera Morales

2014

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN IX

Primera edición: septiembre del 2014

D.R. © 2014 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510,
México, Distrito Federal.

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

ISBN: 978-607-02-5805-3

APOYO TÉCNICO
Jacqueline Verónica Sánchez Ruiz
Edgar Antonio Pérez Mejía
Héctor Antonio Caldera Roldán
Formación editorial

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

Impreso y hecho en México

CONFERENCISTAS MAGISTRALES

Eduardo Parra Ramírez

Rafael Kohanoff

Rolando Pinto Contreras

Blanca Estela Zardel Jacobo Cúpich

Silvia Laura Vargas López

Maribel Paredes Molina

ÍNDICE DE AUTORES

Adrián Ibarra Mercado
Allan Rocha Damasceno
Alma de los Ángeles Cruz Juárez
Ana Karina Pérez Sánchez
Aniseto Cárdenas Galindo
Brasilena Gottschall Pinto Trindade
Carlos Alberto Ochoa Rivera
Claudia Rico
Cristiane Correia Taveira
Cristina Salazar Romero
David de la Oliva Granizo
Deborah Maturana Wright
Doris Castellanos Simons
Enrique Lozano Castellanos
Eréndira Calderón Pardo
Érika Alejandra Luna Nájera
Etel Garrido Cruz
Fernando Mendoza Saucedo
Francisco Sánchez Vásquez
Gabriela López Aymes
Gerardo Contreras Vega
Hannia Monge Jiménez
Hildete Pereira dos Anjos
Jaciete Barbosa dos Santos
Jacqueline de Fatima dos Santos Morais
Javiera Becerra Candia
Jeffry Chavarría Molina
Jorge Baxter Aguirre
José de Jesús Lara Ruiz
Juan Carlos Román Ayala
Karen Palma Rojas
Kenia Trujillo Toledo
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Leticia Lares Ortega
Linda Madriz Bermúdez
Lizbeth Yesenia Contreras Rivas
Lorena Mora Hernández
Lorena Redondo Escalante
Lorenza Ruiz Saldaña
Lucía Rodríguez Mc Keon
Luciene Maria da Silva
Marcela Castallos Millán
Márcia Marin
Marcos Javier Vargas López

María Alejandra Camacho Hernández
María del Rosario Auces Flores
María Elena Díaz León
María Gabriela Marín Arias
María Luz Morrillo Quesen
María Teresa López Lorenzo
Miguel Ángel Villa Rodríguez
Miriam Jasso Vázquez
Miroslava Cruz Aldrete
Nathalia Araujo de Sá
Norelly Soto Builes
Olivia Toro de la Cruz
Patrícia Braun
Rocío Jiménez Rodríguez
Rosita Edler Carvalho
Tila Esperanza Arévalo Campos
Tito Marcos Domingues dos Santos
Valdelúcia Alves da Costa
Vanessa Vega Córdova
Vera Regina Pereira Ferraz
Xochitl Hernández Perdomo
Yadira Izbeth Garrido Tapia
Yazmín Osorio Ruiz

ÍNDICE

Prólogo I
Prefacio V

CONFERENCIAS MAGISTRALES
Algunos escritores discriminados 1
Eduardo Parra Ramírez

La tecnología al servicio de la salud y las personas con discapacidad 11
Rafael Kohanoff

¿Un pedagogo de la inclusión cultural y educativa en América Latina? 15
Rolando Pinto Contreras

Integración e inclusión: función y desafíos de la investigación en México 33
Blanca Estela Zardel Jacobo, Silvia Laura Vargas López y Maribel Paredes Molina

TEMÁTICA 1
RETOS: DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN 55

La inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE): el contexto áulico 57
Aniseto Cárdenas Galindo, José de Jesús Lara Ruiz y Marcela Castallos Millán

Deconstrucción de los términos "discapacidad" y "necesidades educativas especiales": una nueva-vieja propuesta 69
David de la Oliva Granizo y Ana Karina Pérez Sánchez

El reto de la orientación al desarrollo socioafectivo de adolescentes con aptitudes sobresalientes en el contexto escolar 83
Doris Castellanos Simons, Xochitl Hernández Perdomo y Gabriela López Aymes

Los significados que los docentes de la escuela primaria han construido acerca de la diversidad en el grupo escolar 99
Érika Alejandra Luna Nájera

Para uma análise das relações entre dinâmicas
sócio-educacionais, políticas públicas e deficiência 111
Hildete Pereira dos Anjos

Prematuridad y estimulación temprana: una posibilidad
de acortar distancias para prevenir la aparición de la discapacidad 123
Jorge Baxter Aguirre, Linda Madriz Bermúdez y Lorena Mora Hernández

Inclusión educativa de alumnos con discapacidad:
las representaciones sociales del docente en educación primaria 137
Kenia Trujillo Toledo

Notas para repensar el autismo 149
Lorenza Ruiz Saldaña

El desafío educativo de la perspectiva inclusiva
en la escuela 161
Lucía Rodríguez Mc Keon

Preconceito e Inclusão Escolar: Estudo de Caso de Alunos
com Deficiência numa Escola Brasileira 169
Luciene Maria da Silva y Jaciete Barbosa dos Santos

Del discurso oficial a las acciones reales: experiencia
práctica con una persona ciega 185
María Teresa López Lorenzo, Kenia Trujillo Toledo,
Juan Carlos Román Ayala y Miroslava Cruz Aldrete

Educação Inclusiva e a Criação de Vínculos: um Novo Olhar 197
Rosita Edler Carvalho

Avanzando hacia una educación inclusiva.
Aplicación del Índice para la Inclusión
en una Escuela Municipal de Chile 211
Vanessa Vega Córdova, María Luz Morrillo Quesen,
Olivia Toro de la Cruz, Javiera Becerra Candia
y Deborah Maturana Wright

TEMÁTICA 2
PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS:
LA INCLUSIÓN EN ACCIÓN **225**

O entrelace de políticas públicas, práticas pedagógicas
e culturas na educação bilíngue voltada à surdez 227
Cristiane Correia Taveira

La construcción de la mismidad ajena: su complejidad y el desafío de su atención 243
Etel Garrido Cruz, Enrique Lozano Castellanos y Tila Esperanza Arévalo Campos

Una experiencia en enseñanza de la matemática a nivel universitario a una persona ciega 253
Javier Vargas López y Jeffry Chavarría Molina

Inclusión educativa y formación docente: hacia la construcción de una pedagogía basada en las diferencias 261
María del Rosario Auces Flores, Juana María Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo

Reflexões sobre as políticas de educação inclusiva no Brasil pós-Jomtien (Tailandia, 1990): educação para todos? 275
Nathalia Araujo de Sá, Allan Rocha Damasceno, Valdelúcia Alves da Costa y Vera Regina Pereira Ferraz

Las prácticas educativas como escenario en que circulan los discursos sobre diversidad e inclusión 287
Norelly Soto Builes

TEMÁTICA 3
ENCUENTRO DE ENFOQUES: EPISTEMOLÓGICOS, CONCEPTUALES, POLÍTICOS, LÚDICOS, DEPORTIVOS, ARTÍSTICOS, ESTÉTICOS Y ÉTICOS **297**

Competencias básicas en computación para personas con discapacidad visual 299
Alma de los Ángeles Cruz Juárez, Gerardo Contreras Vega, Carlos Alberto Ochoa Rivera, Lizbeth Yesenia Contreras Rivas, María Elena Díaz León, Yadira Izbeth Garrido Tapia y Francisco Sánchez Vásquez

Tecnologias assistivas no ensino de música mediante a abordagem musical clatec: algumas considerações 309
Brasilena Gottschall Pinto Trindade

Educación para la diversidad: una experiencia regional 323
Hannia Monge Jiménez y María Gabriela Marín Arias

Hacia un centro de calidad con orientación inclusiva: Escuela "José Figueres Ferrer" 335
Karen Palma Rojas, Rocío Jiménez Rodríguez, Lorena Redondo Escalante y Eréndira Calderón Pardo

Plano de Ensino Individualizado (PEI):
Medida de Discriminação Positiva ou Fator de Reforço de Exclusão? 351
Márcia Marin y Jacqueline de Fatima dos Santos Morais

Prácticas de tutoría para la atención a la diversidad 367
María Alejandra Camacho Hernández
y Fernando Mendoza Saucedo

Aprendizaje colaborativo entre docentes,
una estrategia para el desarrollo de aulas inclusivas 383
Miriam Jasso Vázquez y Fernando Mendoza Saucedo

Hacia una sola comunidad educativa
con lenguas de distinta modalidad: LSM-español 397
Miroslava Cruz Aldrete, Cristina Salazar Romero, Adrián Ibarra Mercado,
Leticia Lares Ortega, Claudia Rico y Miguel Ángel Villa Rodríguez

Práticas Pedagógicas, a Escola Comum
e o Aluno com Deficiência Intelectual 411
Patrícia Braun y Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Indivíduos com Deficiência Intelectual
e Educação Sexual: Os Direitos Humanos em Questão 431
Tito Marcos Domingues dos Santos

Instituto Benjamin Constant/IBC/Brasil:
las experiências del Programa de Visitación Institucional 443
Vera Regina Pereira Ferraz y Valdelúcia Alves da Costa

La formación para el trabajo
en los Centros de Atención Múltiple (CAM)
dentro de la Reforma Educativa: caso Tabasco 457
Yazmín Osorio Ruiz

PRÓLOGO

El VII Encuentro Internacional "Inclusión: Avances, Retos y Propuestas Alternas", convocado por la Red de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativas (RIIE) y la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva (REDIEEI) en el que tuve el honor y la satisfacción de participar, realizado en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, en la ciudad de México, del 11 al 13 de octubre del 2012. En el encuentro se abordaron temas como: *Retos de la integración; encuentro de enfoques; los significados del cuerpo y la realidad; prácticas transformadoras*.

Esos días intercambiamos opiniones, contamos experiencias, se presentaron propuestas y nos comprometimos a reflexionar, a comprender y a mejorar nuestras prácticas profesionales. Sin embargo lo que sigue al encuentro es lo que verdaderamente importa. Es decir, cómo utilizar el conocimiento en la mejora de la educación y la inclusión. Asimilar el conocimiento y saber discernirsobre él, saber aplicarlo y tener en cuenta el sentido de cambio en las prácticas inclusivas, pues no es suficiente la buena formación, es necesario el compromiso con la ética que hace mejor una escuela y una sociedad.

Quiero dirigirme a todos y a todas ustedes, en este prólogo, para compartir y relacionar los temas del encuentro conla historia de vida Alexis Maislin Chalit, un niño "diferente".

El *significado alterno del cuerpo y una realidad*, el diagnóstico médico. Alexis, alos 10 días de su nacimiento fue intervenido quirúrgicamente a corazón abierto por una endorcarditis. Su vida transcurrió como un niño sano, todo hacía suponer que era un "niño normal para su edad", a pesar de las restricciones en su alimentación y en la actividad física.

Otra realidad, el entorno familiar, Alexis fue un niño asertivo que identificaba sus sentimientosy emociones y las expresaba claramente; hablaba de otras vidas; le interesaba como a todos los niños los juegos de su edad, y tenía afición por la música, tocaba la guitarra y era fan de los Rolling Stones, pero también tenía interés y afición por actividades como la meditación, la espiritualidad y el manejo de la energía. Sus últimos 15 meses de vida, vivió con hidrocefalia, que se manifestaba en falta de tono muscular, lo que le provocaba ser aún más diferente que sus compañeros, sin embargo en su grupo sus amigos decían "tenemos que apoyar al que nos necesita" y su familia lo apoyó en todo momento. Vivió 10 años maravillosos, en los que a través de su propia vida, enseñó a muchos de quienes le rodearon, cómo verlo a través de una mirada incluyente, que él mismo tenía hacia los demás. Las 3 escuelas en las que estuvo fueron clave para que tuviera amigos del alma y disfrutara el proceso de aprender. Fue un niño feliz y un ser de luz ajuicio de su familia y amigos cercanos. Incluido, aceptado y amado.

En la realidad delsistema educativo en su conjunto, excluído, no aceptado, no valorado por sus profesores y profesoras quienes atendíangrupos numerosos, presionados por concluir el programa, preocupados por enseñar los contenidos y evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. Señalado por sus compañeros como diferente limitando su proceso de socialización e intercambio entre pares.

No obstante Alexis encontró *prácticas transformadoras, tres espacios educativos (Escuela de arte Pipiolo, Escuela activa Paidós y Atelier Índigo) donde se lleva a cabo una inclusión en la acción, cuyo enfoque epistemológico, conceptual, lúdico, artístico y ético* le permitirían desarrollar su ser, en lo físico, cognitivo, emocional y espiritual

La vida de Alexis nos pone frente al *reto de la integración a la inclusión*, asunto pendiente y camino largo que recorrer,analizar y transformar las prácticas, sensibilizar a nuestros profesores y profesoras para ir más allá de los contenidos, más allá del currículum de la gestión escolar; es fundamental reconocer al otro en su multiplicidad de ser que es; atender a nuestros alumnos es su parte emocional y espiritual.

Se trata de una comprensión que nace de la reflexión rigurosa y compartida. Se trata de un cambio que tiene que ver con la racionalidad y la justicia de las prácticas. Porque la educación es una actividad moral, no meramente técnica.

Cuando los vientos de la sociedad nos ciegan los ojos y nos arrastran hacia el individualismo, la competencia, la obsesión por la eficacia, el conformismo,

la descalificación,el relativismo moral, el olvido de los desfavorecidos. Nosotros debemos luchar contra la corriente. Hemos de iluminar nuestro andar y unir esfuerzos que nos mueven para crear espacios, escuelas, aulas más incluyentes. Hemos de tratar de reconducir la situación para que la sociedad esté presidida por la justicia, la solidaridad, la tolerancia y la paz.

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional

PREFACIO

Es de nuestra máxima satisfacción seguir cumpliendo con uno de nuestros objetivos que nos propusimos al fundar en la FESI-Iztacala, UNAM, la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE) en aquel 1998. Después de catorce años mantenemos el espacio de diálogo y encuentro para que la pluralidad de prácticas, aproximaciones y debates se expresen libremente, tanto los que se encuentran convencidos del paradigma de educación inclusiva, como de aquellas voces críticas que replantean e interrogan los discursos y prácticas vigentes así como aquellos que están enarbolando propuestas alternativas por vía de las prácticas del orden de la cultura.

Desde el 2004 en el III Encuentro de la RIIE realizado en Cancún, Quintana Roo, introdujimos en ese encuentro un cambio. Nos propusimos que si la RIIE tenía como propósito dar cabida a las voces de las personas definidas "con discapacidad", entonces en nuestros encuentros tendrían que presentarse en conferencias o mesas de diálogo personas, fueran profesionales o no, definidas desde los paradigmas educativos actuales como "personas con discapacidad". Que ellas pudieran hablar en nombre propio y nos plantearan sus visiones e iniciar un diálogo con ellas, tal fue y es nuestra convicción.

Aceptaron y lo primero que nos hicieron hincapié en sus exposiciones fue el no sentirse representadas, ni cómodas en el discurso elaborado para ellas. Cuestionaban no sólo cognitivamente el término de discapacidad y la posición en que los discursos y prácticas los consideraban. Desde su perspectiva y a través de sus propias trayectorias e historias subvertían dicho término. En las mesas de diálogos nuestros ponentes ofrecían sus propias perspectivas de vida, alertándonos de la obsesión de los discursos jurídicos, educativos y de la salud por posicionarlos en un rango que no les hacía mérito ninguno,

ni los dignificaba, ello a pesar de las buenas intenciones declaradas en las propuestas primero de integración y posteriormente de inclusión. En voz de Miguel Ehrenberg, que en paz descanse, fundador de la Revista Televisiva del Doble Esfuerzo del ILCE, marcó: "…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". (Ehrenberg, M.; Revista: Voces de la Alteridad, p. 391). En ese mismo encuentro Lucila Olalde[1], actriz del grupo de teatro "Seña y Verbo" ofreció un taller para iniciar al auditorio a la Lengua de Señas Mexicana, y Alberto Lomnitz, Director de la compañía teatral, en su conferencia enfatizó como la sordera no era ninguna discapacidad, sino una forma de vivir en una cultura cuyos miembros son sordos. A partir de ese año del 2004, ha sido consistente el llamado de las personas a revisar y reflexionar de fondo sobre lo que se denomina discapacidad. A partir de entonces los Encuentros han sido enmarcados por este recordatorio permanente a la reflexión y cuestionamiento.

En este volumen presentamos los trabajos que a criterio del comité evaluador resultaron de mayor relevancia en nuestro VII Encuentro; trabajos que se presentaron del 11 al 13 de octubre del 2012 en el VII Encuentro Internacional "Inclusión: avances, retos y propuestas alternas". Tuvimos de anfitrión a la noble Universidad Pedagógica Nacional, en la ciudad de México y la coparticipación en el Encuentro con la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva (REDIEEI) de la UPN.

Podemos ver como la temática plantea temas tales como: Los significados del cuerpo y el de prácticas transformadoras. Por ello el que se presentara Julio Márquez Mendoza, líder escalador de montaña, Pedro Miranda artista plástico y Montserrat Jiménez artista también y al plantear sus vidas profesionales tanto en prácticas deportivas como artísticas, mostraron en el terreno de la realidad como la ceguera no es ninguna discapacidad para realizar montañismo ni para la creación artística. La expresión de la subjetividad tiene una gran pluralidad de formas de manifestarse. Asimismo, Dagoberto y Alejandra, una hermosa pareja que fue clasificada con síndrome de Down y sin embargo mostraron sus proyectos de vida como matrimonio y cómo sortearon los obstáculos jurídicos y religiosos para fundarse como pareja matrimonial. Con la colaboración de

[1] Lucila Olalde es una gran actriz sorda de este grupo teatral. Es experta en ofrecer talleres tanto a nivel educativo como pionera en México en ofrecer talleres de creación artística. A Manera de ejemplo exponemos como el 12 de marzo del año pasado, salió una nota en el El Sol de Tijuana / Baja California http://goo.gl/dxkese con el encabezado siguiente: Taller de Técnicas de Teatro de Sordos para Creadores Escénicos, el cual tenía un costo de $500.00 m.n., y se ofrecía sin costo para la comunidad sorda.

sus padres y hermanos, lograron el sueño de su vida y con ello, cuestionaron el orden jurídico y católico-religioso vigente. La mesa denominada: "De sordos y entre sordos: Diálogo y discusión sobre Bilingüismo" integrada por Carlos Moctezuma, Edgar Sanabria, Azkur Meade Fernández, José Arturo Monroy Cerón y Jessica González Rico no pudieron ser recuperadas en este volumen ya que es nuestro propósito editarla en un CD. Esta mesa logró conmover a todos los asistentes a partir de escuchar desde diversas personas sordas de diferentes edades, formación y profesión, todos concluyeron en una petición de una Universidad para sordos, que lucharán hasta conseguirlo y enfatizaron que el modelo de inclusión actual únicamente los margina y los deja rezagados en el nivel educativo. Mostraron una jovialidad, humor, optimismo y esperanza por mostrarle al mundo la riqueza de su cultura e invitaron a los asistentes a realizar la experiencia de convivir con ellos, con sus formas de vivir y ser. Las propuestas son enclaves alternos. Tal es, nos parece, la tarea que nos debe convocar, un esfuerzo por hacer de la educación una producción artística, creadora que intenta manifestar en acto, en nuevas prácticas, que permitan el despliegue de las formas plurales de existencia y nos inaugure una convivencia inédita de que nos aproximemos a las pluralidades y nos reconfiguremos en el encuentro, en una auto-recreación sólo posible en el ejercicio y puesta en acto una experiencia generadora de nuevas prácticas de interacción o lazos mutuos, como lo están probando algunas expresiones culturales alternas que podrán constatar en este volumen.

Así entonces, el lector tiene en sus manos un ejemplar que muestra las visiones presentadas en el VII Encuentro. Quizá es hora de efectuar una reflexión a nuestra organización, la RIIE, y considerarla en los próximos encuentros. Muy a pesar de estas voces vivas, subversivas que hemos señalado, los trabajos del encuentro se mantienen en la perspectiva que domina el campo educativo: el de la inclusión educativa. Por ello resulta más que necesario plantearse ¿qué hará falta para que nos decidamos de una vez por todas a tomar literalmente la palabra, la palabra de ellos? ¿Que será necesario para que los tomemos como sujetos de enunciación y no de enunciado? ¿Cómo poder incidir en los saberes legitimados como el educativo, jurídico y de salud para la escucha de perspectivas del ámbito filosófico y cultural que anuncian reflexiones desde la diferencia, la alteridad y las artes que develan, alumbran y muestran las manifestaciones del ser humano en una pluralidad que implica un campo abierto para el estudio de plasticidades de todo orden: sensitivo, simbólico, imaginario y real. Esperemos en el próximo Encuentro

a realizarse en Colombia, tomemos el reto de ir al fondo y esencia de la Educación. ¿Cuál es su función?, ¿qué es?, ¿qué aspira?, ¿para dónde va? De ahí que el título que propusimos fue congregarnos en el planteamiento de: *La Educación Hoy: Más allá de la Inclusión*.

Por el momento, hoy les invitamos a leer el volumen que tienen ustedes en sus manos con una mirada más allá de lo escrito, una mirada profunda hacia la construcción y deconstrucción de los conceptos que nos acompañan a lo largo de este esfuerzo conjunto, donde se documentan las prácticas desde diferentes paradigmas, algunas muy novedosas que posibilitan una reflexión que nos lleva más allá de nuestra propia realidad, pero que pueden enriquecer cada una de las prácticas y concepciones de nuestros lectores.

La tarea de generar un volumen cada dos años implica un esfuerzo grande, es gestar un nuevo espacio de diálogo permanente donde las voces de personas desconocidas se entrelazan en un intercambio imbricado de diferentes formas de ver y abordar la realidad de nuestras experiencias latinoamericanas. En este volumen bilingüe, como ya es costumbre, se entretejen las voces de argentinos, brasileños, chilenos, costarricenses, colombianos y mexicanos.

Las conferencias magistrales son un oasis de reflexión profunda, de la mano de Eduardo Parra conoceremos una perspectiva sobre lo que significa y denota el término discriminación, esto a partir de algunos escritores "discriminados", como intitula su escrito el autor, que desde la literatura plantea la discriminación en los escritores y dio testimonio de sus memorias. Con ello articuló la tarea creativa como un efecto de peligro social, que atenta a las maneras de ser de cierta cultura y que por tanto se proscribirán sus escritos como una manera de ocultar, invisibilizar la potencia del acto creativo que implica transformación y producción alterna. Con Nelson Pinto podremos cuestionarnos cuál es la función real de la formación docente, desde una mirada muy latinoamericana, donde lo importante en la inclusión será precisamente la democratización de la misma educación y el compromiso con la inclusión. Rafael Kohanoff es un ingeniero comprometido con el apoyo desinteresado a aquellos que requieren ayuda tecnológica, trabaja arduamente porque la tecnología sea solidaria y llegue a manos de quienes más la necesitan, su trabajo es difícil de poner en palabras, no es lo que él hace, por lo cual, para que nuestros lectores conozcan un poco más de él hemos puesto su semblanza y una entrevista muy esclarecedora de su trabajo, que le fue realizada en su propia oficina del INTI. En este apartado cierra la conferencia de la RIIE, que es un trabajo conjunto de acercamiento a los programas institucionales

gubernamentales de integración de México, el propósito del trabajo es ofrecer una síntesis de un proyecto de investigación que está en proceso, la evaluación conjunta y permanente de los diferentes programas gubernamentales sobre integración e inclusión a través de los dos últimos sexenios, dando un acercamiento a una mirada alternativa sobre el quehacer en el ámbito de atención de los sujetos con discapacidad.

Tienen en sus manos un libro con estas cuatro conferencias magistrales y 31 trabajos que abordan las temáticas propuestas en el encuentro:

1. Retos: de la integración a la inclusión.
2. Prácticas transformadoras: la inclusión en acción.
3. Encuentro de enfoques: epistemológicos, conceptuales, políticos, lúdicos, deportivos, artísticos, estéticos y éticos.

Por lo pronto esperamos que como lectores puedan ustedes ser convocados al diálogo y esperamos en un futuro contar con sus reflexiones, trayectorias y aportes y este volumen sea un pre-texto para la construcción de un nuevo texto, escritura que nos convoque a la búsqueda de nosotros como seres en continua hospitalidad y hostilidad con el otro y con uno mismo y ofrezcamos un porvenir que conmueva la verdadera discriminación: la ignorancia, no del saber sino del otro, es decir la indiferencia, la separación de unos con otros que impiden la experiencia de la vida que no es sino la relación con el otro.

Zardel Jacobo Cúpich
Silvia Laura Vargas López
RIIE

CONFERENCIAS MAGISTRALES

Eduardo Parra Ramírez *

ALGUNOS ESCRITORES DISCRIMINADOS

Conviene empezar con una postulación de principios. Me declaro en contra de la corrección política cuando ésta se ejerce como dogma, como reflejo condicionado, como tic nervioso. Es decir, cuando su cumplimiento nos exige ser irreflexivos. De manera que propongo una reflexión del fenómeno entendido popularmente como "discriminación". Pongo el ejemplo de los escritores, no sólo porque es el que mejor conozco sino porque en él se verifican clara y radicalmente los mecanismos de la represión en estado puro, llevados a sus más sórdidos extremos.

Discriminar es un término que viene del latín *discriminare*, cuya raíz es "diferenciar, distinguir, discernir". La primera acepción de este vocablo, de acuerdo al diccionario de la RAE, es: seleccionar excluyendo. Según el Diccionario de María Moliner, discriminar significa, en primer lugar, "apreciar dos cosas como distintas o como desiguales. Diferenciar, discernir, distinguir". Todos estamos al tanto de que el discernimiento es una cualidad esencial de la psique, en virtud de que nos ayuda a sobrevivir. Discernimos lo vital de lo fatal, lo verdadero de lo falso, la seguridad del peligro. En consecuencia, si aún se mantiene vigente el pacto de que el lenguaje comunica, discriminar es, antes que cualquier cosa, razonar.

Para mejor expresar el matiz anterior, se me permita incurrir en la anécdota, habida cuenta que mi adiestramiento de narrador me permite un número muy limitado de consideraciones teóricas y siempre termino contando cuentos. Yo daba clases en una escuela preparatoria del rumbo de Atizapán

* Eduardo Parra Ramírez es un escritor mexicano. Posee estudios de cine y creación literaria. Su obra refleja una variedad de intereses. Ha publicado cuento, poesía y ensayo. Ha incursionado asimismo en la dramaturgia, la dirección de cortometrajes, el guionismo radiofónico, la música y la docencia. Entre otros reconocimientos ha ganado el premio Ignacio Manuel Altamirano de Poesía por el libro *Refractario* y el Juan Rulfo para primera novela por *La ira del filósofo*. Parte de su obra ha sido traducida al inglés y al esloveno.

de Zaragoza. Mis horas muertas, que eran muchas, las pasaba leyendo en un pequeño recinto al que llamábamos "sala de maestros". Solía coincidir, cerca de mediodía, con una profesora de Deportes que, tras impartir una clase bajo el sol, entraba chorreando sudor y resoplando. En más de una ocasión me llegó a importunar con zafiedades; pero yo me atrincheraba detrás de mi librito. La verdad sea dicha, ella me irritaba mucho. Una mañana me halló leyendo "Asesinos seriales", de Robert Ressler; otra, "El arte de la putas", de Moratín; en otra ocasión, "Lo que más me gusta es rascarme los sobacos", de Charles Bukowski. Invariablemente eran títulos que le causaban un profundo desagrado. No sé por qué, pero se daba esa casualidad; no siempre es así: también leo La Biblia, como Peña Nieto.

Aquella mañana yo leía sumamente complacido "Que se mueran los feos", de Boris Vian. Fue demasiado para ella.

–Profesor, ¿por qué lee esas cosas? –le salió del alma.

Hice un gesto que no significaba nada. Entonces me soltó una frase lapidaria:

–Yo no saldría con usted.

Lo que dijo me causó tal curiosidad clínica que, haciendo a un lado el libro, exploré:

–¿Ah sí? ¿Por qué?

–No saldría con escritores. Tienen la mente muy retorcida.

Comprendí que estaba ante mi primer evento de discriminación como escritor. Me dieron ganas de abrazarla. Pero sudaba. En vez de eso, aventuré un sincero y tranquilizador vaticinio:

–Despreocúpese. Nunca la invitaré a salir y sospecho que ningún escritor lo hará.

Después de ese episodio, ella divulgó que yo era un misógino y que la había discriminado.

Reflexioné bastante, no sin ciertos brotes de culpa. Concluí que ambos teníamos razón. Yo la discriminé en lo individual, ejerciendo mi derecho a diferenciarla de las personas con quienes sí saldría. Ella me discriminó en lo general, por pertenecer a un gremio, más precisamente por el prejuicio que ella tiene respecto de ese gremio. La segunda acepción del vocablo discriminar es: "Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc." Ella no me dijo: "Yo no te deseo", cosa aceptable. Me dijo: perteneces a un grupo de indeseables. Comprendamos, guardando la debida proporción, que ahí fue instalado un criterio que comparte la genética

del nazismo y el fascismo. Te juzgo desde una supuesta superioridad y dictamino, con la limitada información que poseo, que tú tienes la mente retorcida y yo no.

La discriminación es un juicio *a priori* en el que está cancelada toda posible interlocución porque viene precedida de un pensamiento narcisista e inflexible. A ese pensamiento descalificador suele venir aparejada una acción excluyente. Y, como quedó demostrado, al menos para mí, en esta anécdota que elegí como modelo, antes, durante o después de la acción excluyente, se configura un discurso en el que se invierten los valores: tú eres la perversión de la norma, no yo. Yo defiendo la norma y justifico mi actuar en nombre de los equilibrios del grupo social. Cuando hay una correlación de fuerzas (persona contra persona), la acción se neutraliza; cuando lo que está en juego es irrelevante (la prohibición a salir con alguien con quien de todos modos no saldrías), la consecuencia es módica y olvidable. Cuando no hay una correlación de fuerzas y lo que está en juego es de un alto valor, estamos ante un peligro social.

El desequilibrio en la correlación de fuerzas suele darla el poder. Es decir, discriminar desde el poder conlleva el riesgo social. Por ejemplo, yo-individuo discrimino a los presidentes de la República. A todos, parejo. Ese hecho no pone a temblar a nadie. Pero cuando ocurre al revés, si la discriminación viene de un determinado poder (político, bélico, religioso, empresarial, mediático o demográfico), la cosa cambia. El uso de esa fuerza termina por abolir algunas de las libertades fundamentales del individuo. Dicho poder no se localiza necesariamente en las instituciones. Si en una sociedad se consagra la idea de que los infectados de sida son un riesgo potencial, además de ejemplos de la inmoralidad castigada, es la propia sociedad la que vigila y castiga con la exclusión, la indiferencia y el desprecio, que son todas formas de la intolerancia.

Entonces, el individuo no representa riesgo alguno para el poder del estado, a menos que ese individuo pueda persuadir a otros individuos y se posibilite la construcción de una fuerza, si no simétrica, sí considerable, es decir, una resistencia. Es por eso que el escritor representa un peligro social. Hagamos historia.

Reinaldo Arenas

Nació en 1943, en un pequeño pueblo de las provincias orientales de Cuba, en una familia extremadamente pobre. En su estremecedora autobiografía, *Antes que anochezca* (llevada al cine con una actuación fuera de serie de Javier Bardem) refiere que desde una edad muy temprana se perfilaron las que serían

sus dos pasiones, a las que ningún psicólogo vacilaría en llamar obsesiones: la escritura y el sexo, no necesariamente en ese orden. El descubrimiento temprano de su vocación no se vio obstaculizado por el precoz y frenético apetito homosexual. Antes bien, llevó ambas pulsiones a prácticas colindantes. Al no disponer de mancebos, tal como hubiera deseado, copulaba con animales, con las frutas, con la tierra, con los árboles. Su incandescente excitación confundíase con la palabra: escribía en los árboles, en la tierra, en el cuerpo.

Aún adolescente, mientras apoyaba el movimiento revolucionario, escribió su primera novela, *Celestino antes del alba*. Emigró a La Habana. Fue un huracán autodidacta guiado por el patriarca José Lezama Lima. A los veintinueve, diez años después del triunfo de la Revolución, terminó la novela *El mundo alucinante*, obra maestra donde las haya. Siempre febril, el joven Reinaldo no veía la hora de publicar. Concursó en un certamen literario provincial. Los jueces, más timoratos que literatos, le otorgaron el segundo lugar. Fue en ese momento cuando tomó la decisión que sentenciaría la prolongada pesadilla que fue su vida. Envió el manuscrito a una editorial en el extranjero, causando la indignación de la ortodoxia revolucionaria. Los tribunales del gobierno castrista, que ya para entonces había consolidado una minuciosa red de espías y comisarios del pueblo, lo estigmatizaron y desataron desmedido asedio en su contra. La homofobia de los líderes de la Revolución, empezando por Castro y el Ché Guevara, era bastante conocida. Lo que Arenas vino a revelar fue un odio, tan insólito como encarnizado, que Castro ya sentía por los escritores, a quienes en más de una ocasión llamó públicamente "intelectuales pequeñoburgueses" o "intelectuales afeminados". El Ayatola ya había dispuesto el sometimiento de toda la comunidad literaria. Como sabía que no tendría buena prensa tomar medidas colectivas en una ciudad que tenía más escritores por metro cuadrado que el París de Hemingway, resolvió ejemplificar.

Tras el acoso policiaco, vino la censura, luego el ostracismo. Siempre visceral e insumiso, Reinaldo hizo pública su disidencia al régimen, dándole el pie justo que el gobierno buscaba para ejercer sobre él una de las represiones más desmesuradas, irrestrictas, crueles y prolongadas a que se haya enfrentado escritor alguno en los tiempos modernos. En 1973 fue acusado de abuso sexual, juzgado por un tribunal parcial y con consigna, sentenciado y encarcelado en la prisión del Morro, donde fue torturado, violado, encerrado en mazmorras, sometido a simulacros de fusilamiento. Dos años después fue excarcelado pero volvió una y otra vez a diferentes encierros, en distintas cárceles, incluso en un campo de concentración para homosexuales. Se fugó varias

veces pero, nada pudo contra lo que un compatriota suyo llamó "la maldita circunstancia del agua por todas partes". Cuba libre como cárcel. Siempre era reaprendido; siempre volvía a intentarlo. Y en medio de esa vorágine, escribía. Cuando terminaba un nuevo libro, trataba de ponerlo a salvo mediante la complicidad de sus amigos. A veces lo lograba, otras no. En más de una ocasión la policía le destruyó manuscritos únicos. Cuando esto ocurría, los volvía a escribir.

En 1980, once años después del principio de su tragedia, logró salir de Cuba por el puerto Mariel. Se instaló en Nueva York. Se dedicó a escribir pero, pocos años después, contrajo el sida. Presintiendo un insoportable deterioro, escribió con apresurada furia su monumental autobiografía. Se suicidó en 1990. Sus libros aún permanecen proscritos en Cuba.

Si bien es cierto que Reinaldo Arenas no fue el único escritor cubano reprimido por las mismas causas (a la lista se suman autores como el propio Lezama Lima o Virgilio Piñera, y aún aquellos que, sin ser homosexuales rechazaron ser plumas al servicio del sistema, como Guillermo Cabrera Infante o Heberto Padilla), es evidente que fue el más desafortunado, ya que padeció todas y cada una de las formas de represión aquí mencionadas, a excepción del asesinato. La más infame de las acciones excluyentes es la que sigue sufriendo hasta la fecha: ser excluido de la tradición. Mientras en todo el mundo sus libros son referentes innegables de la narrativa latinoamericana, en las escuelas de Cuba su nombre es una mala palabra.

José Revueltas

Nació el 20 de noviembre de 1914 en el estado de Durango. Su familia constituye una estirpe de artistas, que incluyó a sus hermanos Silvestre Revueltas (compositor), Fermín Revueltas (pintor) y Rosaura Revueltas (actriz). Igual que Arenas, su conciencia fue precoz, aunque la transgresión de Revueltas fue ideológica. Infancia es destino y nombre, premonición: si Arenas movedizas, Revueltas sociales.

Debido a su fuerte involucramiento en movimientos disidentes, Revueltas conoció la prisión en su adolescencia. A los quince años ingresó a las Islas Marías. Participó en el Movimiento Ferrocarrilero en 1958, donde también lo apresaron. En 1968 fue acusado de ser el 'autor intelectual' del movimiento estudiantil que culminó con la Matanza de Tlatelolco. Por esa acusación fue recluido en la cárcel de Lecumberri, lugar donde escribió su novela casi perfecta: El Apando.

Su literatura se caracteriza por un realismo duro que es a la vez denuncia de las desigualdades y expresión de la condición humana. Profesó un pensamiento de izquierda clásica, marxista-leninista, pero se permitió descreer de la aplicación práctica del modelo soviético estalinista, que supuso, en su opinión, desviaciones burocráticas y abusos autoritarios imperdonables. Debido a este revisionismo, fue expulsado del Partido Comunista. Sus críticas a la izquierda, desde dentro y sin la cómoda asepsia del que juzga sin involucrarse, provocaron que también fuese expulsado del Partido Popular Socialista, que el mismo ayudó a fundar.

Su ejemplo demostró que el temperamento creativo unido al pensamiento crítico generan apetitos de aniquilación. Ambos bandos, sistema y disidencia, exigen obediencia y fe, a sus lacayos unos, a sus militantes otros. Revueltas se quedó sin interlocutores, sin camaradas, casi sin amigos. Enfermo y disminuido, murió en 1975, el mismo año en que murió como cárcel el Palacio Negro de Lecumberri. Los lectores que supo conquistar, se han mantenido con el tiempo. Nadie logró expulsarlo de la tradición literaria.

Roque Dalton

Semejante a Revueltas, Dalton fue siempre de izquierda. Acaso su experiencia sea más extrema, ya que éste se ejercitó en las formas más radicales de la disidencia en el escenario de las dictaduras latinoamericanas, que se encuentra entre las más salvajes, las de rasgos más patológicos. Nacido en El Salvador, estudió periodismo a instancias de su padre, de origen norteamericano. Muy joven Roque Dalton viajó a México y tuvo la oportunidad de entrevistar a Diego Rivera. Aterrado, Roque balbuceó preguntas torpes que evidenciaban una mala preparación. En cierto momento, Rivera le reviró malhumorado: "Muchacho, ¿cuántos años tienes?" "Dieciocho", fue la respuesta. "¿Y has leído a Marx?" "No." "Entonces tienes dieciocho años de ser un pendejo." Ese momento decidió su destino, ya que, humillado, corrió a investigar quién demonios era el tal Marx.

Al igual que Arenas y que Revueltas, Roque frecuentó prisiones y salas de interrogatorios. Llegó a ser condenado a muerte pero, mientras esperaba el cumplimiento de la sentencia en el penal de Ahuachapán, un terremoto derribó los muros de la cárcel, permitiendo que Roque salvara la vida.

No tardó en formar parte de la guerrilla, el brazo armado del Frente Frabundo Martí. Aún en la clandestinidad, escribía a raudales. Publicaba donde podía. Usaba numerosos heterónimos, como Pessoa. Escribía poemas de tono coloquial pero con insistencia reflexiva y enjundia militante:

No confundir
somos poetas que escribimos
desde la clandestinidad en que vivimos.
Nos somos pues cómodos en impunes anonimistas.
De cara estamos contra el enemigo
y cabalgamos muy cerca de él, en la misma pista.
Y al sistema y a los hombres que atacamos desde nuestra poesía
con nuestra vida les damos oportunidad de que se cobren
día tras día.

En efecto, el 10 de mayo de 1975 Roque Dalton fue asesinado, pero no por "el enemigo" al que alude el poema. Lo mataron sus propios compañeros del Ejército Revolucionario del Pueblo. La muerte de Roque Dalton entraña una paradoja. La de la propia izquierda que se desgasta y se aniquila a sí misma en confrontaciones internas, en su mayoría propiciadas por irrelevantes matices y por rígidos dogmatismos. La intolerancia de nuevo cancelando toda forma de diálogo.

Francisco Tario

Todo en Tario era extraño y misterioso. Su misantropía, la singularidad de sus aficiones, el desajuste de su mente cuando creaba, lo brumoso de su biografía, su aislamiento. Pertenece a la estirpe de los escritores "raros". Portero del Asturias, notable pianista, peculiar dibujante, esposo de Carmen Farell, "una de la mujeres más bellas de México", pero sobre todo un escritor sin pares.

En su literatura, hay ataúdes que hablan, perros que expresan el amor por sus dueños, hombres que imprecan a Dios, fantasmas, monos que salen por el grifo del agua, alucinaciones, blasfemias, locura. Era un escéptico en toda la línea. No era un provocador deliberado. Escribía sin encono ni prédica. Los narradores que lo habitaron lo mismo encontraban furia que miedo o perplejidad, nunca dicha.

Practicó el teatro, el aforismo y la novela, pero fue el cuento la forma donde alcanzó su timbre más profundo y propio. Uno de sus personajes, en una especie de preceptiva amoral del autor, exclama:

Y escribiré libros. Libros que paralizarán de terror a los hombres que tanto me odian; que les menguarán el apetito; que les espantarán el sueño; que trastornarán sus facultades y les emponzoñarán la sangre. Libros que expondrán con precisión inigualable lo grotesco de la muerte,

lo execrable de la enfermedad, lo risible de la religión, lo mugroso de la familia y lo nauseabundo del amor, de la piedad, del patriotismo y de cualquier otra fe o mito. Libros, en fin, que estrangulen las conciencias, que aniquilen la salud, que sepulten los principios y trituren las verdades. Exaltaré la lujuria, el satanismo, la herejía, el vandalismo, la gula, el sacrilegio: todos los excesos y las obsesiones más sombrías, los vicios más abyectos, las aberraciones más tortuosas…

El antihéroe de su novela *Aquí abajo*, en su caída moral, pronuncia el revés de una plegaria:

—¡Dios, Dios mío y de todos! No sé si creo en Ti o no creo, si vengo a pedirte auxilio o lástima, si vivo o no vivo y, si vivo, si soy tan desdichado como mis semejantes o aún más. No sé a punto fijo qué es lo que deseo, ni qué podrías Tú ofrecerme, ni qué sería necesario que sucediera para que mañana pudiera comprobar yo que había estado contigo. Sólo sé que estoy aquí de rodillas, que he dicho mis pecados —no hoy, sino doscientas o trescientas veces— y que nada ha cambiado, ni promete cambiar. No sé cuándo he de morirme o nacer y a dónde debo ir después; no sé siquiera si con mis huesos se quedará todo en la tierra; pero todo ello me da igual. No soy, pues, un hipócrita, y Tú, si es que lo ves todo, debes saberlo mejor que yo. No pido la Gloria, ni ninguna gratificación para el futuro; no pretendo ser rico, ni tener una salud perfecta, ni que los míos sean los seres más puros y dulces de la tierra. Todos mis males, mi desconcierto, mis dudas y mis desilusiones no me impiden vivir. ¡Dios, Dios mío y de todos! Lo que te pido es esto: que tengas piedad un poco, un poco siquiera de esta amargura nuestra que no sabemos en qué consiste, pero que es lo peor que puedas imaginarte. Tú has estado en la Tierra —Tú o tu Hijo— y lo habrás visto. Hace mucho tiempo de eso... Pues por si lo has olvidado o no has querido pensar más en ello, voy a advertirte una cosa: todo sigue más o menos como entonces y, si volvieras, por esta misma amargura volveríamos a crucificarte. No te crucificamos por malos, como no blasfemamos por malos, ni alzamos por malos la mano contra un compañero. Herimos, y robamos, y cometemos adulterio, y renegamos a veces de Ti por esta maldita amargura que nadie nos quiere curar. ¡Dios, Dios mío y de todos! ¿No es posible hallar el remedio?

Se trata de un autor fatalista en extremo. Parece desarrollar en su narrativa una representación artística de lo que un filósofo llamó “el sentimiento

trágico de la vida", según el cual, la verdad es insoportable, consiste en una toma de conciencia de que no existe el amor, la comunicación es imposible, somos falibles, vulnerables al dolor, prescindibles y mortales. Lo que al poeta le costó una línea: "…tanto penar para morirse uno".

¿Puede un autor de esta naturaleza representar un peligro social o político? No, pero un desafío moral, sí. ¿Fue discriminado? Por supuesto, aunque no por el estado, sino por las buenas conciencias, por los que no estaban dispuestas a consentir que, mientras todos escribían la Novela de la Revolución, el elogio al PRI y la epopeya enana de las instituciones, Tario escribía el mapa de su propia psique, sin maquillaje ni eufemismos. Su castigo fue un olvido de medio siglo. Excluido del canon académico, suprimido del gueto de los comerciantes metidos a editores, que ven el libro como mercadería y no como soporte material de obras del espíritu; ignorado por los comentaristas, juzgado como excéntrico y no como lo que es, uno de los discursos literarios más poderosos y expresivos de nuestra tradición. Pero sobre todo, la discriminación de Tario representa un sesgo distinto pero no menos nefando de la actividad supresora: el argumento según el cual es aceptable discriminar al que es indeseable por elección propia. Así que Tario quería excluirse, escupió nuestra moral y se instaló en la diferencia, pues concedido, será, por el poder de la inopia intelectual consagrada como consenso, condenado al purgatorio. Pero los buenos escritores, como los fantasmas, vuelven del más allá.

Hasta aquí el recuento, el recuerdo. Si, como piensa Tario, la solidaridad, la comunicación y la tolerancia son productos culturales que no están en nuestra naturaleza, vale oponer el pensamiento de José Ortega y Gasset, según el cual la nobleza consiste justamente en practicar gestos de rebeldía cuando nuestro corazón menos lo espera.

Rafael Kohanoff *

LA TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LA SALUD Y LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD **

Introducción

Una nueva mirada hacia los problemas y necesidades de las personas con discapacidad que no dependa del producto o del negocio sino pensando en la gente y especialmente en la que carece de recursos – Mención de ejemplos proactivos de este enfoque. Ampliar esta mirada no solo a cubrir "faltantes" de las discapacidades sino plantearnos el desafío de intentar juntos descubrir y construir las formas imprescindibles para la relación de las personas con el medio ambiente que en su accionar que permite la construcción de su identidad.

Búsqueda de superación de las causas que no producen los resultados esperados de nuestras acciones. Comprender que la atención de las personas requiere tener en cuenta que la misma recibe estímulos del medio las 24 horas del día y que la autoconstrucción no se detiene nunca.

Su vida sigue empeñada en la búsqueda teórica y práctica de ideas y acciones que mejoren la vida de la gente, alertando sobre el camino dramático seguido por quienes tienen el poder de incidir en los destinos de la humanidad. Hoy vuelca sus conocimientos, experiencia y espíritu de emprendedor social tratando de contribuir a la búsqueda de caminos para construir una Argentina responsable, plural, solidaria y democrática y ha puesto especial énfasis en el desarrollo y transferencia de tecnologías sociales especialmenteen el área de la discapacidad y la salud.

*Centro de Tecnologías para la Salud y Discapacidad. INTI.

**El trabajo del Ing. Kohanoff es práctico en su totalidad, su conferencia fue una demostración de cómo la tecnología puede realmente ser solidaria, para el presente volumen como testimonio propio de su trabajo se presenta una entrevista que se le realizó al Ingeniero en su oficina. Esto con autorización del mismo.

Entrevista al Ing. Kohanoff

A sus 87, Rafael Kohanoff (Tuta para los amigos) mantiene la hiperactividad de toda su vida. Una vida que resume así: "Todo lo que quise hacer, lo hice". Nació en Colonia Dora, Santiago del Estero, séptimo hijo de ucranianos; viajó y disertó por todo el mundo. Estuvo 6 años de novio y 64 casado "con la misma mina, ¿qué te parece?". A los 22 tuvo su primer hijo, a los 23 se recibió de ingeniero químico en Santa Fe. Fundó 10 empresas (¿se acuerdan de las zapatillas Skippy y los cierres Lynsa?). Se sumó a dos gobiernos peronistas (Cámpora-Perón) y firmó el mítico Pacto Social de José Gelbard, apoyó desde la CGI al de Alfonsín, y ocupó dos cargos con De la Rúa en la Ciudad. Dirige en el INTI el Centro de Asistencia Tecnológica para la Discapacidad. Diputados lo designó "Mayor Notable"; Italia lo nombró "Commendatore"; y, de haber nacido en Japón, sería un "Tesoro Viviente". Abruma su sencillez. Impacta su energía.

¿Me convidaría la fórmula para tanta vitalidad?
Yo no sé. Muchas veces la gente me pide dos cosas: en el INTI, el know how para estar como estoy, y afuera, la metodología de trabajo por la cual logro resultados.

¿Ganó mucha plata?
La verdad que fue mucha plata. Y no tengo idea cómo carajo me quedé sin plata. Porque no la jugué, no hice inversiones raras. Pero se me gastó. Ahhh, ahora me acuerdo: una de las cosas que hice mal fue que cuando me metí en política fuertemente (con De la Rúa), el manejo de la empresa se lo dejé al Banco Velox. Le firmé inclusive la autorización para vender mi empresa de vinilos. Y me la vendió en 25 mil dólares (tose). Después vino la hecatombe del banco. Y no pude recuperar nada.

¿Le quedó para vivir?
Vivo del sueldo que tengo como contratado del INTI, y de una jubilación chica, porque tampoco pedí la jubilación de privilegio. Me parecía que no era correcto. No estoy contento, pero no siento que me ha quitado la alegría de vivir.

¿Cómo surgió lo del INTI?
Fue hace siete años. Me pareció que la gente con discapacidad era la más excluida. Y que valía la pena que pusiera mi experiencia de emprendedor privado y público al servicio del sector más necesitado y desamparado. Por eso

propuse crear el Centro. Tenemos 4 millones de personas en el país con discapacidad. Cerca de la mitad son discapacitados motrices. Que necesitan un bastón, un bastón para ciegos, una muleta, una silla de ruedas, 20 cosas diferentes. Están en todo el país. No las tienen.

¿Ustedes qué hacen ahí?
Los manuales y los planos libres para que esto, pieza por pieza, pueda ser fabricado –no por las pymes porque no les resulta negocio, ni por el Estado que no se va a poner a ser fabricante– sino a través de las escuelas técnicas. Hoy tengo 100 escuelas que están haciendo esto en diferentes lugares del país.

¿Para quiénes empezaron a fabricar los alumnos técnicos?
Para los chicos de las escuelas especiales. Lo llamé "hermanar" escuela especial con escuela técnica. A través de Educación, pedimos que los directores de escuelas especiales nos dijeran qué necesitan sus alumnos: 400 escuelas llenaron la planilla, como diez mil pedidos. Y ahora tenemos demanda.

¿Cómo reaccionan los alumnos?
Con la gran alegría de encontrar un sentido a lo que estudian, a su vida. ¡Tenés que ver las lágrimas de los chicos cuando terminan entregando una silla postural a una mamá que tenía a su chiquito en el suelo!

¿Los aparatos cuestan caro? ¿Quién los paga?
Acá aplicamos la teoría de la tecnología simplificada: cómo hago algo que tenga la funcionalidad correspondiente, la duración necesaria y que sea accesible. Y después, por ejemplo, voy a Tartagal, convocamos, vienen las escuelas, el intendente, el diputado, cuento qué es este *Programa productivo, tecnológico y social* y le digo al intendente, escuchame, esto son 6, 7 mil mangos ¿digo que la sociedad tiene que juntarlos o digo que los ponés vos? Me voy a Charata y lo mismo... y se va armando una cosa local. El intendente o el Rotary o alguien terminan poniendo el dinero.

¿Qué es el aro magnético?
Un dispositivo para que las personas con audífono puedan escuchar en un teatro, un cine, un banco, la escuela. Pero nadie los vende. Entonces armé los planos y los manuales. Pero los audífonos son carísimos. Entonces adaptamos un receptor común con una plaqueta de calculadorita para que funcione a energía

solar. ¿Sabés cuánto sale todo? 100 pesos de costo el receptor y 200 el aro. Esto tiene la ventaja del nombre atractivo, se aprende a fabricarlo en un día y a instalarlo al otro día, y es barato. Y se convirtió en un reguero de pólvora.

¿Cómo lo difunden?

Organicé cursos de capacitación dentro del sistema educativo, se llaman *Formación de Formadores*: profesor de electrónica o electromecánica, con un alumno; se juntan 20 profesores y 20 alumnos. Cada dupla arma un aro magnético con mis capacitadores. Compromiso: tener material para que cuando vuelvan a la escuela enseñen a los profesores y alumnos lo que aprendieron. Ya se hizo por lo menos en 20 lugares. El último fue en San Pablo. Los brasileños me decían: "Cómo no nos dimos cuenta antes". Es porque nos hemos enredado en el mercado, estamos detrás de la ganancia y de los precios y los aparatos, y no de la gente. Si yo pienso en la gente, pienso en un pobre, no me voy a equivocar. Pero si pienso en el audífono que vale 2 mil pesos, y mañana 7 mil, estoy apelando a las soluciones viejas. Se necesita un cambio de mirada. Y el Estado tiene un rol fundamental que cumplir acá. Desde la función pública tengo la obligación de resolver los problemas que no resuelven los demás.

¿Cómo se definiría?

Soy un hombre que ama la vida. La vida y la gente. Me encanta la gente y el cariño. Beso a todo el mundo.

¿Qué le pasa con esto que están haciendo en el INTI?

... la felicidad que nosotros tenemos... Estoy haciendo lo que quiero y lo que me gusta. Estoy volcando toda mi experiencia como un compromiso ético que me surge de la necesidad del otro. Esto es impagable. A mi grupo de gente le está pasando esto. Y los chicos y los profesores están empezando a sentir esto. Es muy contagioso.

¿Hizo tai chi chuan, no?

Sí, hace poco, unos tres o cuatro años con el chino que salía en la televisión y daba clases en Palermo. Él me decía (lo imita): *"Usté de acá* (se toca la cintura) *para acá* (la cabeza), *50 años, ¿eh?"*.

Nos divertíamos.

Rolando Pinto Contreras *

¿UN PEDAGOGO DE LA INCLUSIÓN CULTURAL Y EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA? **

I. Una breve introducción

Es común pensar en la formación de profesores que toda nueva relación socio-educativa o un nuevo énfasis que adopte la función docente, se precisa generar programas específicos de formación; de esta manera, cuando se requiere un educador que trabaje con adultos, se implementan programas de formación inicial o pos titular o postgradual de docentes de adultos, cuando se requiere un docente que entienda la problemática de poblaciones con un rasgo de deprivación o de deficiencia o dificultad psicomotora o psicosocial, se forman educadores diferenciales, con mención en la problemática atencional.

Lo mismo pareciera entonces cuando hablamos de un docente que trabaje con y en la diversidad, se habla entonces de un "Educador o un Pedagogo de la Inclusión".

Esta lógica de la especialización en la formación docente, constituye una racionalidad técnico-instrumental en que pragmáticamente se responde a la

* Es Profesor de Estado en Filosofía, Doctor en Ciencias de la Educación, que ha trabajado en la formación de profesionales de la educación en varios países Latinoamericanos y de España, en lo que es el diseño curricular innovador en la educación superior;es también Licenciado en Sociología del Desarrollo, dónde profundizó el tema de la concepción educativa de los procesos de transferencia tecnológica y de Extensión Rural, área en la cual se desempeñó durante 20 años. Actualmente está como investigador y consultor free lance, para proyectos de innovación educativa y curricular.

** Este texto surge como ponencia para el VII Encuentro Internacional: inclusión, avances, retos y propuestas alternas, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional Autónoma de México, realizado en la Capital Federal, del 10 al 12 de Octubre de 2012. Se trata de un texto síntesis, preparado expresamente para este evento, pero basado en el libro del mismo autor "Principios Filosóficos y Epistemológicos del ser Docente", publicado por CECC/SICA/FID, en www.ceducar.info, Recursos Digitales, Publicaciones en Línea, Volumen Nº 60, San José, Costa Rica, 2012.

"especialización del campo laboral" del docente, pero que también es una forma de fragmentar más la intencionalidad política de la educación, así como distorsionar la función crítica transformativa que debe cumplir todo educador situado en y con la realidad latinoamericana.

Nuestra mirada al tema del pedagogo de la inclusión es cómo, desde la realidad de la educación crítica transformativa en América Latina somos capaces de optar por una acción formativa que se sustente:

1. En la comprensión antropológica cultural de un sujeto epistémico-social latinoamericano que busca su identidad en lo propio y en la alteridad con lo ajeno y que, al mismo tiempo, se potencia en el horizonte popular como un sujeto social transformativo;
2. Que junto a esa comprensión antropológica, también se entienda la acción formativa como situada en un proceso gnoseológico propio de la producción de una pedagogía crítica transformativa;
3. Que opta por una visión ética-política de liberación de los oprimidos y que en términos educativos significa generar un paradigma de convivencia democrática sustentada en la solidaridad, la complementariedad y la colaboración;
4. En fin, que gestiona el proceso formativo organizando el currículo y las estrategias pedagógicas que permitan desarrollar aprendizajes significativos para la vida y el desarrollo integral de sus eventuales educandos.

Pues bien, del conjunto de estas comprensiones y de las acciones críticas-transformativas que de ellas desprendan los sujetos en formación, debiese resultar como logro una pedagogía de la inclusión, donde cada uno de los participantes aprende diferencialmente a ser actores críticos y transformadores de la realidad social, cultural y política que los enmarca.

Nuestro interés intelectual con esta conferencia es mostrar entonces el cómo y el para qué un educador crítico situado, se transforma en un educador o un pedagogo de la inclusión cultural y socio-educativa para una América Latina en liberación.

II. Comprendiendo el ser antropológico-social latinoamericano

Hay que entender que el educador está formando el futuro de una sociedad o afianzando una determinada valoración de convivencia social, política y cultural. En efecto, él está formando al ciudadano que debe ser un sujeto social con pertenencia territorial y con compromiso con el mejoramiento de la

convivencia social en su nación y para el mundo; pero además está instalando la capacidad neurocientífica y el pensamiento para entender posibilidades de desarrollo de la razón y de la calidad humana de la vida común.

En esta función formativa de futuro, el educador debe tener claridad:

1. En primer lugar, sobre el elemento ontológico del "ser sujeto social-epistémico" situado.

Esto es, una concepción sobre lo que se entiende como sujeto individual, siempre en "interacción" o en relación comunicacional con otros sujetos y realidades. Para ser "sujeto o individuo social" es fundamental reconocernos en una relación espacio-temporal, en un aquí y un ahora, donde coexisten otros sujetos en mi misma situación y en donde ambos tenemos en común, un mundo o una vida llena de limitantes que nos condicionan en nuestro ser pero que al mismo tiempo, nos ofrece las posibilidades u horizontes de ser. Al reconocerme en "interacción con otros" se acepta lo propio de la individualidad, construida en la experiencia de ser,pero al mismo tiempo se reconoce lo propio del otro y lo común sobre lo cual ambos pueden reflexionar y hablar. Por tanto, no hay sujeto aislado o sólo, siempre hay sujetos en interacción y situados. Ontológicamente, entonces, somos, en cuanto "seres humanos", sujetos individuales, pero en permanente interacción y situados, territorialmente situados.

2. En segundo lugar, es que debemos reconocernos como "sujetos con territorialidad geográfica y cultural".

Esto es, requerimos conocer la naturaleza, nombrarla, transformarla en su uso y relación, mediante el trabajo y en esa acción nos "socializamos", nos "humanizamos" creando cultura. De aquí la importancia del conocer, investigar, pensar y crear sentidos. Necesitamos humanizarnos o socializarnos en el trabajo de construcción de mundos o de sentidos para la vida social e individual. Somos, entonces, sujetos del conocimiento y la cultura, esto es, sujetos epistémicos.

3. En tercer lugar, somos "sujetos de la comunicación, interconectados y en interacción".

Esto es, por vocación somos sujetos/individuos generadores de mundo o de sentidos para la convivencia social/cultural, somos esencialmente "sujetos cognoscentes" o del "aprendizaje de ser inacabados"; social, cultural y ontológicamente inacabados. De aquí la necesidad compulsiva de conocer y de éticamente humanizarnos en el acto permanente de conocer.

4. Por último,somos "sujetos que nos construimos en la alteridad".

Es interesante constatar la coincidencia de muchos teórico sociales y de educadores críticos latinoamericanos para comprender la alteridad del otro como

proceso de construcción del sujeto popular del cambio; algunas de estas coincidencias son:

– La importancia que adquiere la concepción de la realidad latinoamericana como problema cognoscible o posible de conocer por los actores que la viven. De ahí la importancia que adquiere la investigación acción como propuesta metodológica, no sólo de aprehender la realidad, sino como desafío para su transformación, por los actores que la aprehenden. Se trata de una aprehensión crítica transformadora.

– La propia concepción del sujeto cognoscente: se trata de un actor popular situado, pero con historia en su proceso de aprehensión de su realidad. Los tres autores coinciden en la necesidad del conocimiento crítico como un apoyo a ese actor popular que deviene en un sujeto crítico revolucionario. Y en esto, la investigación/acción como estrategia de formación del sujeto crítico y como herramienta de involucramiento de lo académico con el mundo popular, pareciera ser un propósito común.

– La propuesta de proyección liberadora o potenciadora de una conciencia crítica transformadora, que surge de la práctica de investigar la realidad y poder actuar sobre ella, no sólo como objeto aprehensible sino como acción de cambio. De aquí la importancia que adquiere el trabajo académico no sólo en el aula, sino que sobre todo vinculándose a los movimientos sociales que luchan por cambiar la realidad.

Considerando estos sentidos comunes,podríamos generalizar el aporte de los científicos sociales críticos para una antropología latinoamericana, que funde la posibilidad de caracterizar el sujeto epistémico social latinoamericano, en la siguiente idea: **la autonomía del sujeto interactivo, para aprehender su realidad y transformarla, pero siempre de manera intersubjetiva.**

E*n síntesis, somos "sujeto epistémico-social", seres humanos intersubjetivos y en permanente* situación de aprendizaje; de aquí, entonces la importancia de conocer y comprender a este sujeto epistémico-social situado, ya que es con él y para él con lo que aprendemos a ser docentes de la formación, en nuestras prácticas educativas latinoamericanas.

III. El ciclo del conocimiento en la pedagogía de la inclusión

En toda acción educativa hay ciertas funciones y momentos gnoseológicos que dan como resultados un tipo y calidad de conocimientos. Estas funciones y momentos se refieren principalmente a un ciclo vinculatorio de la acción de

enseñar y aprender conocimientos. La manera como se organizan en la acción formativa estas funciones y momentos, constituye el Ciclo del Proceso de Conocimiento en la Educación.

Todas las evidencias empíricas, muchas provenientes de la investigación psico-educativa[1] o socio-educativa[2], otras de reflexiones sobre prácticas formativas como "formador de formadores"[3], muestran que no existen los aprendizajes estandarizados ni los logros cognitivos homogéneos en los procesos formativos, a pesar de que en cada caso se pueden repetir procedimientos de enseñanza similares y relaciones gnoseológicas entre educadores y educandos, relativamente similares. Entonces, ¿qué hace la diferencia en Pedagogía de uno u otro resultado cognoscitivo?

Al parecer la diferencia la hace el tipo de proceso cognitivo que se instala en la acción formativa. Es decir, la diferencia lo hace el énfasis de un momento de la formación cognitiva que se da en un ciclo del conocimiento educativo: o se enfatiza la producción de conocimientos nuevos y significativos,o se enfatiza la transferencia del conocimiento instalado en los programas de las disciplinas de estudio y en los textos de apoyo o se enfatiza la relación equilibrada entre ambos momentos.

Es decir, la inclusión de las diversas fuentes del conocimiento, en una integración de peso curricular diferenciada de cada una de ellas, determina y condiciona el proceso cognitivo que se desarrolla en el ámbito físico de la formación.

[1] No referimos a la multitud de estudios sobre la comprensión del aprendizaje y el tipo de estrategias de aprendizaje para lograr buenos resultados académicos, que han realizado muchos psicólogos del aprendizaje en todo el mundo y que sostienen reiteradamente que el aprendizaje es una motivación individualy se vincula a los intereses cognitivos particulares de cada educando. Entre otros estudios recomendamos ver los realizados desde una perspectiva comparativa entre lo que sucede en España o Europa y lo que acontece en algunos países latinoamericanos, particularmente en Argentina y Brasil, que desde la Universidad Complutense de Madrid, en un equipo coordinado por el Profesor José Luis Pozo. Ver: POZO, J. (2010) Acerca de la construcción de aprendizajes: sentidos y contrasentidos. En: Revista Pensar Pedagógico, Universidad de Camagüe, (Argentina).

[2] Entre otros estudios recomendamos ver,los realizado por el Profesor Carlos Díaz, de la Universidad del Valle (Colombia) que desde la mirada de B. Bernstein, ha avanzado a la comprensión de la sobre determinación de las capacidades cognitivas de los estudiantes, según sus capitales y códigos culturales y sociales provenientes del medio social al que pertenecen. Ver Página WEB de Universidad del Valle.

[3] Entre otras reflexiones que nos parecen relevantes y que se han mostrado en algunos Congresos Internacionales de Educación, recomendamos ver: Anales de la AsambleaMundial de Educación, realizada en Chile en el año 2005 y coordinado por AMSE. Extractos de este evento se publicaron en la Revista Pensamiento Educativo Nºs 46 y 47, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, año 2009.

De esta manera:

a. Si incluimos como fuentes del conocimiento con un importante peso curricular los intereses y las características socio-culturales individuales del sujeto, entendiendo que él es siempre un producto social y la articulamos equilibradamente con las fuentes del Conocimiento Disciplinar instalado, dándole también un nivel de representatividad curricular a las otras tres fuentes del conocimiento, lo más probable es que enfatizaríamos un momento formativo de **producción de conocimientos,** como una búsqueda del nuevo significado para una realidad temática o un problema de realidad que se vincula a la enseñanza del conocimiento instalado.
b. Por el contrario, si incluimos como fuente del conocimiento el contenido disciplinario universal y lo articulamos más particularmente con la fuente "acceso a la tecnología", dándole un rol secundario a las demás fuentes del conocimiento, lo más probable es que estaremos enfatizando un momento gnoseológico en que lo importante es **transferir conceptos y procedimientos** ya instalados en los textos y los programas oficiales de las asignaturas. Se trata, entonces de una transmisión bancaria del conocimiento, que sólo considera lo nuevo como ilustración o ejemplo metodológico-didáctico de lo que se enseña.
c. A su vez, si se le da importancia similar a cada una de las fuentes del conocimiento, entonces no hay dominación de ningún momento gnoseológico, sino que combinación de acciones productivas y de transmisión de saberes instalados, para desarrollar o construir un **nuevo conocimiento que supera al instalado y lo transforma en una nueva búsqueda de significado nuevo.**

IV. La necesidad de una ética-política de la liberación

La educación como función social es siempre una necesidad por desarrollar en los educandos, un horizonte ético-social de la buena vida y de la buena convivencia en ella, de todos los que participan de su realización. La actividad formativa, cualquiera sea ella y cualquiera sea su modalidad y su nivel sistémico-educacional, tiene como intención principal intervenir en el otro que se educa, para que los sentidos del conocimiento producido-transferido, sirvan al desarrollo del pensamiento crítico-científico y a los comportamientos y valores de convivencia solidaria y de pertenencia a un patrimonio cultural, que dé identidad territorial a los sujetos en formación.

En este contexto, el educador situado, conjuntamente con la familia de los educandos, son los principales responsables de la formación valórica, de la conciencia de responsabilidad social y de pertenencia nacional o comunitaria de los individuos en formación, que se constituyen como suseventuales educandos e hijos/hijas, en la convivencia social.

Esta formación en los sentidos ético-sociales y políticos, sin embargo, no se instalan, ni se organizan en cada proyecto formativo, como sentidos sustantivo e imperativos universales, válidos para cualquier época y para cualquier sociedad o comunidad, sino que como respuestas que valorizan un determinado concepto de sujeto social, una determinada convivencia entre los integrantes de la comunidad, un conjunto de actitudes y comportamientos que favorecen o no la inclusión de cada sujeto individual, en la vida social o comunitaria oficial.

A este proceso discriminatorio de los sentidos éticos-sociales que interesan a una determinada sociedad o comunidad oficial, se le conoce en la teoría filosófica como "praxiología"[4], o en otros casos, como procedimientos pragmáticos de la trascendencia moral de una sociedad[5]. Lo importante de esta distinción teórica es que con respecto a la ética-social de América Latina, no hay una sola mirada ni una sola interpretación al sentido ético-social para la convivencia socio-cultural. Lo significativo es que el educador situado sepa distinguir que, tanto desde el punto de vista conceptual-teórico como procedimental en términos de la formación ética-social de los educandos, debiese optar por una ética de la liberación.

El enfoque de la "ética de la liberación", se instala en la Filosofía Latinoamericana, en una fecha relativamente reciente (desde mediados de los años 1960) desde su primera aparición en el debate teórico, con el pensamiento crítico-filosófico de Augusto Salazar Bondy, se ha planteado como una ruptura con la imitación ética-social eurocentrista, ya que la existencia de ella la muestra como"víctima y perpetradora de la opresión en América Latina, su pensamiento alienado ha servido para ocultar la propia cultura y realidad de los pueblos latinoamericanos, estabilizando y agudizando la enajenación cultural

[4] O también, "Teoría de la acción valórica" con identidad latinoamericana. Ver: E. Dussel (1982). Para una Ética de la liberación latinoamericana, II Tomo, Op.cit. Págs. 67-69.

[5] Sobre la Ética Pragmática Trascendental recomendamos ver: APEL, K. Otto (1994) "La Pragmática Trascendental y los problemas Éticos Norte-Sur". En: E. Dussel (compilador). Debate en torno a la ética del discurso de Apel. Siglo XX1 Editores, S.A., México. Págs. 37 a 54.

(y también material) del pueblo oprimido; sin embargo, desde la propia crítica a esa función, comienza a surgir la posibilidad de generar un esfuerzo de pensamiento propio para escapar de esa opresión"[6]. A este esfuerzo de ruptura y creación de una ética social-crítica, propia de América Latina, se suma iluminadoramente la "Ética de la Liberación", sistematizada y profundizada por Enrique Dussel. Se trata de pensar una ética-social que favorezca la liberación de los oprimidos de América Latina. Los principales rasgos de esta propuesta son:

a. La ética de la liberación se sitúa en la perspectiva de hacer justicia y ofrecer posibilidades de igualdad a los dominados, aquellos a quienes se les ha negado su palabra y se les ha instrumentalizado en la explotación capitalista.
b. Se concibe la relación de liberación de los pobres como una metafísica de "alteridad": cualquier hombre/mujer no es sólo un ejemplo de la humanidad universal, sino que debido a su libertad es un ser de heterogeneidad y distinción radical. La exigencia moral más fuerte es la del otro para ser incluido a la totalidad social.
c. Es también una teoría del conocimiento que permite comprender la exterioridad del otro mediante la experiencia cotidiana del encuentro, la proximidad y el diálogo.
d. Es el grito del oprimido por la justicia y la inclusión de sus derechos en la convivencia de la totalidad social; en esa lucha se construye la praxis de la liberación, la que en última instancia es siempre: legitimidad de la relación cara a cara con el otro; superación de las relaciones de dominación y construcción de un nuevo orden social en donde el oprimido pueda vivir como una persona original y diferente en igualdad con los otros[7].

V. Los saberes pedagógicos necesarios que constituyen el ser educador de la inclusión

Es en el campo intelectual crítico donde de manera natural debe constituirse un pedagogo de la educación inclusiva; y ello porque al referirse a una acción

[6] Véase A. Salazar Bondy (1969), ¿Existe una Filosofía de nuestra América? México, Siglo XXI Ediciones. Pág. 131.

[7] Ver sobre estas características de la Ética de la Liberación,el excelente resumen que elabora Hans Schelkshorn, "Discurso y Liberación: un acercamiento crítico a la "Ética del Discurso" y a la "Ética de la Liberación". En: E. Dussel (Compilador, 1994),Op.Cit. Págs.11 a 34.

formativa situada, los factores de la diversidad de sujetos epistémico-sociales y las múltiples existencias socio-culturales y étnicas, configuran el escenario propio para la educación para la inclusión. Se trata, en una visión sintética inicial, de una ruptura radical con la tradición educativa de la socialización (en cualquiera de sus manifestaciones etnocentristas), para instalar en su reemplazo una visión, originaria de América Latina, de una pedagogía y un currículo crítico transformativo de la identidad cultural y de las prácticas formativas que se desarrollan en las instituciones educativas.

El principio articulador que funda esta visión educativa es: entender las formas históricas y las prácticas de vida, como realidades multiculturales y complejas, que en su conjunto constituyen el "sentido o los sentidos de lo latinoamericano".

Como dice el escritor Eduardo Galeano[8], "nos descubrimos distintos en la diversidad y en la unidad contra el conquistador". Esta unidad en la diversidad es loque configura el desarrollo de nuestras racionalidades hibridas y es en esa identidad que debiesen instalarse los proyectos formativos que pretenden la inclusión cultural y educativa de todos los posibles educandos latinoamericanos, en cualquier modalidad institucional en que ellos operen.

Compartimos aquí con H. Zemelman que "lo fundante de la racionalidad está en el proceso constitutivo de la subjetividad, basándose en lo que ésta manifiesta en la acción, pero también de lo que le es potencia"[9] y se entiende que ese proceso se construye en una práctica social que posee significados culturales cristalizados y otros que se hacen determinables en ínter subjetividad, en comunicación.

Por tanto, siempre la racionalidad adquiere consistencia histórica cuando con una visión de futuro, de potenciación de posibilidades activas, somos capacesde reconocernos en nuestra experiencia histórica concreta.

Ahora,la constitución de la racionalidad crítica en América Latina está articulada con la necesidad de una educación para la inclusión. El tema es cómo hacer trascender la razón crítica y su manifestación en la conciencia política latinoamericana, ya no en el ámbito de la posición teórica sino que como paradigma para la acción formativa misma.

Y aquí, habría que entender que la razón crítica se constituye en el momento en que cada sujeto en formación, en comunicación con los otros que se

[8] E. Galeano (2012). Los hijos de los días. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Octubre 12, "El Descubrimiento", Pág. 342.

[9] Ver: H. Zemelman. (1998). Sujeto Existencia y Potencia. Editorial Anthropos, Barcelona, pág. 24.

encuentran en esa acción situada, se enfrentan, se desarrollan y sostienen una argumentación/transformación de su realidad personal, de las relaciones con el otro y con la realidad sociocultural, económica y política que los enmarca o contextualiza.

Es decir, la constitución de la razón crítica en América Latina se da cuando el sujeto en formación elabora, subjetiva e intersubjetivamente, los constructos gnoseológicos de su acción formativa, para luego o paralelamente, concretizarlos como saberes necesarios para la acción transformativa, en la convivencia social más amplia.

En efecto, si la actividad formativa es, principalmente, una acción de seleccionar y organizar los sentidos, los significados, los contenidos culturales, ella no puede limitarse sólo a la posibilidad de determinar conocimientos comunicables, sino que, en tanto aprendizajes efectivos, debieran generar en los educandos capacidades para reflexionar, interpretar, resignificar o inventar cualquier tipo de constructo cultural, que contribuya a la liberación en la vida concreta a cualquier manifestación de opresión cotidiana.Y esto sería desarrollar conciencia crítica en los educandos.

El problema es saber ¿cómo se constituye la racionalidad crítica en la acción pedagógica y curricular cotidiana, que desarrolla el educador situado, en cualquier programa de formación en el que labore?

En la tradición latinoamericana de la educación popular, muchos educadores y cientistas sociales habían aprendido, de la reflexión de sus prácticas, algunos conceptos educativo-culturales que los llevaba a plantearse el tema de la vigencia de la escuela y de la cultura que en ella se transmite; y proponen, no solamente una nueva agenda temática para la escuela sino que también un proceso de resignificación psicosocial y sociocultural de la actividad formativa que en ella debiese desarrollarse.

En este sentido, la pedagogía y el currículo habría que concebirlos como dispositivos de la formación, que organizan: la ruptura con la tradición cognoscitiva-prescriptiva de la cultura y a la vez, la integración de la diversidad multicultural que portan o poseen los actores educacionales que interactúan, como base de la construcción de la acción de cambio cultural.

Estos factores situacionales de construcción de la inclusión cultural y educativa, tienen que ver conlos siguientes procesos:

a. *La educación no es sólo transmisión de conocimientos, ni tampoco sólo un modelo de construcción categorial de un sujeto social crítico moderno, sino que sobre todo, es acción formativa de un*

educando crítico-transformador de sí mismo, de los otros y de sus relaciones con el mundo de la vida.

En esta línea de pensamiento lo que preocupa es una doble situación formativa; por un lado, ¿qué horizontes culturales y científicos le están abriendo a la niñez y a los jóvenes latinoamericanos con la continuidad de una lógica comprensiva intelectual, que sigue centrada en la vía o manera académica y socializante de reproducir conocimientos cristalizados en el currículo escolar?Y, por otro lado, ¿qué ganan en su capacidad profesional los educadores latinoamericanos cuando organizan el currículo escolar como una selección de contenidos casi exclusivamente cognoscitivos, procurando desarrollar en los educandos competencias argumentativas casi totalmente intelectuales, olvidándose de lo que son esos educandos como corporeidad física y sentimientos en su convivencia social cotidiana?

De acuerdo a lo que hemos vivido como educadores populares, principalmente en trabajo formativo con productores campesinos, en varios países de América Latina, se comprueba que existe un conflicto de lógicas y de códigos entre el contenido del currículo que se transmite en la escuela y la racionalidad que estructura y organiza los sistemas productivos campesinos. Mientras que en el currículo escolar, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (desde el nivel pre-escolar hasta el nivel universitario superior) se reproduce una lógica argumentativa positivista y en algunos estudios sociales, la hermenéutica crítica moderna, enel mejor de los casos, en los proyectos de capacitación rural se genera un pensamiento centrado en los actos del habla y en la lógica vital de los sistemas productivos, es decir, el lenguaje que se produce es el del saber-hacer y el de la identidad afectiva con la práctica productiva y con los recursos productivos que se usan. En el choque de ambas lógicas es difícil encontrar el entendimiento o la comunicación consensual. Lo curioso es que la escuela sigue centrada en el currículo academicista y la vida del pueblo, en sus mayorías poblacionales, siguen abriéndose horizontes en la cultura y en la razón de lo concreto y lo afectivo.

b. Un segundo proceso se refiere a la acción comunicativa, gnoseológica y ontológica que debería desarrollar la educación pública latinoamericana.

El problema aquí es entender el lenguaje no solamente como expresión argumentativa de la constitución de la razón científica moderna, sino que,

sobre todo, como una acción transformativa, que re-posiciona como actor al sujeto en formación.En palabras de Paulo Freire: "El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la historia sino que soy igualmente su sujeto"[10]. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, el sujeto comprueba, no para adaptarse, sino para cambiar.En el propio mundo físico, fáctico, cotidiano se comprueba el movimiento de la materia, sin duda por la intervención del hombre. Al comprobar, nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de un nuevo saber (y hacer) que la de simplemente adaptarse a ella. Es por eso también por lo que no es posible ni aceptable la posición ingenua o, peor, astutamente neutral de quien estudia, ya sea el físico, el biólogo, el sociólogo, el matemático o el pensador de la educación, con una actitud estática. Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. No puede estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente comprobando lo que sucede en el mundo fáctico.

La adaptación es sólo el camino para la inserción estática, que implica acomodación; en esa acción no hay decisión, elección e intervención en la realidad, de parte del sujeto que interactúa con ella.

Estar en interacción con la realidad, implica formularse preguntas que deberían orientar acciones de respuestas, de esta manera naturalizar en la relación formativa la descripción y la comprobación de estar en la realidad como una cosa más, es transformar la educación en una acción de estudiar por estudiar. De estudiar sin compromiso es como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con esa realidad, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él.

¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio?¿Contra quién estudio?[11]

De esta posición comunicacional se desprenden tres dimensiones que deberían caracterizar la organización de cualquier proyecto educativo que tenga como intención desarrollar conciencia crítica-transformativa en los educandos y, en tal perspectiva, posicionarse como una Pedagogía de la Inclusión.

[10] P. Freire. Pedagogía del Oprimido (1982). Siglo XXI Editores S.A., México Págs. 38
[11] Ver: P.Freire. La pedagogía de la autonomía, l998, Siglo XXI Editores S.A., México;págs. 75 y 76.

En primer lugar, la comunicación educativa es acción transformativa del conocimiento (ya que siempre se le puede dar nuevos significados y sentidos), deleducando (quien cambia en su curiosidad y en su deseos de experimentar en la vida concreta con el conocimiento aprendido) y del educador, ya que como sujeto situado ante conocimientos y educandos diversos se reconstituye en una acción formativa que cambia continuamente.

En segundo lugar, la acción comunicativa construye realidades posibles, en efecto, la realidad se constituye como significativa, con sentidos para el hombre, cuando colectivamente libera su razón interpretativa y crítica sobre lo que es aprendido por los sujetos en inter-acción formativa y esto es indeterminado, inacabado.

Y en tercer lugar, el acto de pronunciar y comunicar el mundo aprendido, es siempre un compromiso de acción de adaptación, de cambio o de reemplazo. El sujeto en el mundo no está ni solo ni es neutro en su estar; siempre es y está con otros y siempre está haciendo, actuando en el mundo.Y ese estar no es solamente cognoscitivo, es también sentimiento y valórico, principalmente, ya que lo que impulsa a actuar al sujeto no es sólo una "curiosidad intelectual", sino que esencialmente un afecto, un sentimiento que también se construye y se instala en la práctica social cotidiana.

c. Relacionando los dos procesos anteriores, el currículo en América Latina debe ser un mecanismo de negociación y articulación de la multiculturalidad.

Pero habría que entender que las expresiones de esta multiculturalidad en Latinoamérica tienen génesis estructurales e históricas diversas y que, en lo posible, varias de ellas deberían estar presentes en el contenido cultural que se seleccione y organice para la educación pública.

Y esta construcción formativa es siempre una realización con otros; lo mismo ocurre con cada expresión de ésta, así la educación se construye en interacción con otros y, por lo tanto, este acto de construirse no es ni unidimensional, ni unilateral, sino que es multidimensional, porque son diferentes las opciones de acción del hombre. En términos genéricos, son los intereses de la acción del hombre los que permiten constituir activamente la cultura. Son los intereses del actor social los que llegan a construir su propia multidimensionalidad. Son muchos los intereses humanos, pero pueden organizarse,en cuanto intención de ser y de actuar en y con el mundo de la vida, en tres grandes categorías: los intereses

técnico-instrumentales; los práctico-trascendentales y los intereses de la emancipación o autonomía de ser.

Retenemos para esta propuesta el interés crítico-emancipador. La emancipación significa autonomía del sujeto para construir su razón crítica, independientemente del contexto en que esa construcción se asuma. El individuo no está condicionado a que tenga que ser obrero o intelectual, todos tienen la posibilidad de emanciparse. Lo que define el interés emancipador, lo que define la constitución de la racionalidad crítica es la capacidad de la autorreflexión, que no es aislada, sino que es socialmente intencional, esto es, ínter subjetiva. Una reflexión con otros es ínter reflexión, es siempre colectiva, es siempre con referencia a algo y a alguien.Es un lenguaje socialmente construido.

Pues bien, en la orientación de la multiculturalidad como construcción social de un nuevo contenido para el currículo y la escuela latinoamericana, tiene sentido este discurso de los intereses humanos.Se trata que la educación se asuma como un desafío histórico-cultural impostergable; se trata de instalar en la escuela pública múltiples recortes de espacio-tiempo en los que se puedan distinguir posibilidades de prácticas culturales concretas, que vayan permitiendo la construcción de sujetos latinoamericanos con visión de futuro, con identidad fundada en lo propio y no en lo ajeno.

d. Entonces, la educación latinoamericana debe ser un proceso de reorganización del poder en el microclima organizacional y cultural de la institución educativa.

Este último proceso es fundamental para entender que no es el conocimiento el que va a hacer cambiar el mundo, sino que es exactamente el camino inverso, es decir, es desde la realidad mundana en que el sujeto se motiva para cambiar y para producir los nuevos conocimientos que requiere ese cambio.

Es la vida concreta la que abre el horizonte de sentidos y de posibilidades de pensar nuevos esquemas de organización social. Pero para llegar a ello, se tiene que entender que hay que romper con ciertas prácticas de ejercer el poder, donde siempre el pensar diferente o el hacer del otro o el sentir diverso al propio es mirado con desconfianza, es discriminado o simplemente impedido a que se formule en el espacio-tiempo de la formación.

Esta ruptura con el clima organizacional escolar tiene un triple significado para la acción pedagógica:

1. En primer lugar, la exigencia de romper con los criterios academicistas y tan alejados del mundo real del educando, que se usan para producir, seleccionar, organizar y transmitir el contenido curricular escolar.
2. Por otro lado, hay que romper con las prácticas autoritarias y elitistas de que quienes seleccionan, organizan y evalúan los contenidos culturales del currículo escolar son los especialistas y quienes los transmiten u operan son los docentes.
3. En fin, hay que romper con las prácticas normativas y la validación de parámetros puramente cognoscitivos en los procesos educativo-curriculares que se desarrollan en la escuela pública.

Hay varios indicadores que muestran este poder excesivo, casi tiránico, de los parámetros académico-intelectuales: el peso en los Planes y Programas de las asignaturas lógico-científicas, en desmedro a las destinadas al hacer y al sentir de los educandos; el carácter dominante de las modalidades de ofertas escolares científico-humanista, frente a lo disminuido y poco valorado de lo técnico-manual; el carácter academicista de las mediciones de calidad de aprendizajes y de logros escolares, en desmedro de aspectos más vinculados al ámbito de las actitudes y aptitudes del educando.

Todo lo anterior discrimina positivamente al educando que tiene éxito intelectual, esto es, que reproduce el lenguaje denotativo o asertivo del iluminismo moderno. A su vez, tales parámetros discriminan negativamente al educando que teniendo otros intereses de aprendizaje o tal vez, otras motivaciones de identidad social y personal, no obtiene los resultados promocionales exigidos por el sistema escolar.

Por eso es que Freire habla de la relación educando-educador, educador-educando; orientando con ello a la formación de sujetos indagativos, sujetos críticos. Es decir, el interés emancipador es el que va a permitir a la escuela construir una comunidad de hombres libres, comprometidos con su perfeccionamiento humano y el cambio sociocultural.

Si la organización de la escuela se orienta por el interés emancipador o autonómico, el tipo de relaciones de poder abrirán la posibilidad de autonomía y crecimiento de cada sujeto que la constituye.

Si el punto ético-social central con el que se intenciona la educación crítica-transformativa, es concretizar el interés emancipador del sujeto en formación, entonces el tema es ¿cómoestablecer una relación de poder emancipador en la acción formativa cotidiana del educador situado?

La única manera es planteándose la comunicación pedagógica como un acto del aula, como un acto que se construye entre el educando y el educador.

Es lo que los pedagogos populares llaman la cultura educativaemergente[12]. Es decir, un proceso de develamiento de la relación conocimiento-realidad y teoría-práctica: "Lo que estoy diciendo es porque lo estoy haciendo"[13].

Este cambio de lógica en el ejercicio del poder, sería organizar el proceso educativo centrado en los intereses y motivaciones de aprendizaje que tengan los educandos, y que nacen de la curiosidad que ellos aporten, al ingresar al sistema de formación que le ofrecemos.

Tendríamos que admitir, que la organización del currículum adquiere otro propósito y otra estructura de contenidos, podríaser el develamiento de lo oculto, podría ser también el énfasis de romper con toda una racionalidad instrumental y técnica, en la que estamos inmersos en nuestro hacer docente. Esta es la profundidad del planteamiento. La organización crítica de la estructura formal del currículo, se puede convertir en el elemento de ruptura con nuestra propia racionalidad docente.

Hoy día sería una insensatez pedirle a un docente posicionado en su disciplina y haciéndolo bien en su práctica de enseñarla, ya que logra aprendizajes en sus eventuales educandos, que abandonara su posición y abrazara esta propuesta de pedagogía crítica. Lo más probable es que nos enviaría a "buena parte".

Lo que asumimos desde ahora y desde hace mucho tiempo en nuestra experiencia de formar educadores, es partir de la valoración de la existencia de las disciplinas o asignaturas o materias cristalizadas en los programas de estudio, y desde ese reconocimiento, tomarlos como un referente cultural más para la acción formativa, que requieren ser contextualizados por los docentes, según las características de sus educandos y a los sentidos socioculturales que éstos portan.

En este sentido no creemos que los programas de estudios sean depósitos inalterados de la cultura, sino que referentes que permiten el desarrollo de la reflexión crítica y, en cuanto se reflexionan, permitan la incorporación de otros ámbitos del ser y del saber-hacer de los educandos. Postulamos entonces la

[12] Sobre los elementos conceptuales y organizacionales de este tipo de currículo, hay varios autores que se refieren al mismo, aquí consideramos, principalmente, los aportes de Gimeno Sacristán, 1998; Pascual, 1998; Pinto, 2008; Ferrada, 2004; entre otros.

[13] Ver: R. Pinto (2008). El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Ediciones Universidad Católica de Chile, Colección "Lecciones", Santiago, Chile, Capítulo I.

posibilidad de develar la estructura del poder que está en cada programa de estudio, como situación desafiante para el docente y sus eventuales educandos.

Todo acto formal es un acto humano, un acto social, es un acto de construcción ínter subjetiva y que debe ser debidamente contextualizados y resignificados.

Entonces, hay que enseñar la historia oficial, pero desde una perspectiva crítica y situacional, procurando que sea el educando quien devele los significados que tienen los hechos sistematizados, pero desmitificando los mesianismos de cualquier tipo que se aspiran a investir a los personajes y actores de la historia. Hay que enseñar historia reconstruyendo el sentido situacional de lo ocurrido, vinculando al personaje con su tiempo y con su pueblo, humanizando y no mitificando el hecho social o cultural que destaca en la vida. De esta manera el educando se va a atrever a criticar y no mitificar al héroe, que vea al hombre como un constructor social de realidadess, en un momento histórico dado, en un espacio y en un tiempo determinado.

Hay que enseñar Matemáticas, Ciencias Naturales, la Lengua Materna, cualquier disciplina organizada en programas de estudios, pero siempre contextualizando histórica y situacionalmente sus contenidos. De esta manera se trata de vincular el contenido disciplinar con el sentido cultural, político y ético-social que está en el mundo de la vida de los educandos y los educadores.

Por lo tanto, el conocimiento crítico de la disciplina lo pueden lograr los educadores, siempre que lo entiendan como la posibilidad de resignificarlo,no solamente como una relación intelectual, sino que como una relación práctica integral, que compromete a todo el ser del educando.

VI. A modo de síntesis

Reconocemos la dificultad que tiene, en el espacio de una conferencia o de un artículo acotado, concluir un tema que tiene muchas otras aristas de abordaje y muchas nuevas reflexiones que se articulan de lo ya dicho en ese marco acotado, pero debemos cerrar este propósito acotado y, en consecuencia no hablar de conclusiones, pero si sintetizar algunos rasgos de lo que aquí estamos proponiendo como un pedagogo de la inclusión.

1. En primer lugar retenemos el **principio formativo de la inclusión:** organizar el proceso formativo acentuando los aprendizajes significativos que obtienen los eventuales educandos, según sus necesidades, intereses y motivaciones por ser un sujeto integral situado, en su propia cultura y en su legitimidad biopsicosociales propia.
2. En segundo lugar, aceptamos que el proceso formativo tiene un **ciclo gnoseológico en su construcción,** que implica: una vinculación del

conocimiento con la realidad contextual del educando; una orientación metodológica que se centra en la búsqueda del conocimiento necesario para el desarrollo integral de cada educando y al mismo tiempo un énfasis en la construcción de una conciencia crítica/transformativa en todos; en fin, una práctica pedagógica de investigación-acción que permite a los sujetos participantes en la formación, construir sentidos, valores y acciones conviviales intersubjetivas y colaborativas.

3. En tercer lugar, entendemos el rol docente como una función pedagógica de **gestión del conocimiento educativo,**que le permita decidir sobre todos los procesos y recursos de la formación pensando en la autonomía de desarrollo integral de sus eventuales educandos.
4. En cuarto lugar, que ese docente así situado **construya su identidad profesional,**como un compromiso liberador de sus educandos y de la sociedad al cual se refiere su práctica educativa.
5. En fin, un pedagogo que **domine y actualice su quehacer cotidiano,** principalmente a lo que se refiere a su disciplina científica y a los principios de una pedagogía crítica y multicultural, según corresponda a su territorio, a su institucionalidad y en la modalidad de práctica formativa en que se realiza.

Blanca Estela Zardel Jacobo *
Silvia Laura Vargas López **
Maribel Paredes Molina ***

INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN: FUNCIÓN Y DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN EN MÉXICO ****

Este trabajo presenta un avance del sub proyecto de investigación: Estudio Nacional sobre Integración Educativa en México, inscrito en el proyecto de Investigación Curricular de la UIICSE-FES-UNAM-México[1], el cual se ha venido desarrollando desde 1997.[2]

Realizaremos un primer acercamiento a los programas institucionales gubernamentales de integración de nuestro país. El propósito es ofrecer una síntesis de un proyecto de investigación que está en proceso y presentaremos una evaluación en el seguimiento del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) de la Subsecretaría de Educación Básica del sexenio 2000 al 2006, cuyos responsables fueron: Ma. Carmen Escandón, Iliana Puga y Francisco Teutli sucesivamente, y del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa cuya responsabilidad recae en Gabriela Tamez en el sexenio vigente 2006-2012. Desde un análisis de las condiciones políticas e históricas hasta un acercamiento a una mirada alternativa sobre el quehacer en el ámbito de atención de los sujetos con discapacidad.

* *FESI-UNAM-MÉXICO.*
** *CAM 13, IEBEM y Facultad de Psicología.*Univ. Autónoma del Estado de Morelos.
*** SUAyED, UNAM-MÉXICO.
**** Un extracto de este artículo ya fue publicado con el nombre de "*Las políticas de Integración Educativa en México (2000-2012)"*, en la Revista Novedades Educativas, número 206, Buenos Aires, 2012.

[1] La UIICSE son siglas que significan: Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala, México.

[2] Dicho sub proyecto ha llevado a cabo diversas investigaciones y actividades, entre ellas la creación de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE) en 1997.

1. El Contexto

El país atraviesa por condiciones históricas muy particulares, si bien desde la presidencia de Salinas de Gortari (1988-1994) el PRI dio muestras de fraude encubierto al derrumbarse, y mejor conocido dejar caer el sistema de cómputo de las elecciones y quemar las boletas electorales, Salinas intentó legitimarse, con los medios de información de su lado, vendiendo la quimera de elevar al país al primer mundo. Su sucesor Ernesto Zedillo, gana las elecciones después de un breve impasse del país que puso en jaque al sistema al ser asesinado Colosio, el candidato previo que prometió un cambio profundo en el país, desde el PRI. Así, Zedillo (1994-2000) quien fue Secretario de Educación y candidato designado por Salinas, pagó muy cara su entrada a la presidencia al colapsarse económicamente el país. Con el efecto estremecedor de inestabilidad política tras el asesinato de Colosio, Zedillo fundó su campaña electoral fomentando los fantasmas de inestabilidad si el candidato de la izquierda Cuauhtémoc Cárdenas resultara ganador; y tras la declinación de Diego Fernández de Cevallos, candidato a la presidencia por el PAN, el partido de derecha, se dejó el paso libre a la victoria de Zedillo.

En esos mismos años en el ámbito internacional se está gestando, a través del impulso de los derechos humanos fomentado por la ONU, la UNESCO y otros organismos internacionales, así como las asociaciones civiles; un movimiento de integración de los grupos marginales así como de impulsar una cultura a la diversidad. Desde los años 70 del siglo pasado se impulsan programas educativos integrativos. De manera particular en el ámbito de la discapacidad, la denominada corriente normalizadora del danés Bank-Mikelsen, posteriormente desarrollada por Beng Nirje y difundido por Wolf Wolfensberger en Canadá cobró prioridad. Nirje definió a esta corriente como "… *la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde vive la persona (Wolfenseberger, 1972)*"[3]. La integración será la estrategia para llevarla a cabo. Esta propuesta se irá expandiendo durante los siguientes 30 años a nivel internacional e impactará las políticas educativas de alrededor de 92 países y una multiplicidad de organizaciones civiles.

[3] García Cedillo, I.; Escalante Herrera, I.; Escandón Minutti, Ma. C.; Fernández Torres, L. G.; Mustri Dabbah, A. y Puga Vázquez, R.I.; La Integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias, Libro de la SEP y la Cooperación Española, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, Cooperación Española; México 2000, p. 29.

En este marco político-económico internacional y nacional, el presidente Zedillo acuerda con el partido opositor de derecha, con la promesa de dar continuidad al programa económico, político y educativo, lo cual inclina las elecciones a favor de Vicente Fox, carismático candidato de dicho partido. Se logra un acontecimiento inédito, un contexto de gran efervescencia por el cambio del partido del gobierno, tras más de 60 años en el poder. El partido conservador, ganador de las elecciones del 2000, contó con la creación de una imagen obsequiosa por los medios de comunicación y con la esperanza de millones de mexicanos de ver concretado el sueño de la transición a un cambio democrático.

Ninguno de los cambios ofrecidos se concretó. No hubo combate a la corrupción, tampoco ningún indicio de establecer una legalidad, ningún cambio político de envergadura, y tal pareciera que se vivió, no sólo una continuidad de régimen gubernamental, sino que el cambio sexenal estuvo enmarcado por la frustración de promesas incumplidas y agravado por las siguientes elecciones fraguadas bajo un fraude electoral encubierto pero descarado a favor de Felipe Calderón, candidato del PAN. El país en este sexenio 2006 al 2012, sólo ha visto el agravamiento de crisis de todo orden, no sólo no creció el empleo, promesa del candidato sino que el combate a la inseguridad generó mayor inestabilidad y riesgo a la población en general con más de 60,000 muertos en el sexenio. Ello se agrava con la crisis internacional económica tanto en Estados Unidos como la Comunidad Económica Europa. No es por tanto sorprendente que el sistema educativo se encuentre en condiciones deplorables, aunándole el factor de que la educación en México se encuentra rehén de la líder del Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE).

2. Cambio de estatuto del Programa, deja de ser Nacional

2.1. El PNFEEIE

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) tiene una trayectoria de por lo menos dieciséis años. Sus antecedentes más inmediatos son a través del impulso y continuidad del plan educativo desarrollado por Zedillo como Secretario de Educación y reimpulsado a través del Programa Nacional de Desarrollo Educativo en 1995-2000, ya como presidente. A través de este Programa Nacional se establece el Programa de Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. Éste fue el primero en emitirse con carácter nacional, destinado a las personas con discapacidad y constituyó un esfuerzo de participación intersectorial después de desaparecida la Dirección General de Educación Especial (DGEE) en 1993.

A través de Programa se pretendió consolidar la descentralización educativa y dio lugar al Programa Nacional de Integración[4], el cual se propuso eliminar el estatuto de sistema paralelo de la educación especial a través de la reorientación de los servicios.

No obstante, a pesar de este conjunto de presupuestos y acciones conducentes a eliminar una política de segregación, el proceso de integración tuvo efectos no previstos ni considerados en su implementación. Nos referimos al impacto que generó de manera estructural, funcional y subjetivo en los dos sectores educativos: regular y especial. El Programa produjo un quiebre en el quehacer e identidad de los docentes[5] que si bien ha menguado no está del todo resuelto.

También otros actores y sectores que acompañaron este proceso educativo como las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) e instituciones gubernamentales se enfrentaron a nuevos desafíos.

Con estos antecedentes, la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, pone en práctica un proyecto de investigación con el apoyo del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. El equipo mexicano estuvo conformado por: Ismael García Cedillo, Iván Escalante Herrera, Ma. Carmen Escandón Minutti, Luis Gerardo Fernández Torres, Antonia Mustri Dabbah y Rosa Iliana Puga Vázquez y los asesores españoles fueron: Ma. Antonia Casanova Rodríguez, Ignasi Puigdellivol Aguadé y Ma. Victoria Reyzábal Rodríguez[6]. Dicho proyecto será el antecesor del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE).

La primera tarea del Proyecto consistió en llevar a cabo un diagnóstico del proceso de integración y diseño de estrategias que coadyuvaran al éxito de su consecución. Para el año 2001 participaban en el proyecto 22 Estados de la República.

El Proyecto de Investigación comprendió tres fases:

1. Diagnóstico. Se llevó a cabo de 1995 a 1996 a través de una muestra de once Estados de la República.

[4] DGEE-SEP, *Proyecto General para la Educación Especial en México,* Ediciones DGEE y SEP, México, 1994.

[5] Ver Evaluación Externa al PNFEEIE, pag. Web: http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion

[6] García Cedillo, I.; Escalante Herrera, I.; Escandón Minutti, Ma. C.; Fernández Torres, L. G.; Mustri Dabbah, A. y Puga Vázquez, R.I.; La Integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias, op cit.

2. Del resultado de dicho diagnóstico, en 1996 se propusieron las siguientes actividades: a) Diseño, implementación y evaluación de un programa de actualización para los profesionales de educación especial y educación regular; b) Poner en marcha experiencias de integración educativa; c) Adecuar materiales didácticos; y d) Diseñar y evaluar un sistema de seguimiento de los niños integrados. Se trabajó en tres Estados de la República durante los ciclos escolares 1996-1997 y 1997-1998.
3. Ampliación de cobertura casi al resto de los Estados de la República durante los ciclos 1999-2000 y 2001-2002.

Como resultado de este proceso, se conforma un equipo de trabajo articulado por los coordinadores del Proyecto y los responsables de los Estados participantes cuyo producto fue, como se señaló, la elaboración del PNFEEIE, el cual constituyó el primer lineamiento normativo a nivel nacional desde la desaparición de la DGEE en 1993.

El PNFEEIE[7] se articula con el Plan Nacional de Desarrollo durante el sexenio 2001-2006, con la presidencia de Vicente Fox como habíamos señalado. Una prioridad señalada en la política pública federal en materia educativa fue alcanzar la justicia educativa y garantizar la equidad,[8] así como mejorar la calidad del proceso 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.

El Programa plantea dos grandes ejes de atención:

1. El fortalecimiento de la educación especial.
2. El fortalecimiento del proceso de la integración educativa.

Se define la integración educativa como el *"... proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.*"[9]

[7] *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, SEP, 2002, México.
[8] Ídem, p. 6.
[9] Ídem, p. 31.

El Programa se ejecuta bajo ocho líneas y cada una de ellas con sus respectivas metas.

Las líneas 1 y 2 estuvieron dirigidas a regular la operación de los servicios, por lo que las acciones se encaminaron a establecer normas y el marco de regulación del proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica.

La línea 3 se avocó a la ampliación de la cobertura de educación especial, a través de sus diferentes servicios, con el propósito de abarcar todos los municipios de las entidades federativas, otorgando prioridad a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

Las líneas 4 y 5 se dirigieron a asegurar una mejor atención de los alumnos con discapacidad, así como impulsar las competencias y compromiso ético del personal docente de educación especial, por lo que se promovió la sensibilización, actualización, evaluación psicopedagógica y adecuaciones curriculares, como estrategias para alcanzar las metas propuestas en estas líneas.

Las líneas 6 y 7 estuvieron encaminadas hacia la comunidad y la participación de los diversos sectores, instituciones y organizaciones de la sociedad civil, con el propósito de fortalecer la cultura de integración en nuestro país, así como la colaboración y participación de todos.

La línea 8 se enfocó a impulsar proyectos de investigación e innovación para obtener información que permitiera una mejor atención a los alumnos y alumnas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. Cabe hacer notar que la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes fue considerada en las líneas 1, 3 y 6.

El PNFEEIE durante este sexenio estuvo sujeto a Evaluaciones Externas y de esta manera los resultados condicionaban el presupuesto y permanencia a través del cumplimiento de las metas establecidas. Las instituciones que evaluaron al programa fueron: la Universidad Pedagógica Nacional durante los años 2002 y 2003[10] y la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México, del 2004 al 2007.[11]

[10] Estas Evaluaciones Externas estuvieron a cargo del Dr. Iván Escalante, profesor de la UPN.

[11] Ver las evaluaciones correspondientes en: http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion*Evaluación Externa al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. SEP SEBYN – FES Iztacala-UNAM, de 2004-2005; 2006; y 2007. Estas evaluaciones estuvieron a cargo de la Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo, profesora de la FESI-UNAM y participaron 17 investigadores, miembros activos de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE).

2.2. El PFEEIE

A raíz del cambio sexenal a fines de 2006, como se mencionó previamente, se implementó el Plan Nacional de Desarrollo del Presidente Felipe Calderón (2006-2012). Así mismo, se generó una política de Programación y Evaluación de todos los programas gubernamentales bajo la metodología de Marco Lógico, empleando la Matriz de Indicadores y Gestión propuesta por el Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL)[12].

El PFEEIE buscó su adecuación al Plan Nacional de Desarrollo y se ubicó en el eje 3 Igualdad de Oportunidades y más específicamente en los siguientes puntos[13]:

1. ***Inciso 3.3 Transformación Educativa en:***
   El objetivo 9
   Elevar la Calidad Educativa, en sus estrategias 9.2 y 9.3
   El objetivo 10
   Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas, en su estrategia 10.4
2. ***Inciso 3.4 Pueblos y comunidades indígenas***
   Objetivo 15
   De manera particular el Programa[14] incide en el:
3. ***Inciso 3.6 Grupos vulnerables donde destaca la igualdad de oportunidades*** *para quienes conforman los grupos más vulnerables de la sociedad, como los adultos mayores, niños y adolescentes en riesgo de calle, así como a las personas con discapacidad*
   Objetivo 17.

   Abatir la marginación y el rezago que enfrentan los grupos sociales vulnerables para proveer igualdad en las oportunidades que les permitan desarrollarse con independencia y plenitud. En las Estrategias 17.6 y 17.7

[12] La Evaluación Externa 2007, en su totalidad puede ser consultada en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/fortalecimiento_de_la_educacion_especial_y_de_la_i

[13] Idem.

[14] Consultar: Objetivos Estratégicos del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en la Pág. http://www.google.com.mx/#sclient=psy-ab&hl=es&source=hp&q=objetivos+estrategicos+del+programa+de+fortalecimiento+de+la+educaci%C3%B3n+especial+y+de+la+integraci%C3%B3n+educativa&pbx=1&oq=objetivos+estrategicos+del+programa+de+fortalecimiento+de+la+educaci%C3%B3n+especial+y+de+la+integraci%C3%B3n+educativa&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=s&gs_upl=41415l53936l0l57251l30l21l0l0l0l0l216l3153l3.16.2l21l0&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=6333c1f19dd4ee29&biw=900&bih=621

Con el fin de coadyuvar el logro de dichos objetivos el PFEEIE:

"... propone como estrategia otorgar apoyo integral a las personas con discapacidad para su integración a las actividades productivas y culturales, con plenos derechos y con independencia. Esta estrategia propone como acciones principales la implementación de acciones diferenciadas según el tipo de discapacidad, mismas que le permitan tener un mayor acceso a los servicios educativos y de inserción en el mercado laboral. Esta estrategia contempla garantizar que la población con necesidades educativas especiales vinculadas a la discapacidad y las aptitudes sobresalientes accedan a servicios de calidad que propicien su inclusión social y su desarrollo pleno."

En la Matriz de Indicadores el Fin del Programa señala: *"Contribuir a favorecer la igualdad de oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales"* y el Propósito apunta a*: "Niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (atendidos en educación básica y especial"*. Para el logro del Fin y el Propósito el Programa propone cuatro Componentes. La Matriz de Indicadores contiene los indicadores y supuestos para cada uno de los elementos del resumen narrativo: Fin, Propósito, Componentes y Actividades.

En este mismo orden de ideas puede decirse que el diseño de la Matriz de Indicadores a la que se ajustó el Programa obedecía a la preocupación de otorgar una lógica y coherencia a todos los programas gubernamentales.

Se constató el esfuerzo por parte de los integrantes del Programa por intentar dar continuidad al Programa, sin embargo el PNFEEI sufrió cambios relevantes. Uno de ellos fue el cambio de la posición en los Planes de Desarrollo Nacional, en el 2000 ocupaba un lugar relevante, no así en el 2006. Se le sustrajo el nombre Nacional y quedó denominado: **Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE),** también por un breve tiempo cambió de estatuto: de Programa pasó a Proyecto para posteriormente ubicarse de nuevo como Programa (implica un mayor estatuto y atribución de presupuesto), fue ajustado, como ya dijimos bajo la Matriz de Indicadores y ello restó tiempo para la realización de los objetivos propuestos para el 2007 y cambió de equipo de trabajo en la dirección. Del 2000 al 2006 los tres responsables participaron en una línea de continuidad desde proyecto a programa, y en el 2006 asumió el cargo una persona externa al mismo. Casi un año se empleó en la elaboración y ajuste de la Matriz de Indicadores y Gestión. Para ello se brindaron una serie de asesorías tanto

al equipo coordinador del Programa como al equipo de Evaluación Externa. El equipo coordinador reelaboró la Matriz en varias ocasiones hasta su construcción final. Esta tarea sobrellevó un proceso de construcción y reconstrucción ardua y difícil ya que se trataba de dar coherencia a dos lógicas disímiles. Finalmente se pudieron concretar los ajustes necesarios en el diseño del Programa. Se logró una lógica vertical y horizontal clara y válida desde los parámetros señalados por los instructores y con ello se obtuvo una lógica interna clara y consistente; sin embargo, lamentablemente ello fue a costa de dejar fuera la posibilidad de implementar evaluaciones desde diferentes referentes conceptuales evaluativos que incluyeran procesos técnico-operativos con procesos cualitativos y llevar a cabo su comparación. Las Evaluaciones Externas no tuvieron ni el presupuesto ni el peso que en el sexenio anterior se les venía otorgando con el ánimo de implementar los cambios necesarios en aras de la consecución de los fines.

Con relación a la **consistencia y los resultados** del programa en el año 2007 se reiteraron y abordaron una serie de problemas que se habían venido señalando, entre ellos: aspectos de la cobertura; dificultades que ha tenido y tiene el Programa para cuantificar su población potencial y objetiva, a pesar de que las tiene muy bien identificadas; y la focalización de los beneficios y sus beneficiarios. Así por ejemplo, en las Reglas de Operación del Programa del 2007 aún se consideran como ***beneficiarios las escuelas de Educación Básica*** y en la Matriz de Indicadores del mismo año, el Propósito va dirigido a ***niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales***; por lo que en las Reglas de Operación 2008 se especifican como "*Beneficiarios en última instancia: los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y/o aptitudes sobresalientes que son atendidos por el Programa*".

Este movimiento de beneficiarios de escuelas a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, representó un avance significativo para el siguiente año.

Las Reglas de Operación 2007 son muy claras en los mecanismos que deben realizar los beneficiarios, en este caso las entidades, para poder hacer uso de los recursos financieros que proporciona el Programa, aun así la eficacia con que se realizan estos mecanismos no son los que se proponen, pues en la operación de los mismos hay muchos problemas de tipo administrativo y burocrático que terminan entorpeciendo la transferencia de los recursos y esto incide de manera negativa en la operación de las acciones del mismo.

En el rubro de **operación** se han realizado mejoras en aspectos como políticas, acciones y algunas estrategias de trabajo. Se observan algunos problemas en los mecanismos de distribución de recursos financieros; existen problemas en relación a la sistematización y la verificación de la información que se obtiene con los diferentes instrumentos con los que cuenta el Programa, y con la consistencia de la información que obtienen.

Lo anterior ha dado como resultado una dificultad en la cuantificación de la población objetivo esto es, los alumnos que están inscritos en el sistema educativo nacional en el nivel de educación básica que presenten necesidades educativas especiales; la única población que el Programa tiene cuantificada es la que está compuesta por los alumnos atendidos y no se cuenta con criterios de verificación. La población potencial está fuera del alcance del Programa para cuantificar, por lo que se sugirió realizar convenios interinstitucionales con instancias como el INEGI[15] para intentar tener delimitada esta población.

Lo anterior tiene injerencia directa en el capítulo de la **percepción** que tiene del Programa la población objetivo. Al no estar identificada y cuantificada, no puede conocerse realmente cual es la percepción que tienen los beneficiarios directos e indirectos del Programa y sus acciones.

Los aciertos que ha tenido el Programa se desprenden directamente de su función como eje articulador y organizador de la educación especial en el país, al intentar cubrir el vacío que quedó en el ámbito técnico y operativo con la desaparición de la entonces Dirección General de Educación Especial. Lo que ha permitido que a lo largo de los años en que ha operado el Programa, éste ha podido elaborar: el marco normativo de la integración educativa, establecer las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial[16], ha participado activamente en la reforma del plan y programa de estudio de las Licenciatura en Educación Especial, se dio cumplimiento al proyectos de investigación sobre alumnos sobresalientes que permitió su operatividad en similitud del PNFEEIE y resultó el programa privilegiado del sexenio del presidente Calderón. Se ha intentado incidir en la relación inter e intra sectorial de los diferentes niveles educativos para con ello impulsar una cultura de respeto a la diversidad. El trabajo colaborativo que realizan tanto en la Coordinación Nacional del Programa como de manera conjunta con

[15] Instituto Nacional de Estadística y Geografía, y que es la instancia gubernamental que cada 10 años realiza el Censo Nacional de Población.
[16] http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf

los responsables de la operación del Programa en las diferentes entidades del país, es una de las fortalezas que el Programa ha desarrollado y la cual tendría que ser considerada de mayor cuidado y preservar por el esfuerzo de trabajo colaborativo en que se desarrolló durante del sexenio de 2000-2006. Sin este trabajo difícilmente podrá afianzarse y consolidarse el Programa.

La evaluación de **consistencia y resultados** del PFEEIE constata un progreso del Programa en cada uno de los rubros, no obstante también se detectan áreas de oportunidad que el Programa deberá atender para mejorar y lograr con mejor calidad sus objetivos. En evaluaciones anteriores ya se mencionaba la importancia de contar con sistemas sólidos de verificación en los sistemas de recolección de datos. Con todo que se tenía en proceso la construcción de una ficha electrónica para tal fin, se insistió en que los sistemas de datos se articularan en coherencia, consistencia y verificación de los instrumentos[17]. En síntesis se exhortó a asegurar la confiabilidad de la base de datos con las que se trabaja[18].

Lo anterior resulta una evaluación siguiendo la coherencia de la lógica de la matriz de indicadores; sin embargo no nos presenta un cuadro o fotografía de la realidad de los procesos de integración. Éstos, a nuestro parecer requieren de marcos plurales de evaluación y de metodologías tanto cuantitativas como cualitativas. El Marco Lógico de la Matriz de Indicadores constriñe los elementos cualitativos[19] a su traducción cuantitativa, con esto, deja de lado el aporte de las voces y significaciones de los agentes de las prácticas, del saber hacer de docentes, padres e incluso de los alumnos mismos; no toma en consideración el concepto del **concernimiento** como factor sustancial de la integración y de los logros de la misma. Este enfoque de la recuperación de las prácticas implica encontrar las contradicciones entre los procesos formales y las dinámicas de los quehaceres docentes. Con ello se puede plantear que las evaluaciones técnico operativo tienen en su ventaja una coherencia y vigilancia en el cumplimiento de las propuestas según los indicadores que se especifican; sin embargo por su inherencia lógica, no puede dar cuenta de la complejidad, contradicción y riqueza de los procesos reales que ocurren en las experiencias de integración educativa en los escenarios escolares, allí donde todos los agentes están involucrados en su lugar. Por ello no dejaremos

[17] Idem.
[18] Se tomaron algunos extractos de la Evaluación Externa al PFEEIE, 2007.
[19] Idem.

de insistir en la relevancia de considerar evaluaciones tanto técnico operativo como cualitativos. Esto se trasluce en la dificultad del seguimiento. Se desconoce cuál es el impacto de las acciones en los beneficiarios en voz directa de los destinatarios del Programa: los alumnos y familias.

3. Contenido: incongruencia entre los modelos educativos de integración e inclusión

Observamos una línea de continuidad entre el PNFEEIE y el PFEEIE, sin embargo, el paradigma de inclusión se introduce en el PFEEIE intentando una articulación forzada con el paradigma de integración; por ello se producen una serie de incongruencias. De todos son conocidas las diferencias entre los dos paradigmas. A nuestro parecer, la integración se enfoca en los alumnos, en la realización de las evaluaciones psicopedagógicas para llevar a cabo las adecuaciones curriculares acordes a las necesidades educativas especiales detectadas en los alumnos; en tanto la inclusión enfatiza las barreras que hacen obstáculo a la igualdad de oportunidades, descentrándose del niño o alumno y realizando más esfuerzos en las condiciones externas que en los sujetos con discapacidad. El primero tendría más un enfoque educativo-pedagógico y el segundo un énfasis en consideraciones sociales como causantes de las desigualdades.

Así vemos como las investigaciones, reportes o artículos siguen las tendencias de los discursos oficiales y se pueden constatar por los años en los que fueron implementadas dichas tendencias. Esto es algo que corroboramos. En diferentes reportes de investigación (tesis, artículos, capítulos de libro, etc.)[20] se percibe un uso entremezclado de los paradigmas que históricamente han compartido las disciplinas relacionadas con el estudio y atención de los sujetos (actualmente denominados) con discapacidad, confirmando con ello lo que Kuhn explicaba de lo difícil de cambiar modelos explicativos en la ciencia, dado que para que se dé la "sustitución" tiene que surgir de una resistencia a lo nuevo un consenso que compartan los miembros de una comunidad científica en particular, o lo que es lo mismo que sea avalado y legitimado por una comunidad. Quizá actualmente pasamos del consenso kuhninano, a una aceptación de las propuestas que están adscritas a las instituciones legitimadas por el estatuto internacional que predominan en dichas instituciones.

Así, hay una distancia entre lo que Kuhn planteaba en relación a la validez y criterio de verdad del conocimiento. Es decir para Kuhn había un convencimiento, un consenso que otorgaba la validez del conocimiento

[20] Trabajo de investigación en proceso en este momento.

atravesado por un consenso comunitario que legitimaba dicho saber, en tanto nosotros planteamos que la construcción de dicho consenso implica una tarea compleja y que amerita estudiar y analizar las formas de articulación en la práctica de disonancias cognitivas, históricas y políticas, así como el mestizaje, la hibridación, la articulación de lo disonante, enmarañado; que sin embargo encuentran canales y formas de convivencia y aterrizan en las prácticas sociales. Resulta imposible encontrar en las realidades lo que los paradigmas pregonan. Lo que impera es un mestizaje de los diferentes modelos explicativos y comprensivos. La realidad muestra la dificultad de los cambios, sus resistencia sus imbricaciones y articulaciones con los discursos más criticados, más combatidos y los más tradicionales. Por ello resultan fascinantes y enigmáticas las prácticas.

4. Consideraciones finales

Hemos intentado realizar un análisis que invite a reflexionar entre los cuatro planteamientos que conviven y disputan sus fronteras y sus postulados sin que den cuenta de sus articulaciones y fusiones más profundas. Su demarcación implica declarar sus fronteras denostando las anteriores y prometiendo un futuro luminoso, premonitorio y la promesa se concentra en potenciar y otorgar al medio, el instrumento de cambio, así sea vía las TIC, las pruebas, las estrategias, o el derrumbe de las barreras, etc. El logro es una meta común; la aspiración a la integración o la inclusión.

Como punto de reflexión nuestra propuesta implica la interrogación a la epistemología evolucionista, al cuestionamiento del primado de la razón, la inteligencia o intelecto; el autodominio, el control y la regulación. La planificación y diseño de objetivos y metas a lograr se constatan aún en trabajos de tendencias de vanguardia y se encuentran hibridizados con la representación de la discapacidad.

Así resulta interesante explorar como conviven las cuatro visiones sobre la discapacidad: la perspectiva *médico rehabilitatoria, la integración educativa, la inclusión educativa denominada educación inclusive en su última versión y, finalmente, la perspectiva de propuestas alternativas*. Lo que corrobora la dificultad de asumir una perspectiva en particular y específica en el momento de abordar la investigación en este ámbito.

Considerar que la escuela inclusiva es aquella que ofrece una respuesta educativa a todos los alumnos sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística,

permite reconocer que en este proyecto aún se encuentran debilidades en el uso del término inclusión ya que se alude a él como sinónimo de integración de manera indistinta refiriendo las necesidades educativas sin precisar en la discapacidad, aptitudes sobresalientes u otros factores.

Existe la necesidad de contar con espacios de discusión y análisis en el tema de manera continua, y es una fortaleza del programa hacer que el tema de la atención a la diversidad esté colocado como uno de los puntos importantes desde el Sistema Educativo Nacional. Aunque aún falte mucho por hacer.

Asimismo el sistema educativo requiere urgentemente del apoyo de la investigación ya que es la tarea por antonomasia que permite la reflexión a profundidad, es heterogénea, múltiple, plural y la vía regia de la generación del conocimiento.

Recuperar las investigaciones realizadas es tarea apremiante si se quiere realizar el salto cualitativo a la posibilidad de futuro que proyectemos. Sólo en la medida que consideremos una visión de futuro proyectado desde el pasado, podremos dar cuenta de las resistencias, prejuicios, y alumbrar como un relámpago, las fuentes generativas de los procesos discriminatorios que siguen vigentes, solapados y quizá perduran en los proyectos más progresistas que proclaman abiertamente la lucha contra la discriminación, marginación e injusticia.

Por nuestra parte consideramos algunas reflexiones que implican el abordaje a las prácticas educativas y la subversión del sujeto inscrito en la discapacidad: al sujeto de enunciación y cambio.

Una tesis que siempre hemos sostenido ha sido que la discapacidad no es un atributo del sujeto tal como se enuncia en los discursos, tanto desde la perspectiva médica-rehabilitatoria como desde la perspectiva social, en ambos discursos se asume la discapacidad como un atributo del sujeto, en una que implica intentar su rehabilitación, solución o mejora de la problemática, en otra se trata de eliminar las barreras sociales que impiden el derecho a la equidad.

Desde nuestra posición, se requiere de un abordaje que movilice, cuestione y reformule la mirada, la visión y el concepto que da identidad a un grupo, por demás heterogéneo que, sin embargo se encuentra articulado con el significado de discapacidad. La discapacidad siempre es de alguien, es un asunto de los sujetos que caen en la denominación de dicho término, y así tal denominación pasa a constituir un enunciado sobre determinados sujetos.

Nuestra aproximación implica que el enunciado, los conceptos son parte de una semiótica de recepción. Cada cultura construye una visión de realidad

a la cual inscribe a los sujetos y así mismo tiene una idea lectivo de ser social, de lo que se define como humano en cada etapa, o modalidad cultural. Así, los individuos que nacen diferentes, la misma cultura produce un significado para ubicarlos como diferentes y esa diferencia puede asumir sentidos, juicios, valoresque pueden ser positivizados y negativizados según los ideales que cada cultura contiene. Así por ejemplo en algunas de nuestras culturas prehispánicas, lo que para nuestra cultura está denominado como Síndrome Down, para ellos era una especie de deidad o bien los dioses lo habían enviado como interlocutor, una especie de sacerdote enigmático a quien veneraban por ser representante de lo divino y sin duda tenía un lugar y posición social relevante, prestigioso y distinguido. La verdad en cada época corresponde a cada visión de mundo.

Surge entonces la necesidad de estudiar cómo se han instaurado las etiquetas, definiciones y nombres que enuncian a los considerados en cada época como diferentes. En la modernidad se instauró la anormalidad en función de que se requirieron procesos globales y universales de educación. Se requirió una norma, una normatividad, una normalidad. Y como Canguillen señala, "toda norma, norma"; tiene el encargo de normar, conformar, hacer como, modelar, moldear, capacitar, conforme a un molde, patrón o guión.

Así el discurso cultural produce enunciados y los sujetos encontrarán ya lugares para ellos. Por eso planteamos que ***los sujetos son primero enunciados*** desde un registro simbólico cultural. Por ello la exterioridad cultural es condición primaria y tiene efectos sobre la identidad subjetiva. Como señala Plaud[21] en su revisión de Wittgenstein: "…la significación de una representación mental interna" requiere para su explicación una referencia estrictamente externa, con ello nos referimos a la necesariedad de las "prácticas compartidas y colectivas en las que se inscribe el uso de las palabras".

En nuestras prácticas compartidas y colectivas, hoy en día, se mantiene el significado negativo, discriminatorio y tiene efectos devastadores para los sujetos a pesar del discurso de la integración o de la inclusión.

¿Cómo es posible que se reviertan dichos sentidos? Son los propios sujetos insumisos y resistentes, o bien otros sujetos implicados en dicha situación, los que conformarán otros sentidos y significados e instaurarán otra significación. ¿Son hombres que cambiarán las realidades existentes a través de las nuevas formas de instaurar otras condiciones de vida y concepciones que

[21] Plaud, S.; *Ceguera del alma, ceguera verbal, sordera psíquica: Ludwig Wittgenstein y la psicopatología,* en Diecisiete, año 1, número 1, 2011, pp. 117.

mueven las identidades de sus lugares? Recordemos a los fundadores del campo de la EE que requieren ser recordados por sus inéditos.

De ser sujetos enunciados, ellos transforman las realidades al convertirse en sujetos de enunciación. Renuncian a su estatuto de enunciados y son generadores, innovadores de otros significados. Ello es posible a través de su trayectoria de vida y de las relaciones de intercambio comprometido y responsable de familiares, amigos, agentes de las prácticas educativas, sociales y culturales. Ello es posible cuando se reinstala la ética de la fraternidad, es decir, lo que hemos acuñado como el concernimiento.

Coadyuvan con esto, las visiones de grandes autores de diverso ámbito disciplinario que formulan otras formas de ser y estar en el mundo. Se requieren actos creativos, imaginativos y la capacidad de generar otros enunciados que cuestionen los anteriores cuyo efecto será mostrar resistencia. A partir de la confrontación, el contraste, la oposición se van abriendo los nuevos lugares y las identidades emergentes que iluminan un porvenir, una esperanza de vida y de futuro. Sólo basta recordar a Espartaco, Cristo, Gandhi, Freud, Marx, Nietzsche, Luther King, entre tantos por nombrar.

Ellos dieron gestación a nuevos mundos, realidades. Son revolucionarios. Significaron, conmovieron y conminaron a otras vidas posibles. Fundaron saberes y prácticas emergentes y lo más importante, gestionan relaciones de encuentro y reencuentro entre semejantes, entre seres humanos. Instauraron nuevas formas de afectarnos, pertenecernos y referirnos unos a otros, reactualizando el pacto y solidaridad social.

No se trate de que todos estemos en igualdad de posición, se trata de preservar la relación asimétrica que implica que nos atañe a unos hacernos cargo y responsables de los otros, sin esperar correspondencia ni gratuidad. La única intolerancia que tendríamos que enarbolar, es ante la indiferencia y el sufrimiento del otro. Es ineludible la tarea de preservar la continuidad y existencia de los que nos siguen, de los que nos relevarán, pero antes de que ello sea posible requerimos asegurar la posibilidad de su existencia y de un futuro: De cerciorarnos que tendrán un lugar en el mundo, que pueden soñar en un futuro, en la posibilidad sentirse en lazo de continuidad con sus otros, del derecho no sólo jurídico de las garantías individuales sino la garantía de su ser diferente, de poder gestar y llevar a cabo sus proyectos.

Requerimos de una dimensión temporal que nos permita no dejarnos llevar por la inmediatez ni por lo pragmático, ni el prurito de resolver los problemas que suponemos sino de cambiar las preguntas.

Requerimos de ser pacientes, constantes y decididos a vivir un proceso que tomará su tiempo, que suele ser un proceso largo, difícil, discordante, paradójico en el que de manera a veces desapercibida, los sujetos realizan el pasaje de ser sujetos del enunciado a ser sujetos de enunciación. Los lugares de discriminación o marginación se movilizan a través de diferentes mecanismos y modalidades, sea acciones: violentas o pacíficas, discursos, saberes, o prácticas institucionales, aisladas, singulares, remotas, silenciosas, pero que ya están en existencia. Estos indicios alumbran una condición de vida que destierra el sentido indigno y deshonroso.

Mostraremos, algunos ejemplos de cómo se encuentran ya vigentes tales alumbramientos, que no tienen los estelares de los medios, ni forman parte del discurso dominante, sin embargo, como las luciérnagas, con su luz, anuncian ya los nuevos sujetos de enunciación. Les mostraremos tres ejemplos que revierten el sentido de discapacidad en tres campos: sordera, ceguera y discapacidad intelectual.

Estos tres sujetos de enunciación reconfiguran la dimensión de lo humano, de la existencia, de la dignidad y del asombro, y al mismo tiempo combaten el significado implícito de discapacidad. Nos referimos ya al: oculo-centrismo, el fono-centrismo, y el intelecto-centrismo.

1. ***El óculo-centrismo:*** La mirada invisible ha sido mostrada e iniciada en México a través de todo el empeño que ha tenido Benjamín Mayer en introducirla. En este encuentro se mostró a través de la primera actividad: El evento especial en donde los fotógrafos ciegos tienen la otra mirada y convierten la palabra ceguera en iluminación. A la pregunta realizada a Bavcar, connotado fotógrafo artista y filósofo ciego, de su quehacer en el dominio técnico de la luz o de las formas visuales él contesta que: *"lo importante es la necesidad de las imágenes, no cómo son producidas. Esto significa simplemente que cuando imaginamos cosas, existimos, no puedo pertenecer a este mundo si no puedo decir que lo imagino a mi propia manera"*.

Continúa nuestro autor: *"La imagen no es algo necesariamente visual: cuando un ciego dice que imagina, significa con ello que también tiene una representación interna de realidades externas, que su cuerpo también media entre él y el mundo"*

Así puede expresar:

Adivino el sol por sus efectos térmicos, pero puedo equivocarme. Un día, sucedió algo en casa de un amigo del cual no conocía bien su departamento; como conozco de antemano el lugar de la ventana por el ruido de la calle, dije: ¡qué sol el de hoy!, pero ignoraba que era un radiador el que nos daba calor. Nos reímos los dos juntos. Al principio de mi ceguera, cuando la tomaba más en serio, llevaba lentes muy oscuros para exagerar mi estado; hoy día utilizo anteojos más claros, para tener el aire de un intelectual. ...En los museos o en las exposiciones me gusta la presencia de todas las miradas silenciosas, los ruidos de los pasos que percibo aun escuchando la voz de mi guía, que intenta transmitirme su propia mirada. La escultura, por el contrario, me procura un sentimiento estético inmediato, en la medida en que me han autorizado tocar las estatuas, lo que no es muy común.

Los fotógrafos ciegos nos invitan a erradicar el oculo-centrismo y preguntarnos sobre el orden de la otra mirada posible.

¿Qué es entonces una mirada? En palabras de Bavcar: Es quizá la suma de todos los sueños de los cuales olvidamos la pesadilla, cuando podemos mirar de otra manera. Además, las tinieblas no son más que una apariencia, ya que la vida de toda persona, por más sombría, está hecha también de luz. Y de la misma forma que el día nace con frecuencia con el canto de los pájaros, he aprendido a distinguir la voz de la mañana de la voz de la noche.

2. ***El fono-centrismo***. Si Bavcar nos pone la otra voz, la voz de la mañana, la voz de la noche, los sordos nos brindan la voz del cuerpo, el lenguaje de señas. Cada lengua de señas de los diferentes países remiten justo a modalidades y formas de ser de las culturas en la que los sordos están insertos. El lenguaje ha sido monopolizado por el fono-centrismo como modalidad dominante; sin embargo ha sido reconvertido y subvertido por la comunidad sorda. L'Épée fue quien escuchó por primera vez, se direccionó y aprendió de ellos, y con ellos sistematizó una forma alterna educativa para sordos. Posteriormente el fonocentrismo se instaló e impuso la oralización del sordo. Sin embargo con la lingüística y la antropología los sordos volvieron a enarbolar y exigir el reconocimiento a su propia lengua. En enriquecimiento que la LS ha brindado a la humanidad tiene aplicaciones en campos insospechados. El cuerpo simbolizado de la LS nos permite aproximarnos a modalidades que implica escuchar

la voz del cuerpo, cuerpo gramatical, cuerpo hablante, una poética del cuerpo. Constatarán en este Encuentro tal poética, el cuerpo habitado por el lenguaje con la presentación del Grupo Caracol. También el grupo de teatro profesional Seña y Verbo se ha convertido en un baluarte y la vanguardia en nuestro país al develar el diálogo posible, el encuentro mutuo entre sordos y fonantes.

3. ***El intelecto-centrismo***. El grupo La Pirinola, en la producción de su programa radiofónico en el cuadrante de la estación IMER muestra una propuesta que puede poner en cuestionamiento la forma de entender al sujeto de la educación.

Veamos algunos de los sustentos que plantea Elías Levin, integrante del grupo de la Pirinola quien en su tesis de doctorado muestra la nueva mirada alterna a la discapacidad intelectual. No nos resta más que traer sus palabras, literales para que resuenen y nos inviten a la reflexión. A continuación citas de Levín:

La investigación es testimonio de que las personas con discapacidad intelectual tienen procesos de pensamiento equivalente –no iguales– a los de las demás personas y que al brindarles la oportunidad de ejercer su voz pudieran encontrar un rol como ciudadanos en el que valoren su propia circunstancia para generar autonomía e interactuar con el mundo. El registro del entorno con una cámara potencializa las maneras de investigar la realidad por medio de diferentes sentidos: la vista y el oído los más obvios, pero también de cierta manera el tacto. Por ejemplo, cierta tarde, uno de los participantes de los talleres pasó usando la grabación como pretexto para acercarse a tocar a bebés y a las mascotas (perros) de los transeúntes. En realidad no le importaba grabar, sino encontrar con el viewfinder aquello que quería acariciar, por lo que usó la cámara como pretexto para acercarse y poder hacerlo. La cámara le sirvió entonces para que descubriera sus propios intereses, lo cual implicó el reconocimiento del propio deseo y la posibilidad de exploración del mismo.

Este deseo puede ser encausado en una segunda etapa de crecimiento dentro de la producción videográfica que lleve a la manifestación del mismo deseo mediante procesos creativos. No sólo se trata de descubrirse, sino de ser capaces de transformar el deseo en expresión del interior.

Finalmente, el momento de la exhibición es trascendental, pues allí, más que ver su propia obra, lo que encuentran como realizadores, por intermedio de la pantalla, es la mirada de los otros y cómo se ven en ella.

Cuando entre el público están presentes todos aquellos que les han otorgado un lugar predeterminado –como la familia o los especialistas–, el realizador muestra sus propias capacidades y, en tanto sujeto, encuentra un nuevo territorio en el que se mueve, pero ahora de manera más autónoma.

Levín señala:

puedo afirmar que la experiencia videográfica otorga a las personas con discapacidad intelectual la posibilidad de la inclusión a través de su propia mirada, a la vez que abre un camino para que se responsabilicen de sí mismos y de su cuidado en tanto se gesta en la posibilidad de expresar sus inquietudes identitarias en equidad de oportunidades. En el camino se puede gestionar un nuevo paisaje social donde la discapacidad se posiciona conscientemente, a través de subrayar su presencia ya sea de facto, por interactuar en un espacio social que necesariamente percibe la divergencia funcional de quien hace uso del instrumento tecnológico, o en un discurso autorreferencial donde asumen que ellos son capaces de realizar una obra de carácter complejo con suficiencia. Al asumir la autoría resaltan su condición como potencia que no limita sino al contrario posibilita un punto de vista particular y desde ahí pueden contribuir a modificar la situación de prejuicio, marginación y discriminación en que han sido colocados. (p 326)

Superando el impacto visual que el video implica, la radio se transformó en la plataforma más importante del programa de medios de La Pirinola al nuclear en un proyecto de largo alcance geográfico y temporal, un colectivo heterogéneo de personas con y sin discapacidad con el fin de promover la escucha de voces tradicionalmente acalladas.

La radio es un dispositivo que facilita el encuentro de ensambles sociales diversos al ofrecer la ampliación de la potencia sonora para hacer llegar la voz más allá de sus límites cotidianos y, al mismo tiempo, la focalización del oído de los escuchas cuando encuentran discursos que les hacen eco en las ondas sonoras, a pesar de que en su condición de industria cultural la radio determina su ensamble de manera que no facilita la integración. En tanto dispositivo, la radio puede además servir como una ampliación de la memoria gracias a su capacidad de registro, grabación y repetición, y contribuir así a la permanencia simbólica de una entidad específica.

La radio mostró ser una plataforma efectiva para generar procesos novedosos de subjetivación de las personas con discapacidad intelectual.

Instrumentalmente les permitió desarrollarse a un ritmo pausado, ajustado a su propia velocidad gracias a la misma flexibilidad del medio que no sujeta las emisiones a estructuras programáticas tan rígidas como las de la televisión. Además, como medio, la radio tiene un grado de flexibilidad instrumental e institucional más amplio que el audiovisual, así como una estructura funcional menos compleja que lo digital –al menos en términos de los conocimientos y habilidades especializadas necesarias para desplegar su realización–. Esta flexibilidad instrumental y su aparente simpleza lo vuelven un dispositivo de mayor accesibilidad que las otras TIC.

El espacio radiofónico fungió también como un espacio de confianza y protección. La cabina, al tiempo que es lugar de contacto, es un espacio cerrado y lejos de la presencia de personas ajenas, lo que permite el desenvolvimiento personal sin limitaciones y no confronta al enunciador frente a otros, pues aleja la presión de lo presencial.

Un espacio tan seguro como la cabina puede llevarla a convertirse en una burbuja que aísle a los participantes debido a la facilidad con que la interpelación directa puede ser acallada. Más de una vez ocurrió así: frente a preguntas o llamadas incómodas del público, la salida fue ignorarlas casi siempre bajo el pretexto de las restricciones del tiempo.

Se ha demostrado con la experiencia que, al permitir a las personas con discapacidad seguir sus propios ritmos, pueden reconocer y valorar su propia subjetividad frente a la del resto de sus congéneres.

Hemos mostrado tres vías de constitución de miradas alternativas al ámbito de la discapacidad. Esperamos estas líneas permitan realizar una interrogación sobre lo que hacemos, pensamos y actuamos y vislumbrar cómo en diferentes ámbitos al educativo se están ofreciendo alternativas que bien merecen la apuesta por instaurar las nuevas formas y miradas, los horizontes o continentes por acompañar y descubrir y develar, aceptando la apasionante invitación de incursionar o traspasar como Alicia, en el país de las maravillas, el espejo que nos constriñe y tomar el riesgo de pasar al otro lado del espejo: la visión y mirada alterna de lo que nos pueden mostrar, revelar y finalmente rebelarnos del discurso atrapante de la discapacidad. Esta es la primera llamada, primera…. nos permitiremos la segunda llamada? La tercera?....

Referencias

DGEE-SEP, *Proyecto General para la Educación Especial en México,* Ediciones DGEE y SEP, México, 1994.

García Cedillo, I.; Escalante Herrera, I.; Escandón Minutti, Ma. C.; Fernández Torres, L. G.; Mustri Dabbah, A. y Puga Vázquez, R.I.; *La Integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y*

estrategias, Libro de la SEP y la Cooperación Española, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, Cooperación Española; México 2000.

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, SEP, 2002, México.

Páginas web consultadas

Evaluación Externa al PNFEEIE, pag. Web: http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion

http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion *Evaluación Externa al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. SEP SEBYN – FES Iztacala-UNAM, de 2004-2005; 2006; y 2007.

http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf

Objetivos Estratégicos del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en la Pág.http://www.google.com.mx/#sclient=psy-ab&hl=es&source=hp&q=objetivos+estrategicos+del+programa+de+fortalecimiento+de+la+educaci%C3%B3n+especial+y+de+la+integraci%C3%B3n+educativa&pbx=1&oq=objetivos+estrategicos+del+programa+de+fortalecimiento+de+la+educaci%C3%B3n+especial+y+de+la+integraci%C3%B3n+educativa&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=s&gs_upl=4141515393610157251130121101010101216131531 3.16.2121l0&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=6333c1f19dd4ee29&biw=900&bih=621

TEMÁTICA 1

RETOS: DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

Aniseto Cárdenas Galindo *
José de Jesús Lara Ruiz **
Marcela Castallos Millán ***

LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE): EL CONTEXTO ÁULICO

La inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el aula regular de educación primaria, representa una problemática que se inscribe en el campo de la integración educativa de los actores áulicos que, en este espacio se comparte a partir de una experiencia de investigación que da cuenta de la importancia de trascender de la simulación de la integración para acceder a la inclusión.

El objetivo que orientó el desarrollo del estudio de esta problemática con tres profesores de educación básica, consistió en conocer la atención que brinda el maestro regular a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a discapacidad intelectual, para dar cuenta del manejo que hace de la propuesta curricular adaptada en segundo ciclo de nivel primaria.

Se ha podido observar que algunos docentes de aula regular consideran al alumno con discapacidad homogéneo al resto del grupo escolar, sin reconocer sus diferencias individuales, en cuanto a ritmos, estilos de aprendizajes e intereses. Sin realizar un trabajo de intervención y seguimiento que les permita recurrir a las adaptaciones realizadas a la propuesta curricular.

Para alcanzar el citado objetivo, se acudió al paradigma cualitativo, desde donde fue posible la precisión de la investigación, al procurar comprender el problema a través de la observación, descripción, reflexión e interpretación

* Doctor en educación en el campo de la investigación educativa y pertenece al Padrón Nacional de Investigadores.
** Doctorado en educación en el campo de la investigación educativa. institución: Centro de Estudios Superiores de Sinaloa - Baja California.
*** Maestra de Educación Especial en Educación Básica. Culiacán, Sinaloa.

de las acciones que se realizan en la práctica docente. Identificándose, para su proceder metodológico, con el enfoque etnográfico, apoyándose en el trabajo de campo para describir y comprender los sucesos a través del manejo de diversos instrumentos, tales como: los cuestionarios, la observación, registros, entrevistas, grabaciones, entre otros.

A su vez, fue necesario partir de un marco referencial para tener claridad al interpretar los resultados del estudio y sustentar la investigación; por lo que se recurrió a conceptos de Necesidades Educativas Especiales, discapacidad intelectual, inclusión, integración educativa, currículo y adecuaciones curriculares; puntualizando el quehacer docente en la integración educativa de los alumnos con discapacidad intelectual en las escuelas primarias.

El alumno con Necesidades Educativas Especiales

Considerando los elementos teóricos en los que se sustenta este análisis,

> *... siempre hay que tener presentela interacción entre las características de los alumnos y las características de la situación educativade manera que ambas deben ser tenidas necesariamente en cuenta para explicar y comprender el aprendizaje escolar… Ocurre que muchas deesas características de la acción educativa que interactúan con las de algunos alumnos se erigenante ellos como auténticas "barreras para su aprendizaje y participación escolar", generando una situación de desventaja que no tiene que ver exclusivamente con sus características individuales, sino con el resultado de tan negativa interacción* (p. 15).

Entendiéndose entonces que, las NEE se manifiestan cuando el alumno y/o el contexto educativo demandan un ambiente efectivo de mayor atención, apoyos y recursos con la finalidad de participar en actividades sociales y educativas. Sin embargo, es importante aclarar que la presente investigación se refiere a las NEE de los alumnos con discapacidad intelectual en el contexto del aula regular.

La discapacidad intelectual "*... es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.*"(p. 6). Es decir que, la discapacidad intelectual se puede detectar en la primera infancia, ya que es cuando se hace evidente cierto conflicto al desarrollar algunas actividades básicas (por ejemplo: entender y utilizar el lenguaje, relacionarse con los

demás, valerse por sí mismo, entre otros) que limitan al niño para adaptarse en el ámbito familiar y social, y en un futuro determinado en lo educativo, en lo laboral, entre otros.

Esta perspectiva hace referencia a la discapacidad intelectual desde un enfoque multidimensional, que admite un sistema que considera las dimensiones tales como: habilidades intelectuales, habilidades conceptuales, sociales y prácticas, participación, interacciones y roles sociales, salud física, salud mental y etiológicos, así como contexto ambiental y cultural. Partiendo de estas dimensiones, se puede decir que la discapacidad hace referencia al funcionamiento que se tenga en estos espacios.

En México, ante la preocupación por atender a la diversidad de los alumnos, nace el concepto de educación inclusiva, definiéndose comoaquella que "ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística. Así entonces, la *educacióninclusiva* no es otro nombre para referirse a la integración de los alumnos que presentan discapacidad, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad."

La integración educativase ha asociado directamente con la atención de los alumnos que presentan NEE, con y sin discapacidad. Es un "proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación."(Booth, T y Ainscow, M. (2002), citado por Castellano, E y Escandón 16-17), como lo señala el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), con la finalidad de transitar hacia la educación inclusiva de todos los alumnos sin importar sus características.

Al hablar de inclusión e integración, no se pretende hacer referencia a una dicotomía entre políticas y modelos, "sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno"(ED/BIE/CONFINTED 48/3º (2008), p. 10**)** de los alumnos, de brindar los apoyos, las adecuaciones pertinentes para acceder a los contenidos que establece el diseño curricular.

El Currículo sistemático/ecológico

El currículo, señala "el listado de contenidos, objetivos y actividades que se desarrollan en la institución escolar a un nivel determinado. Pero tomando el término en una acepción científica, como cuando se habla de teoría del currículum, se suele querer significar un marco de discusión para fundamentar y dar justificación a lo que se enseña y al cómo se hace." (Diccionario de las Ciencias en la Educación, (1995), p. 345). Observándose dos funciones básicas: la de servir de guía para el trabajo docente y la de clarificar las intenciones del sistema educativo, incidiendo "directa o indirectamente, sus principales protagonistas: alumnado y profesorado, pero también familia, administración, etc. (Puegdellivol, (2000).

El currículo se encuentra inmerso por diferentes momentos o niveles (Diseño curricular Base, Proyecto curricular de Centro y Programación de Aula)[1] Con estos niveles se obtiene una progresión, pasando de un nivel general y amplio a uno más concreto y próximo, de acuerdo a las demandas educativas de quienes integran el grupo.

Partiendo del enfoque comprensivo y recordando que el alumno con discapacidad intelectual es diverso, además su desarrollo no es lineal, sino que está en estrecha relación con el entorno, se ha de considerar el desarrollo del currículo desde "una perspectiva multidimensional, errática y en muchos aspectos impredecible... Todo lo cual requiere un enfoque del curriculum sistémico/ecológico, que tenga en cuenta la variabilidad de las NEE, que sea factible, y que considere la interacción y el alto grado de variabilidad de los alumnos de un aula (Arnaiz, P. 2007). En base el diseño de las adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares individuales constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, esencialmente cuando un alumno necesita apoyo adicional en su proceso escolar. Es precisamente ante las NEE de los alumnos con alguna discapacidad, donde subyace su elaboración, donde el maestro ha de establecer prioridades en base a dos tipos de adecuaciones, según los requerimientos del alumno o la institución.

Adecuaciones de acceso al currículo

Modificaciones en los espacios e instalaciones de la escuela o aula, que benefician no sólo a alumno con discapacidad, sino al resto de los alumnos del grupo, logrando con ello una integración con toda la comunidad escolar. Dichas adecuaciones permiten compensar las dificultades del alumno y, en muchas

[1] Lo escrito entre paréntesis en este párrafo es del titular de la tesis.

ocasiones, evitan realizar adecuaciones en los elementos del currículo, ya que sólo pueden necesitar este tipo de ajustes para lograr acceder a los objetivos, metodología, contenidos.

Adecuaciones a los elementos del currículo

Estas adecuaciones aluden a las modificaciones de "los objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación del currículo. (Garrido, J (2002). p. 19)

Algunas de estas modificaciones no suponen cambios significativos en la planeación general, como las que se enfocan en las actividades, metodología, criterios y procedimientos de evaluación; pero existen otras en las cuales es necesario realizar cambios importantes, refiriendo a contenidos y propósitos para la atención individualizada de los alumnos.

Al hacer referencia a las adecuaciones curriculares, se alude a la planeación didáctica y ejecución que el maestro regular realiza de ésta, entendiéndola como "... un proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización." (Díaz, F. (1993). En consecuencia, planear las adecuaciones curriculares aporta y orienta muchas de las acciones y recursos para que el maestro integre los fines y medios para que el alumno con NEE alcance los objetivos planeados de acuerdo a sus necesidades. Desde esta visión, existe una perspectiva de aprendizaje holística y constructivista (término empleado por Poplin, S. (1991). Citado por Arnaiz, P. (2007), que atrae la atención y aceptación dentro del ámbito educativo general, en la que emerge el reconocer al alumno como el centro de aprendizaje para facilitar su participación.

Por ello, en las escuelas integradoras es necesario impulsar la actualización permanente de todo el personal docente, la participación conjunta entre los maestros de educación regular y los de educación especial para planear y dar seguimiento a la respuesta educativa de los alumnos que presentan NEE; la realización de las evaluaciones psicopedagógicas para determinar los apoyos que los alumnos requieren para participar y acceder a los propósitos educativos, así como de las propuestas curriculares adaptadas de los alumnos que las necesitan.

Resultados de la experiencia de investigación

En relación al análisis de los datos de la investigación, se reveló que los tres docentes regulares observados cuentan con una planeación que les permite

organizar las asignaturas a revisar por semana. En dicha planeación se observan los apartados y contenidos considerados en la planeación dosificada; es decir, en la planeación comercial, la cual, sirve de guía al marcar las asignaturas, los componentes, los contenidos, las actividades a emplear, entre otros., de acuerdo al grado correspondiente. Lo que indica que se elabora la planeación por requisito administrativo, olvidándose de las necesidades, no sólo de los alumnos con discapacidad, sino las del resto del grupo, considerándolos homogéneos al grupo escolar. Por lo que, en base en la práctica docente se procede intuitivamente al poner en juego algunas modificaciones a los elementos del currículo, con el fin de atender a los alumnos integrados; resultando, la mayoría de las veces, inadecuadas e insuficientes a sus necesidades educativas.

Tal situación, surge dada la relación que existe entre los docentes regulares y el profesorado de apoyo; ya que, en principio, se percibió una carencia de comunicación para compartir la situación en la que se encuentran los alumnos en atención; y de coordinación para realizar la adaptación curricular, donde los docentes regulares aluden a la falta de tiempo durante la jornada escolar para diseñar dicha propuesta; o bien, a que no se les invita a participar en la misma. Mientras que el profesorado de apoyo refieren que los docentes regulares evaden participar, llegando el momento de revisar la evaluación y la propuesta por parte de la supervisión de educación especial, forzándola a elaborar dichos documentos y cumplir con lo demandado; por lo que, para evitar contrariedades, no se insiste en que los docentes regulares se impliquen en la dinámica o simplemente adapten el currículo de manera independiente por considerar que es tarea exclusiva de su quehacer. Asimismo, se observó que las escuelas regulares delegan la responsabilidad de realizar las evaluaciones psicopedagógicas y las propuestas curriculares adaptadas al profesorado de apoyo. Lo que indica claramente que cae la responsabilidad de coordinar la atención en una persona, constituyendo una gran limitación en la colaboración con otros para hacer elecciones y opinar acerca de lo que se está haciendo para implicar a los alumnos con discapacidad intelectual en las actividades. Reflejándose que quienes planifican y dan seguimiento a las adaptaciones curriculares son el profesorado de apoyo, pero en un espacio aparte. Mientras que los docentes regulares elaboran su planeación en base a la planeación comercial para aplicarla en el aula regular. Encontrándose que en las escuelas primarias se adoptan prácticas alejadas de la integración educativa, donde se pretende que los alumnos con discapacidad se atiendan en un mismo espacio, evitando el tipo de apoyo que, como señala Arnaiz (2004), “caracteriza al modelo del

déficit… por excluir a cierto números de alumnos de las aulas regulares para impartirles una ayuda especial, lo que implica para ellos marcharse durante breves o largos periodos de su aula para recibir enseñanza individual o en grupos pequeños en el aula de apoyo." Arnaiz, P. (2000). Convencidos los docentes de que ésta es la mejor manera de que los alumnos con discapacidad intelectual aprendan más.

Si bien, se conoce que los docentes regulares normalistas no cuentan con una formación que les permita trabajar con los alumnos con discapacidad intelectual, requiriendo de capacitación y actualización constante para mejorar la práctica educativa con respecto a las adecuaciones curriculares. Tarea en la que se ha ido avanzando paulatinamente al percibir una idea clara de lo que implica elaborar dichas adecuaciones, y contando, quizá, con el dominio conceptual de los términos previos para realizarlas; pero careciendo de un cambio de perspectiva y reflexión que mejore la práctica docente para evitar actuar conforme se cree conveniente, sin tener certeza de que sean los ajustes pertinentes para las NEE que presentan los alumnos. Asimismo, se encuentran trabajos donde se obtiene como resultado la falta de coordinación entre los maestros regulares y de apoyo para realizar una intervención pedagógica oportuna; situaciones que, de igual manera, se encuentran en las escuelas observadas.

La pertinencia que asignan a la propuesta curricular adaptada tanto los docentes regulares como el profesorado de apoyo es de suma importancia para su funcionalidad; hallándose que, en dos de las escuelas observadas, las propuestas curriculares no son entregadas a los docentes regulares por el uso inadecuado que de éstas se tiene, señalando que la importancia y eficacia asignada al documento es mínima. Mientras que en una de las escuelas el personal de apoyo entrega un informe con sugerencias de atención, pero es esquivado por el docente regular, ignorando su utilización. Manifestándose que dichas propuestas no son consideradas como un instrumento de beneficio en la práctica docente.

Aunado a esto, se devela que dos de los tres docentes observados son beneficiados en el proceso de evaluación en el factor desempeño profesional de Carrera Magisterial, a quienes se les brinda la oportunidad de presentar un informe final para otorgarle los cuatros puntos en Carrera Magisterial, aparentando atender las NEE de las alumnas integradas. Situación que consiente institucionalmente, quienes a pesar de considerar de utilidad la propuesta adaptada, no la valoran; ya que la acción de los docentes de grupo se ve beneficiada económicamente por solaparla al final del ciclo escolar. Situaciones

que seguramente se repiten año con año, generando la reproducción de las conductas docentes, creando un contexto que irrumpe la intervención en base al trabajo coordinado, sin considerar las adecuaciones que se requieren.

Propuesta de intervención

En mencionados acontecimientos, se trató de "descubrir y descifrar los significados ocultos, por consiguiente, se trata de hacer explícito el currículum oculto." (Torres, J. (2005), p.77); encontrándose una autor reproducción que se lleva a cabo a través de las acciones cotidianas, donde el profesorado las adquiere, quizás, de manera inconsciente o, como señalan Bourdieu y Passeron (1997), como "fruto de acciones que se ven hacer a otros miembros o que ellos y ellas sufren pero sin llegar nunca a reflexionar sobre tales actividades con suficiente profundidad." (Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1997). Citados Por Torres, J. (2005). Sin preocuparse por las acciones docentes que conducen a la carente coordinación; la que sería primordial para analizar qué, cuándo y a través de qué enseñar a los alumnos(as) con discapacidad intelectual. "De ahí que se puede designar la cultura escolar como una cultura <<rutinizada>>" (ídem); donde las mismas instituciones y las zonas escolares influyen para que estos ambientes continúen.

En cada escuela, pues, se traduce una forma de pensamiento y acciones, creándose un contexto escolar, mismo que refleja un ambiente que limita la comunicación entre los actores principales de la integración educativa (docente regular- docente de apoyo), existiendo cierto estilo y relaciones que los identifica como productos simultáneos de un modo de accionar, de una "tradición cultural compartida" (término empleado por Torres, J. (2005). Es decir, que tanto las acciones de unos y otros docentes contribuyen a producir y reproducir lo que acontece en cada institución. Es así, como se puede explicar, según Bourdieu (1983), "que cada cultura detente un código común y que los participantes de ese código puedan asociar el mismo sentido a las mismas palabras, a los mismos comportamientos y a las mismas obras. Cada cultura supone lugares de encuentro, problemas similares y maneras comunes de abordar esos problemas…" (Bourdieu, P.) donde debe surgir un compromiso para discutir tales cuestiones y lograr una mejora en la intervención.

Al respecto, se encuentran funciones que, siguiendo a Braudillard (1978), podrían corresponder a la simulación, ya que simular "es fingir tener lo que no se tiene… remite a una ausencia… Aquél que simula… aparenta." Por tanto, toca la realidad donde se disfraza la escasa coordinación con el docente de

apoyo quien, a su vez, figura tener comunicación con el docente regular para tomar acuerdos respecto a la propuesta a diseñar a los alumnos con discapacidad intelectual. Situación por la que el citado autor enuncia que el mundo actual ha sido remplazado por un mundo copiado, donde se busca nada más que la simulación; en la que los esquemas de los docentes pueden tambalearse, "sintiéndose incapaces de poder dar respuestas ajustadas en el aula; o echando fuera de ellos esta responsabilidad… o no entrando en un proceso de reflexión y toma de decisiones de cómo organizar, planificar y valorar lo existente en el centro, o en su propia práctica educativa para dar una mejor respuesta; o manifestando la necesidad de ayuda, de una formación más específica tendiente a buscar otras respuestas o soluciones a esta situación." (Arnaiz, Sánchez P., p. 2)

En consecuencia, queda claro que los años en servicio o la experiencia de los docentes regulares no garantizan una mejor atención a los alumnos que presentan discapacidad intelectual; y que contar con un equipo interdisciplinario de organización completa no asegura el uso pertinente de la propuesta curricular adaptada. Por el contrario, las prácticas han sido "complejos procesos culturales tendientes a la homogeneización, que son provocados por las presiones de las instituciones, por los modos de producción, por la globalización cultural y del consenso y por los medios de comunicación" (Gimeno, J. (1999), afectando la actitud colaborativa para intervenir significativamente.

Si se pretende que la acción docente se oriente al desarrollo integral de todos los alumnos, debe planificarse adecuadamente, aludiendo a una planeación que no sólo responda a requerimientos administrativos, sino que contemple y atienda las necesidades de todos los alumnos y específicamente de los que presentan discapacidad intelectual, ya que de otra forma se cae en la confusión actuando por mera intuición, como lo señala Puigdellivol (2000) al hacer referencia al currículo oculto: "cada maestro cree ajustarse a las condiciones oficiales establecidas para su nivel y considera que está utilizando la metodología más adecuada para llevarlas a cabo" (p. 22).

El primer paso para crear mayores opciones de desarrollo educativo para los alumnos con discapacidad intelectual en las escuelas regulares, consiste en promover el diseño de estrategias para atender la diversidad del alumno junto con el resto del grupo, dejando a un lado el diagnóstico y categorización. Por lo que autores, como Ainscow (1999), encuentran nuevas posibilidades relacionándolas "con la necesidad de pasar de un marco de planificación individualizad a una perspectiva que subraya un interés hacia un compromiso con la totalidad de la clase. Por lo tanto, se necesitan estrategias que personalicen

la enseñanza en lugar de individualizar la lección. Es decir, no atender a los alumnos con prácticas totalmente alejadas a las empleadas para sus compañeros de clases, o no excluirlos de éstas mandándolos a espacios diferentes, sino que se debe ajustar el currículo para responder a sus demandas educativas como integrantes del grupo, tomando en cuenta el nivel de competencia curricular al planificar.

Planificar los criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para los alumnos con discapacidad intelectual, involucra, como señala la UNESCO (2005), "cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as." (p. 3)

Al respecto, las adecuaciones curriculares se emplean como estrategias de planificación y actuación docente para responder a las necesidades educativas de cada alumno, haciendo efectivo el derecho de todos los sujetos a la educación, a la participación y a la igualdad de oportunidades, sin importar sus características particulares. Se requiere, pues, de un proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva el desarrollo de todos; un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el respeto a las diferencias y en la superación de barreras; dejando a un lado las prácticas segregadoras.

Con la finalidad de menguar un poco el contexto develado, se brindan algunas recomendaciones donde se fomente la participación y colaboración entre el personal docente para realizar y dar seguimiento a la propuesta curricular adaptada, con la finalidad de que los alumnos con discapacidad sean atendidos, oportunamente, junto con sus compañeros de grupo. Pero, cabe señalar que cada centro escolar tiene que buscar y desarrollar sus propias soluciones ante las características de su realidad educativa.

- Establecer relaciones de respeto y confianza con el personal de la institución, donde emerja una colaboración significativa.
- Dar a conocer la finalidad de la evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada a los directivos de las escuelas primarias, con el propósito de que se entreguen los formatos a los maestros regulares y de apoyo, para evitar que sólo en una de ellas caiga la responsabilidad de coordinar el trabajo.
- Hacer hincapié en el objetivo de la propuesta curricular adaptada y la pertinencia del manejo y seguimiento de la misma en el aula regular, con la intención de que no se elabore por obligación.

- Establecer tiempos que permitan realizar, de manera conjunta, la evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada, con el propósito de que exista compromiso de respetar los plazos; y, sobre todo, de ponerlos en práctica en tiempo y forma.
- Al realizar las adecuaciones, primero se intentará ajustar la metodología y las formas de evaluar; pero, dependiendo los resultados se procederá a realizar adecuaciones en los contenidos y, en última instancia, en los propósitos de cada grado.
- Analizar, de manera conjunta, la información señalada en la propuesta curricular adaptada, de tal manera que se conozcan los apoyos citados para diseñar estrategias específicas a emplear en el aula regular.
- Planificar para la totalidad del grupo teniendo en mente las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual y retomando lo señalado en la propuesta curricular con la intención de que logren acceder a los propósitos generales establecidos para el grupo.
- Valorar la pertinencia de las adecuaciones, tomando en cuenta el esfuerzo y el avance del alumno, el resultado obtenido, la funcionalidad de la estrategia y de los recursos empleados; para mejorar las estrategias empleadas y las formas de intervención.
- Reflexionar, entre pares, las dificultades y logros de la práctica cotidiana, de manera que puedan compartir sus experiencias, confrontar puntos de vista y analizar problemas para elevar la calidad de la educación que reciben todos los alumnos.

Se hace referencia, a la propuesta curricular adaptada como herramienta fundamental para enseñar de manera eficaz en clases heterogéneas, considerando las fortalezas y debilidades del alumno integrado en las distintas áreas, los propósitos educativos, las adecuaciones que serán necesarias realizar en la metodología, en la evaluación y en los contenidos; los tipos de ayuda personales o técnicas que requiere el alumno en su proceso educativo, pero, sin olvidar que siempre habrá diferentes opiniones en cuanto a la calidad del trabajo.

Referencias

Ainscow, M. (1999). Citado por Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. Facultad de Educación: Universidad de Murcia, España. p.4. En formato PDF. Disponible en http://www.risolidaria.org.pe/modulo/upload/infancia/derechos/38580968doc.pdf

Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. Facultad de Educación: Universidad de Murcia, España. p.2. En formato PDF. Disponible en http://www.risolidaria.org.pe/modulo/upload/infancia/derechos/38580968doc.pdf

Arnaiz, P. (2007). Currículo y atención a la diversidad. Universidad de Murcia, España. p.6. En formato PDF. Disponible en http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf

Arnaiz, Sánchez P. Educar en y para la diversidad. Facultad de Educación: Universidad de Murcia España. 2004. p.2. En formato PDF. Disponible en http://www.risolidaria.org.pe/modulo/upload/infancia/derechos/38580968doc.pdf

Baudrillard, J. (1978). Cultura Y Simulacro. Traducido Por Pedro Rovira Editorial Kairós, Barcelona. Edis Originales: La Precession Des Simulacres, Traverses, N° 10, Fevrier 1978. L'effet Beaubourg, Eds Galilée, 1977. p.8.

Booth, T y Ainscow, M. (2002). Citado Por Castellano, E Y Escandón, M (Coord.) (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México. Ed. Sepyc, pp.16-17.

Bourdieu, P. Sistemas De Enseñanza Y Sistemas De Pensamiento. Citado Por Torres, J. (2005). El Currículum Oculto. Ed. Morata. Madrid p.94.

Bourdieu, P. Y Passeron, J-C. (1997). Citados Por Torres, J. (2005). El Currículum Oculto. Ed. Morata. Madrid. p.95.

Díaz, F. (1993). Metodología del Diseño Curricular para Educación Superior. En Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo. Extraído el 3 agosto de 2007 desde http://contexto-educativo.com.ar/2001/2/nota-01.htm

Diccionario de Las Ciencias En La Educación. (1995). Madrid España. Ed. Santillán. p.345.

Echeita, G y Verdugo, M. (2004). *Op cit* 15.

ED/BIE/CONFINTED 48/3º.(2008). Organización De Las Naciones Unidad Para La Educación, La Ciencia, Y La Cultura. Conferencia Internacional De Educación. Cuadragésima Octava Reunión Centro Internacional De Conferencias. Ginebra. p.10.

Escandón, M., García, I., Escalante, I.,. Bonals, J, Y Sánchez, M. (Coord.) El ... Madrid, España: Graó. Gómez-Palacio, M. (2002). P.36.

Garrido, J (2002). Concepto, Niveles y Tipos de Adaptaciones Curriculares. En Flores, J Y Nava, M. (Comps.) (2006). Licenciatura En Intervención Educativa. Adecuaciones Curriculares. 2006. p.19.

Gimeno, J. (1999). La Construcción Del Discurso Acerca De La Diversidad Y Sus Prácticas (I). Aula De Innovación Educativa. Barcelona. p. 68.

Luckasson Y Cols (2002). citado por Verdugo, a. (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental. Salamanca. Ed. Inco. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. p. 6.

Poplin, S. (1991). Citado por Arnaiz, P. (2007). Currículo y atención a la diversidad. Universidad de Murcia. P.8 En formato PDF. Disponible en http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf

Puegdellivol, I. (2000). Currículum Y Actividad Educativa. En Flores, J Y Nava, M. (Comps.) (2006). Licenciatura En Intervención Educativa. Adecuaciones Curriculares. p.22.

Torres, J. (2005). El Curriculum Oculto. Madrid. Edit. Morata, 2005, 8ª Edic..Porto (Portugal). Porto, Editora, 1995.

David de la Oliva Granizo *
Ana Karina Pérez Sánchez **

DECONSTRUCCIÓN DE LOS TÉRMINOS "DISCAPACIDAD" Y "NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES": UNA NUEVA-VIEJA PROPUESTA

Resumen

La principal propuesta de esta investigación es la eliminación de los conceptos de "Discapacidad" y "Necesidades Educativas Especiales" y su cambio para todo el alumnado por los términos: "Alumno con necesidades" y "Barreras para el Aprendizaje y la Participación y Recursos para Superarlas". Esto es debido a que los dos primeros conceptos se han convertido en etiquetas negativas para los alumnos con los que se los asocia. Para fundamentar esta propuesta, se ofrecen diferentes argumentos lógicos y empíricos (aplicación de un cuestionario a alumnos de Educación Primaria para que valoren estos conceptos).

1. Introducción

«Procurando lo mejor estropeamos a menudo lo que está bien.»
William Shakespeare

Hace ya veinte años que Álvaro Marchesi, Secretario de Educación en España durante los años noventa y experto en Educación Especial, Integración Educativa e Inclusión Social, señaló varias "paradojas" en este campo. Una de ellas es la que se pretende discutir en este apartado:

* Docente Investigador de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla. culturasinclusivas@hotmail.com
** Dirección e Educación Especial de la Secretaria de Educación Pública del Estado de Puebla anirak992@hotmail.com

¿Cómo identificar alumnos, tradicionalmente denominados con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad, sin etiquetarlos negativamente?

Según el Diccionario de la Lengua Española (DLE), una de las acepciones de paradoja es: "Figura de pensamiento que consiste en emplear expresiones o frases que envuelven contradicción". Para solucionar esta contradicción, los expertos han ido proponiendo una serie de términos para "mejorar" los anteriores. De algunos términos, claramente despectivos, como "retrasado mental" o "subnormal", se han pasado a otros como el de Alumno con Necesidades Educativas Especiales o Personas con Discapacidad.

Sin embargo, ninguno de estos términos nuevos ha conseguido "convencer" ni a profesionales ni a investigadores al cien por cien. Por lo que las propuestas siguen apareciendo y la confusión asociada sigue "reinando" en este campo. Por ejemplo, el concepto de Necesidades Educativas Especiales se ha "abierto" tanto que, cualquier alumno puede ser considerado así en algún momento de su escolaridad. Entonces, ¿por qué hablar de necesidades especiales?, ¿por qué no dejarlo en "necesidades"?

2. Justificación

Una ciencia no puede avanzar sin un lenguaje claro y compartido por toda su comunidad, por ello, es de suma importancia aclarar todos estos términos. Y no sólo por esto, sino, mucho más importante, porque múltiples investigaciones muestran que detrás de estos términos se esconden etiquetas despectivas para los alumnos y sus familias (Jiménez y Vilá, 1999; Ainscow, 2001; y Echeita, 2006).

3. Marco Teórico

En este sentido, una ciencia no puede avanzar sin un lenguaje claro y compartido por toda su comunidad, por ello, es de suma importancia aclarar todos estos términos. Y no sólo por esto, sino, mucho más importante, porque múltiples investigaciones muestran que detrás de estos términos se esconden etiquetas despectivas para los alumnos y sus familias (Jiménez y Vilá, 1999; Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, 2001;Echeita, 2006; De la Oliva y Pérez, 2012).

Como se señaló brevemente en el anterior apartado, el último intento de superar esta paradoja lo han protagonizado Tony Booth y MeilAiscow. El nuevo concepto que han propuesto se denomina: "*Barreras para el Aprendizaje y la Participación y Recursos para Superarlas*".Este concepto pretende no centrarse en los alumnos sino en los contextos para evitar, precisamente, la etiquetación negativa de estos.

Uno de los puntos fuertes del debate es que este concepto ha sido propuesto para sustituir el de Alumno con Necesidades Educativas Especiales. Aunque esta propuesta aun está en debate, su aceptación está ganando partidarios tanto a nivel internacional (Giné, 2005; Echeita, 2006, entre otros) como a nivel nacional. Un ejemplo muy significativo de esto último ha sido su aceptación en la nueva normativa que rige la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal publicada por la Secretaría de Educación Pública en septiembre de 2011.

En este sentido, la propuesta de la normativa de la Secretaría de Educación Especial del Distrito Federal ha complementado el anterior término con el de personas con discapacidad. De igual manera, Booth y Ainscow (2000) definen discapacidad como una barrera para la participación y el aprendizaje surgida entre el ambiente y las limitaciones permanentes físicas, intelectuales y/o sensoriales de algunas personas (dentro de lo que han denominado Modelo Social de las Dificultades de Aprendizaje y de la Discapacidad). Lo de permanente es importante porque si no, una persona que tiene una fractura de una pierna cuya rehabilitación le va a durar un mes, sería considerada como discapacitada, lo cual abriría tanto el rango de la discapacidad que perdería (aún más) su sentido.

Es claro que el concepto de Discapacidad ya se ha permeado a nivel mundial en toda la sociedad, lo que hace muy difícil su cambio a corto y medio plazo, pero, independientemente de esto: ¿qué utilidad ha tenido este concepto en el apoyo a las denominadas Personas con Discapacidad?

Para empezar, se ha producido una sensibilización en la sociedad hacia este colectivo. Sensibilidad que se ha plasmado en leyes que tratan de mejorar su inserción educativa, social y laboral. ¿Podría ser este un buen argumento para mantener este concepto? El problema es que, como muestran múltiples investigaciones, la situación educativa, social y laboral de las personas con discapacidad es, claramente, mucho peor que las de las personas sin discapacidad (Carrión, 2001; Montiel, 2002).Y aunque tienen algunas ventajas sobre las personas "no discapacitadas" como plazas de parking reservadas o descuentos en servicios públicos, realmente, hay muchas dudas de si les ha compensado esta etiquetación debido a la marginación en que se encuentran y a la discriminación que sufren.

Otros aspectos negativos de este concepto son los siguientes:

1. El uso del término "Discapacidad" divide a la sociedad en dos grupos: Personas CON Discapacidad y Personas SIN discapacidad.

La sociedad (no los expertos en el tema) entiende que una persona que tiene lesionada de forma permanente alguna o varias de sus modalidades sensoriales, intelectuales y/o motoras está NO-CAPACITADA, mientras que las personas que no tienen esta circunstancias son (o están) CAPACITADAS. Como se señaló anteriormente, esto está en contra de lo defendido en el Informe Warnock (DES, 1978). Este informe hablaba de la inadecuación de usar términos que dividan a la población de alumnado en dos, planteando un continuo en la planificación de apoyos para todo el alumnado y evitando así estereotipos de que hay una población sin ningún problema y otra justo en la posición contraria.

2. El término Persona con Discapacidad/Persona Sin Discapacidad, al igual que otros términos como Mujer-Hombre, Blanco-Afroamericano, Indígena-No indígena, llevan a la sociedad a estereotipar estos grupos negativamente. Este estereotipo se basa en la idea de que todas las personas con una o varias modalidades sensoriales, intelectuales y/o motoras lesionadas permanentemente no son del todo capaces para aprender y trabajar. Como ejemplo, un anuncio que salió en un programa de radio, aproximadamente, en enero de 2012 en el estado de Puebla: "*Se están ofreciendo fletes. Se trata de una persona con discapacidad pero muy fiable*". Este anuncio da a entender implícitamente que la mayoría de las personas con discapacidad no son trabajadores fiables y que, por ello, hay que aclarar que ésta en concreto sí lo es.
3. El estereotipo de que las Personas con Discapacidad no están suficientemente capacitadas para vivir lleva a la sociedad a un sentimiento de compasión por ellas, permitiendo que algunas de estas personas vivan de la mendicidad con todo lo que esto supone de perdida productiva para la sociedad y de estigmatización de este grupo.
4. Además de la anterior situación, las Personas sin Discapacidad tienen a sobreproteger a las Personas con Discapacidad, lo que conlleva una situación de falta de oportunidad de desarrollo de sus competencias.
5. Una razón más de peso es que varios grupos dentro de esta categoría, como parte de la "Comunidad Sorda", rechaza ser etiquetados como Personas con Discapacidad y, por ello, deberían merecer el máximo respeto y no ser denominadas así.

Todos estos argumentos lógicos y empíricos, han producido varios intentos de cambio del concepto de Discapacidad. El más conocido en México es el de Personas con Capacidades diferentes y en España ha tomado mucha fuerza la propuesta de "Diversidad Funcional" (Palacios y Romañach, 2006). Esta última propuesta se suele acompañar de la expresión: "*mujeres y hombres discriminados por su diversidad funcional*" y sustituye el término "*deficiencia*" por el de "*diferencia orgánica*" y "*diferencia funcional*", teniendo un gran sustento teórico al apoyarse no sólo en la Psicología y en la Educación, sino también en nuevas disciplinas como la bioética.

Sin embargo, estos dos nuevos términos, aunque tratan de dar un perfil más positivo de las personas con lesiones permanentes en alguna de sus modalidades sensoriales, intelectuales y/o motoras, siguen dividiendo a la población en dos: las que tienen un problema de las que, supuestamente, no tienen ningún problema grave. Como se ha señalado anteriormente, esto no solo es falso (porque hay personas sin lesiones físicas permanentes que tienen gravísimos problemas y necesitan apoyos generalizados para no suicidarse, por ejemplo), sino también estereotipado.

Estos argumentos llevan a pensar en la necesidad, no solo de sustituir el término de Alumno con Necesidades Educativas Especiales, sino también el término de Discapacidad. Ya en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002, p. 24) se señalaba lo siguiente: "*la ambigüedad del concepto de Necesidades Educativas Especiales, promovió que en ocasiones simplemente sustituyera al término de discapacidad*".

Sin embargo, si se pone todo en el "ambiente" (barreras y recursos), ¿no estaremos dejando de lado la influencia que las personas individual y socialmente pueden ejercer sobre dicho ambiente? Como se ha señalado en el apartado dedicado al Constructivismo, cada persona está conformada por un componente genético con el que nace y con una serie de competencias que desarrolla a lo largo de su vida y que son el fruto, precisamente, de esa interacción entre ambiente y genética.

De hecho, muchos profesionales están acuñando el término: "Alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación", justo lo que querían evitar Botth y Ainscow. Quizá aquí radica el trasfondo del asunto, el ser humano necesita categorizar y clasificar para entender la realidad y para intervenir en ella. Pero se acaba de volver al principio de este apartado: ¿cómo identificar e intervenir sin etiquetar negativamente?

Lo que se propone en este documento es utilizar otro tipo de lenguaje que implica otra perspectiva sobre el desarrollo de competencias del alumnado y sus dificultades de aprendizaje.

En primer lugar, se propone eliminar los términos: "EDUCATIVAS, ESPECIALES y DISCAPACIDAD" y usar solamente el término: "ALUMNADO CON NECESIDADES" en lugar de "Alumnado con Necesidades Educativas Especiales" o "personas o alumnado con Discapacidad". Evidentemente, lo único que se ha hecho es quitar términos inadecuados para volver a ver la realidad de que todos los alumnos tienen necesidades; algunas comunes, otras muy específicas, algunas en varias dimensiones de su Calidad de Vida (Schalock y Verdugo, 2003) otros sólo en algunas de esas dimensiones, entre infinidad de situaciones más. También se propone quitar el término "Educativo" en el principio del término (aunque, como se verá en un momento, se puede utilizar posteriormente al describir esas necesidades), ya que, por desgracia, para algunos alumnos, muchas necesidades no son educativas, sino económicas, culturales, entre muchas otras. En conclusión todos los alumnos tienen necesidades y esas necesidades se asocian a multitud de factores genéticos y ambientales.

Algunas razones más para volver a este término son las siguientes:

1. Todos los alumnos tienen "Necesidades", por lo tanto, no es un concepto estigmatizador de una minoría dentro del grupo general de alumnado.
2. Este concepto no es estigmatizador como del de NEE y Discapacidad, al menos, mientras se siga utilizando para todo el alumnado y no para unos pocos.
3. A este concepto, forzosamente, hay que añadirle una descripción tanto de las competencias del alumnado y los apoyos que necesitan para desarrollarlas como de la cultura, la organización y las prácticas del centro educativo y de la comunidad o barrio donde este alumnado se desarrolla. De hecho, se aconseja usar descripciones "realistas" aunque no despectivas. Por ejemplo:

– Alumno con necesidades asociadas a dificultades de aprendizaje graves en el área cognitiva pero no en las demás inteligencias múltiples. Estas necesidades podrían satisfacerse (teniendo en cuenta su potencial de aprendizaje limitado en comparación con el esperado por su edad, debido a causas genéticas y a un ambiente familiar en clara desventaja cultural y económica) a través de la interacción con alumnado con más competencias

en este nivel, supervisadas por el docente titular y de apoyo. Idealmente, esta interacción puede ser con alumnos que tengan dificultades en el área social para que haya un enriquecimiento mutuo. Hay que tener cuidado con las situaciones de acoso escolar dadas entre varios alumnos.

– Alumna con necesidades asociadas a dificultades de aprendizaje relacionadas con una situación de desventaja económica y una debilidad visual del 70 %...

– Alumno con necesidades asociadas a graves dificultades acústicas (con una pérdida de audición del 90 %), relacionada, lógicamente, con graves dificultades en su oralización. Este alumno necesita convivir con alumnos y docentes en su misma o parecida situación, pero que hablen perfectamente Lengua de Señas, porque todavía no ha adquirido este lenguaje. Además, necesita convivir con alumnos oyentes (fuera y/o dentro de la escuela en la que está matriculado) para potenciar su oralización dentro de los límites lógicos de su pérdida de audición…

– Alumno con necesidades asociadas a dificultades de aprendizaje debido a la metodología de enseñanza de sus maestros y a la convivencia con amigos…

1. Como se puede apreciar en los anteriores ejemplos, este término es compatible con todos los descubrimientos científicos hechos, no sólo en la Psicología y en la Educación, sino en Derecho, Medicina, Antropología, Bioética y Sociología entre otros.
2. La mayoría de las asociaciones de defensa de los derechos de las Personas con Discapacidad están organizadas y son denominadas por las numerosas y diversas lesiones permanentes sensoriales, intelectuales y/o motoras que pueden sufrir los seres humanos, pero no suelen utilizar el término Discapacidad en el propio nombre de su asociación, lo cual es compatible con lo defendido en este apartado.
3. Asimismo, las adaptaciones realizadas para una persona, por ejemplo, en silla de ruedas deberían ser muy parecidas a las que se dan a una mujer embarazada de 8 meses o a una persona que se ha fracturado un pie y utiliza muletas. En este sentido, sería más adecuado utilizar los términos: necesidades asociadas a una dificultad motora y los símbolos variados asociados a las mismas para no seguir etiquetando a un único grupo (los que utilizan silla de ruedas) como los únicos con necesidad de, por ejemplo, baños adaptados. Con todo lo que

conlleva como estereotipo negativo Lo mismo podríamos decir de las dificultades acústicas, visuales, intelectuales, entre muchas otras. A esto hay que añadir la firme convicción de dejar de utilizar eufemismos que tratan de esconder o evitar la gravedad de algunas situaciones por las que están atravesando estos alumnos y sus familias. Entendiendo por eufemismo, según el D.L.E., una "manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante". Por ello, aunque, efectivamente, pueda resultar duro o "malsonante", se propone añadir estas descripciones con el fin último de ayudar en la prevención y mejora de estas dificultades.

En resumen, identificar y clasificar para dar ayudas pero no de manera dicotómica, sino en un continuo, lo que refleja la alta diversidad de necesidades y apoyos que necesitan todos los seres humanos en las distintas etapas de su vida.

4. Objetivos

Para fundamentar la principal propuesta de esta investigación: el cambio de los conceptos de "Discapacidad" y "Necesidades Educativas Especiales" por el de "Alumno con Dificultades de Aprendizaje" y "Barreras para el Aprendizaje y la Participación y Recursos para Superarlas", se ha realizado una investigación exploratoria con el siguiente objetivo:

– Obtener evidencia empírica de que los conceptos: "Discapacidad" y "Necesidades Educativas Especiales" tienen una valoración mucho más negativa que el "Dificultades de Aprendizaje" en alumnado de Educación Primaria.

5. Metodología

Para realizar esa investigación se ha utilizado el enfoque de la investigación evaluativa.Varios autores han definido el campo de la investigación evaluativa como el espacio de las ciencias del ser humano donde las preocupaciones teóricas y tecnológicas se mezclan en distinto grado: la preocupación por el saber se une de alguna manera a la preocupación por actuar (Tejedor, 1993). De este modo, la investigación evaluativa se caracteriza no solo por la inmediatez de su utilidad práctica, común a todo proyecto de investigación aplicada, sino esencial y sustancialmente por ser un proceso que alberga en todas sus fases cuestiones de valor, decisiones valorativas (Vélaz de Medrano y otros, 1995).

Las características de la muestra voluntaria no representativa utilizada fue la siguiente:

- Población: Alumnos/as de Educación Primaria en edad escolar
- Muestra: 46 Alumnos/as de quinto y sexto grado de primaria que comparten aula con alumnos etiquetados con "Necesidades Educativas Especiales"
- Edades de los alumnos/as: 11 y 12 años de edad
- Tipo de escuela: Escuela urbana, ubicada al sur de la ciudad de Puebla
- Sistema educativo al que pertenece la institución educativa: Sistema Federal
- Nivel cultural y económico de las familias: Nivel Bajo.

El instrumento utilizado fue un sencillo cuestionario con preguntas abiertas donde se preguntaba a cada alumno lo siguiente:

1. Escribe tres palabras que asocias con Dificultades de Aprendizaje.
2. Escribe tres palabras que asocias con Necesidades Educativas Especiales.
3. Escribe tres palabras que asocias con Discapacidad.

La forma de análisis fue a través de la organización en áreas de las respuestas para su posterior interpretación con el marco teórico elaborado.

6. Resultados

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
Matemáticas(24), historia (14), geografía (17), español (7), cívica y ética (2), c. naturales (2), inglés. Fallar Irregularización Difícil Aprender (2), Aprender a escribir (6), aprender a leer (4) Hacer palabras lentas, Leer (5), No saber leer (2), no poder escribir (3) No poner atención (4), no hacen tareas Lento (4), Nombres de tres compañeros Discapacitado Entender (2) No ver bien Tomar apuntes

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
Distraerse por todo
Que un compañero te moleste
No poder escuchar (2)
No poder hablar
No poder ir a la escuela (3)
Analfabetismo
Maestros mal preparados
Escuelas con problemas
Neuronas, cerebro (4)
Memoria
Actitud (2)
Enfermedad, pensar (2)
Organismo
No traer tareas

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
Tienen que ir con la maestra de USAER (6)
Bullying, violencia (8)
Hiperactividad (9)
Síndrome de Down (7)
Acoso sexual 6 (1 borrado pero se lee la marca por lo que se contabiliza)
Anorexia (7)
Problemas con la familia (7)
No pueden leer (9), no pueden escribir (8)
Mala conducta (6), pelear (3), no obedecer (4) agresivo (2)
Que van al psicólogo (6)
Se distraen a menudo (6)
Composiciones (arreglos) de escuela (8)
Pizarrones nuevos (3), bancas nuevas (2), libros (2)
Libros nuevos, libros mejores, mejor tecnología,
más bibliotecas, respeto, faltar al respeto
No tener disciplina (2)
Ayudan
Especialidad
Atención (2)
Acoso 2
No sé (8)

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
Nombres de tres compañeros (2)
No entender nada de lo que le dicen
En nuestra forma de expresarnos
Mejores maestros (2)

DISCAPACIDAD
Cojo (2), Mancos (2), no tienen una pierna (2), no tienen brazos (2)
no puede caminar (13), paralítico (2), inmovilidad,
indiscapacidad de la columna,
Invalido (8)
No puede hablar (11)
Ciegos (12), Problemas de la vista (8), niños con lentes (2)
Síndrome de down (7)
Sordo (6), no escuchan (4)
Niños con problemas de aprendizaje (6)
Problemas
Discriminación
Niño en silla de ruedas
No poder desarrollarse
No comer
Niños discapacitados (4)
Niños con problemas
Cáncer (8), cáncer de mamá (2) leucemia (3)
Obesidad
Niños con aprendizaje
Enfermedad (2)
Discriminación (3), desigualdad, menos tolerancia
Asma (3)
Influenza
Cuadripléjico
Ayudarlos
Reírnos de él
Dificultad al pensar
Dificultad a no poner atención
Lastimado de algo
Humillar, insultar

7. Discusión de resultados

Los alumnos asocian el concepto de "Dificultades de Aprendizaje", mayormente, a dificultades relacionadas con las asignaturas cursadas y, en un segundo término, con dificultades para aprender a leer y escribir. Otro tipo de respuesta menos frecuentes fueron las siguientes: no ver bien, tomar apuntes, distraerse por todo, que un compañero te moleste, analfabetismo, maestros mal preparados, escuelas con problemas, e inclusive dan el nombre de compañeros que presentan para ellos dificultades de aprendizaje.

Por otro lado, el término Necesidades Educativas Especiales lo asocian con más frecuencia a alumnos que presentan problemas o trastornos de conducta (violencia, anorexia, etc) y, en menor medida a problemas de aprendizaje y a arreglos de la escuela. En menor grado, asocian este término a problemas familiares, al síndrome de Down y a ir a la USAER y al psicólogo.

Por último, el término Discapacidad se asocia, sobre todo, a problemas motóricos graves y, en menor medida que la anterior, a problemas graves relacionadas con dificultades visuales, auditivas e intelectuales.

8. Conclusiones

En conclusión, los datos están de acuerdo en que los conceptos de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad son etiquetas con características personales mucho más negativas que el de Dificultades de Aprendizaje.

Por ello, y sumando a esta evidencia empírica lo argumentos lógicos defendidos en el marco teórico, se mantiene la propuesta de cambiar los conceptos de "Discapacidad" y "Necesidades Educativas Especiales" por el de "Alumnos con Dificultades de Aprendizaje"

9. Referencias

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

Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G. y West, M. (2001): Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes. Madrid, Narcea.

Aisncow, M. (2002): Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. Revista de Educación, nº327, pp.69-82.

Booth, T.; Ainscow, M. (1998) (Eds): From them to us. An international study of inclusion on education. Londres: Routledge.

Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaugham, M. y Shaw, L. (2000): Index for inclusion developing learning and participation in schools. Bristol, CSIE.

Booth, T. y Ainscow. M. (2002): Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.Index for inclusión. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original en inglés publicado en Bristol: CSIE, 2000).

De La Oliva, D., Martín, E. Y Vélaz De Medrano, C. (2004) (en prensa): "Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación". Infancia y Aprendizaje.

Echeita, G. (2001): Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión en España. En M. A. Verdugo y F. Jordán (Coord.): Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Salamanca, Amarú.

Echeita, G. (Coord.); Ainscow, M.; Alonso, P.; Duran, D.; Font, J.; Marín, N.; Miguel, E.; Parrilla, MªA.; Rodríguez, P.; Sandoval, M. y Soler, M. (2004): Educar sin excluir. Cuadernos de Pedagogía, nº331, pp.50-53.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002): Educación inclusiva o educación sin exclusiones. Revista de Educación, 327, 31-48.

Sandoval, M.; López, M.L.; Miguel, E.; Durán, D.; Giné, C. y Echeita, G. (2002): Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcios educativos, 5, pp.227-238.

Vélaz de Medrano, C. (1998): Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga, Aljibe.

Verdugo, M.A. (2000): Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales. Siglo Cero, 31, 3, pp.5-10.

Doris Castellanos Simons
Xochitl Hernández Perdomo
Gabriela López Aymes *

EL RETO DE LA ORIENTACIÓN AL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DE ADOLESCENTES CON APTITUDES SOBRESALIENTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes constituye en la actualidad un reto, que ya están asumiendo diferentes estados del país al intentar adaptar la Propuesta de Actualización e Intervención de la SEP (2006) a diferentes niveles educativos, como el de Preescolar y Secundaria. La Reforma de la Educación Secundaria (2006) menciona la necesidad de un mejoramiento en la calidad de trabajo, así como de las condiciones de la escuela secundaria para asegurar la permanencia y logros académicos, por lo cual se crea un espacio curricular de acompañamiento dirigido por un maestro de grupo quien deberá contribuir al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los estudiantes sin dejar de lado la intervención del orientador ya que deberá existir una relación muy estrecha con todos los docentes, padres e institución pues su actuar se desarrollará en dos dimensiones: 1) la atención individual, 2) la vinculación con el entorno social. Una de las tareas básicas en este sentido debiese ser la organización de actividades y estrategias para garantizar el bienestar y el desarrollo pleno de los alumnos con aptitudes sobresaliente dentro del contexto escolar (Hernández, 2006; Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino, 2006; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Sin embargo, aunque en el contexto mexicano comienzan a desarrollarse con bastante frecuencia las investigaciones centradas en el análisis de las características emocionales-sociales de los adolescentes con aptitudes sobresalientes y en la intervención basada en programas de enriquecimiento curriculares en esta esfera (Secretaría de Educación Pública, 2006, Ocampo, 2011; Valadez, Prieto y Beltrán, 2010), son prácticamente inexistentes los estudios que buscan fundamentar y desarrollar la *orientación educativa* como modalidad de

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México.

intervención con estos alumnos y sentar las bases para el diseño de estrategias pertinentes en este sentido.

La búsqueda de soluciones a esta situación implica plantearse interrogantes como: ¿Cuáles son las principales características de los estudiantes con aptitudes sobresalientes en la esfera socio–afectiva? ¿Qué necesidades de orientación psicoeducativa derivan de ellas? ¿Sobre qué bases deben estructurarse las estrategias y programas de intervención para dar respuesta a estas necesidades de orientación los estudiantes del nivel secundario con aptitudes sobresalientes? Esta investigación se centró precisamente en siguiente problema: ¿Cuáles son las problemáticas y necesidades de orientación al desarrollo socio-afectivo que sustentan un programa de orientación psicoeducativa dirigido a adolescentes con aptitudes sobresalientes para contribuir a su bienestar y desarrollo integral en el contexto escolar?

Características socio-afectivas en alumnos con capacidades sobresalientes

Existe una extensa investigación dedicada a las personas de altas capacidades, aptitudes sobresalientes, talentosas, y al problema de su desarrollo motivacional y socioafectivo (Freeman, 1985; Valadez, 2007). Peñas (2006) ha encontrado dos grandes posturas acerca del bienestar psicológico de los sujetos con altas capacidades. Una de éstas aporta evidencias de que los niños y adolescentes sobresalientes afrontan mejor el estrés, la ansiedad, los conflictos personales y sociales que sus iguales no sobresalientes. La segunda posición aporta evidencias de que están en riesgo de padecer de problemas emocionales y sociales; serían también más sensibles a las dificultades interpersonales que el resto de sus compañeros, experimentando alienación y estrés ante la relación con su grupo de pares.

Webb (1998) ha sistematizado algunas de estas dificultades: problemas de relación con los compañeros, perfeccionismo y excesiva autocrítica, individualismo, conflictos derivados de la multipotencialidad, depresión, ansiedad excesiva y angustia relacionada con las altas expectativas de las demás personas, inadecuadas relaciones familiares, poca resistencia a la frustración, evitación de riesgos, entre muchos otros. Estas problemáticas pueden llegar a afectar de manera drástica la estabilidad emocional del adolescente. *Sin embargo, se ha insistido (López, 2007) en que si el adolescente cuenta con un apoyo a su desarrollo personal en su entorno, es posible reducir los desajustes que pueden surgir, promoviendo así una mejor adaptación al contexto. De hecho, muchos de los modelos explicativos de las aptitudes sobresalientes, como el de Gagné*

(2010), Renzulli (1994, 2002), Tannenbaum, (SEP, 2006) entre otros, incluyen los componentes socio-afectivos entre los factores esenciales para el desarrollo y actualización de las aptitudes sobresalientes y los talentos.

Por lo anteriormente planteado, resulta evidente la importancia de tener una clara comprensión de las *características socio-afectivas* de los adolescentes con aptitudes sobresalientes, y de aproximarse a su configuración socioafectiva, es decir, a la forma peculiar en que se presentan las características y recursos psicológicos de la esfera socio-afectiva, y que condicionan en un momento dado el bienestar emocional de la persona. Giménez (2010) apunta la importancia de los afectos (positivos y negativos), los sentimientos de pertenencia a grupos, la confianza en sí mismo (autoconcepto y autoestima), y la relación que el adolescente establece y percibe en diferentes contextos (escuela, familia, comunidad) en su bienestar y satisfacción con la vida. La autora destaca el rol de estos aspectos como *factores de riesgo* o *de protección* (de acuerdo cómo se manifiesten) que influyen en la *vulnerabilidad* del adolescente.

La presente investigación abordó particularmente algunos procesos y cualidades que condicionan de manera muy marcada el bienestar psicológico y el ajuste socio-afectivo de los alumnos con aptitudes sobresalientes y que determinan igualmente su mayor o menor vulnerabilidad emocional. Se estudiará concretamente a partir de la caracterización de las siguientes dimensiones: autoconcepto, competencia emocional, orientación y jerarquía motivacional, habilidades sociales y posición social, y estabilidad emocional, y de sus relaciones.

a) Autoconcepto

Muchos autores han defendido la idea de que los alumnos con aptitudes sobresalientes presentan un autoconcepto general positivo, aunque en relación con las diferentes esferas o dimensiones del autoconcepto, la percepción de sí mismo varía mucho (Colangelo y Assouline, 2000). Soriano de Alençar y de Souza (2001) reportan evidencias de que estos adolescentes tienen una percepción y una valoración (autoestima) positiva de su propio desempeño académico, pero en términos de relaciones sociales con sus pares, su autovaloración más bien negativa. También señalan que en la medida en que avanzan en su vida escolar, los adolescentes talentosos tienden a mostrase más ansiosos, a sentirse más aislados y a mostrar puntuaciones más bajas en el área de la percepción de sus relaciones interpersonales. Asimismo, Hume (2000) señala que en los adolescentes españoles dotados las puntuaciones de autoconcepto escolar suelen ser más elevadas que las de autoconcepto social. Sin embargo,

Castellanos (2000), en un estudio con adolescentes cubanos de tres niveles de capacidad intelectual (promedio, alta, muy alta), encontró puntuaciones más altas en el área social del autoconcepto que en el área académica. Kong y Zhu (2005) sostienen que en general el autoconcepto académico en adolescentes talentosos es muy alto y positivo, y que es independiente de la influencia del entorno y de la relación social. En cualquier caso, la percepción y estima que tienen los adolescentes con aptitudes sobresalientes de sí mismos constituye un aspecto esencial de su bienestar psicológico, y condicionan su desarrollo personal, aunque las evidencias encontradas en los adolescentes con aptitudes sobresalientes y talentos son contradictorias.

b) Competencia emocional

La competencia emocional se entiende aquí como un conjunto de habilidades que comprenden: la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1990, citado por Extremera y Fernández Berrocal, 2004). En relación con la competencia emocional, no se ha encontrado consenso o evidencias de una asociación entre inteligencia emocional (IE) y la alta capacidad intelectual.

Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Saínz y otros (2008) han realizado una revisión detallada de seis estudios en los que se vinculan estas variables. Según los autores, estos estudios, en su mayoría realizados con adolescentes superdotados y talentosos, arrojan resultados disímiles y a veces inconsistentes. Por ejemplo, en la investigación realizada por Ocampo (2011) no se pudo demostrar la superioridad de este tipo de alumnos en la competencia emocional. Asimismo, en el estudio reportado por Castellanos, Hernández, López y Bazán (2010) no se observó relación entre competencia emocional, medida a través del test TMMS-24 de Fernández Berrocal y otros (2004), y la capacidad intelectual medida a través de la Prueba de Matrices Progresivas de Raven, aunque sí se encontró una asociación positiva entre la claridad emocional (habilidad para realizar un análisis de las propias emociones y las de las demás personas) y el promedio académico general de los sujetos, que a su vez estuvo asociado con la capacidad intelectual. Extremera y Berrocal (2004) han destacado el impacto que tiene el desarrollo de las competencias socioemocionales en el bienestar y ajuste psicológico. Por ello, es una variable muy vinculada a la vulnerabilidad emocional, en particular en los adolescentes con aptitudes sobresalientes.

c) Orientación y jerarquía motivacional

Cuando un adolescente con aptitudes sobresalientes se enfrenta al proceso de la formación de su identidad y del sentido y rumbo que le dará a su vida, debe hacer frente a la solución a diversos conflictos ya que en ocasiones pueden ser demasiado perfeccionista consigo mismo, puede generarse dudas acerca de sus propias capacidades y/o aptitudes sobresalientes y acerca de cómo cumplir con sus propias expectativas o con las de los otros (Roedell, 1984). La claridad en sus propias metas y motivaciones es un componente esencial para la autorregulación y la autonomía de la persona. La jerarquía de contenidos de su esfera motivacional determina la orientación de su conducta y en el sentido más general, las orientaciones y valores básicos en su vida (González, 1995). Pomar y Díaz (1999) han encontrado que en general los alumnos con aptitudes sobresalientes y/o con desempeños escolares excepcionales, parecen tener, una gran persistencia en la tarea, un gran afán de logro, de superación y de autorrealización. Sin embargo, han encontrado casos en que esto no se cumple, presentándose en los sujetos una gran desmotivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. La motivación y las actitudes hacia la escuela, el nivel de ajuste e integración a los procesos escolares, constituyen de esta manera factores importantes del éxito académico y del bienestar emocional de los alumnos.

d) Habilidades sociales y aceptación social

Las habilidades sociales son las destrezas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de forma eficaz y mutuamente satisfactoria, mientras que la referencia a la posición social señala el lugar que ocupa el sujeto en el sistema de las relaciones de un grupo social dado, en particular en el sistema de preferencias y de aceptación grupal, y se relaciona con el liderazgo, la popularidad, el compañerismo, entre otros aspectos (Zabala, Valadez y Vargas, 2008). La posición social, como estatus sociométrico, refleja la aceptación o rechazo social, y puede estar relacionada con la competencia emocional de los sujetos, que a su vez se construye en gran parte como resultado de las interacciones y valoraciones sociales de los compañeros en diferentes situaciones y contextos. Valadez y Avalos (2009) hacen mención de que el alumno sobresaliente puede sentirse *diferente* de sus compañeros por sus altas capacidades y esto puede acarrear problemas de aislamiento social, un autoconcepto negativo, y por ende, puede llegar a experimentar dificultades emocionales.

e) Ansiedad

La estabilidad emocional de los adolescentes será valorada a través de un indicador concreto, la presencia o ausencia relativa en los sujetos de vivencias más o menos estables de *ansiedad* que se experimentan y que condicionan estados emocionales negativos.La ansiedad ha sido abordada en múltiples estudios como variable que puede tener una influencia directa o indirecta en el rendimiento académico de los estudiantes, así como en las particularidades de sus procesos de aprendizaje, y en general en el ajuste y bienestar psicológico de las personas (Castrillón y Borrero, 2005; Spielberger, 2001). Valadez, Meda y Matsui (2004) demostraron que los varones superdotados manifiestan mayor ansiedad; ésta puede presentarse asociada a cierta carencia de afecto y miedos relacionados con lo social o interpersonal, con el no sentirse capaces de vivir de acuerdo a las expectativas de personas más significativas en su vida. En cualquier caso, la ansiedad estaría firmemente vinculada a pensamiento auto-evaluativos negativos respecto a las propias habilidades personales y emocionales, y a las dificultades enfrentadas en desempeños previos (Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikel y otros, 2005). Los estudios con adolescentes con aptitudes sobresalientes en relación con la estabilidad emocional, y la ansiedad, muestran evidencias contradictorias. Hume (2007), en un estudio con adolescentes toledanos, reporta que éstos presentan estabilidad emocional y relativa ausencia de ansiedad. Sin embargo, la revisión realizada por Soriano de Alencar y de Souza (2001) destaca la presencia de miedo al fracaso escolar, perfeccionismo, demasiado altas expectativas, vinculadas a sentimientos de ansiedad en estos adolescentes, lo que condiciona el contexto de ambigüedad emocional en que ellos pueden funcionar. Lo mismo encuentra Aslop (2003) en un meta-análisis que incluyó investigaciones en las que se destaca la característica de la *intensidad* emocional que comprende aspectos como ansiedad, tensión, facilidad para alterarse, entre otros. Freeman (1985) señala que un nivel de ansiedad moderada estaría relacionado con un mejor rendimiento en el caso de alumnos con altas capacidades, aunque puede revertirse en situaciones de estrés, en gran medida determinada por la percepción personal del contexto.

Los cinco aspectos mencionados constituyen áreas de gran importancia para el bienestar socioafectivo de los adolescentes; reflejan de algún modo las irregularidades y discrepancia en su desarrollo en virtud de sus características singulares (Coleman & Cross, 2000).

Método

*Tipo de investigación.*El estudio que se reporta fue de tipo descriptivo – correlacional, con un diseño no experimental, transversal, *ex post facto*.

*Participantes***.** La investigación se desarrolló en una escuela pública y una privada de Cuernavaca. Los participantes, alumnos de 1er y 2do grado, fueron seleccionados de manera intencional desde un enfoque multicriterial sobre la base de: a) nominación de profesores; b) alto rendimiento académico (con promedios de sobresaliente); c) alta capacidad intelectual; d) nominaciones de los compañeros de aula. Para ser incorporados en la muestra los estudiantes tenían que cumplir con al menos 3 de los 4 criterios. La muestra final estuvo conformada por 49 estudiantes (28 de sexo femenino y 21 del sexo masculino) que cursaban el 1er (n= 20) y el 2do grados (n = 29) de secundaria, en una escuela privada (n=26) y una pública (n=23). Sus edades oscilaron entre los 12 y 14 años. El promedio de las puntuaciones obtenidas en la Raven fue de 47.9 (DE = 4.80), mientras que en promedio académico general la puntuación media fue de 9.56 (DE= .29).

Técnicas e instrumentos. Para la identificación de los alumnos con altas capacidades, se utilizaron los siguientes instrumentos: *a) Matrices progresivas de Raven* (Court y Raven, 2001); *b) Caracterización del estudiante* dirigido a los maestros (Castellanos, 2001, 2004); c) *Técnica "Adivina Quién"*, en versión adaptada de Castellanos (2005), para conocer la valoración de las aptitudes y desempeños de los estudiantes que hacen los compañeros de grupo en diferentes áreas de habilidades: matemática, verbal, creativas, sociales, físicas, así como en características como: independencia, imaginación, y sentido del humor. Finalmente, por medio del expediente escolar se obtuvo información para la caracterización del desempeño académico de los alumnos y se calcularon los promedios de las evaluaciones del ciclo en curso.

La segunda fase de la investigación implicó el diagnóstico y caracterización de la esfera socio–afectiva de los adolescentes previamente seccionados con aptitudes sobresalientes con los siguientes instrumentos:

a. *Test de Inteligencia Emocional* (TMMS-24, Fernández Berrocal y otros, 2004). Es una escala tipo Likert que refleja tres dimensiones de la inteligencia o competencia emocional: Atención (tendencia individual a observar y pensar acerca de los propios sentimientos y estados de ánimo); Claridad (comprensión de los propios estados emocionales), y Reparación (creencias individuales sobre la habilidad para regular los propios sentimientos). El instrumento fue pilotado

con 103 adolescentes de secundaria arrojando resultados aceptables en cuanto a la confiabilidad y a la reproducción de los factores originales de la prueba.

b. *Test sociométrico*. Se utilizó como criterio del estatus social (sociométrico) de los alumnos. Se tomaron dos puntuaciones básicas, selecciones y rechazos, como indicadores de la Aceptación Social o el Rechazo Social de los sujetos en su grupo.

c. *Cuestionario de actitudes hacia la escuela* (adaptado por Castellanos, 2000). Caracteriza las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje y la institución escolar, a partir de tres dimensiones que evalúan: Motivación hacia el aprendizaje, Satisfacción con la escuela y Auto-concepto académico. Constituye una adaptación de un instrumento ampliamente utilizado en Holanda y otros países, el Ducht *School Questionnaire*, de Smits & Vorst (1982, citado por Peters, 1998). El análisis de confiabilidad con los datos de la muestra estudiada en esta ocasión arrojó coeficientes moderados pero aceptables entre .59 y .63 para las sub-escalas; para la escala general se obtuvo un *Alpha* de Cronbach de 0.78.

d. *Técnica de los 10 deseos*. Técnica cualitativa, abierta, dirigida a explorar la esfera motivacional-afectiva de los sujetos para caracterizar: jerarquía motivacional, proyección futura y estado afectivo (González y Mitjans, 1989; Castellanos, 2004). Contiene 10 reactivos con la formulación inicial o inductora: "Yo deseo….".; se completan cada una de los inductores hasta elaborar 10 frases. La técnica reporta el contenido y frecuencia de los motivos jerárquicos de la persona; la polaridad afectiva -positiva o negativa de los estados afectivos y la tendencia actual de los motivos hacia contenidos de tipo social /individual.

e. *Inventario de Autoevaluación de Ansiedad Estado/Rasgo (STAIC,* Seisdedos, 1989, adaptación para población española del cuestionario STAI de Spielberger, 1973); formado 20 ítems y 2 escalas de autoevaluación que evalúan aspectos diferentes: ansiedad como estado transitorio, y ansiedad como rasgo o propensión estable. Dado el nivel bajo que arrojó el cálculo de la confiabilidad con la sub-escala de Ansiedad Estado, se tomó la decisión de considerar solamente la Ansiedad-Rasgo como indicador del nivel de ansiedad de los sujetos en este estudio, expresado en una tendencia relativamente estable de su personalidad.

Procedimiento

Previa autorización de los directivos, en cada escuela secundaria se organizó una reunión informativa con el personal docente y se envió una circular para obtener el consentimiento de los padres de familia. Posteriormente se concertó una reunión con cada asesor de grupo, para la identificación y caracterización de los adolescentes con aptitudes sobresalientes. En un segundo momento se administró en todos los grupos de la escuela la prueba *Matrices Progresivas de Raven*, el test sociométrico y la técnica "*Adivina quién"*. Paralelamente, se solicitó la autorización de la dirección para acceder a los expedientes de los alumnos, y recolectar las calificaciones de los dos primeros periodos evaluativos del ciclo escolar. A partir del enfoque multicriterial asumido para la identificación de los adolescentes con aptitudes sobresalientes se conformó el grupo de participantes. Con ellos, se realizaron durante el curso escolar 2010-2011 tres sesiones para la aplicación grupal de los instrumentos antes mencionados en locales de la escuela asignados por la dirección.

Resultados y conclusiones

Competencia emocional

Los datos obtenidos en la presente investigación reflejan que dentro de la *competencia emocional*, el área más baja en puntuación es la Atención Emocional. La prueba no paramétrica de los signos de Wilcoxon arrojó que las diferencias entre Claridad (M= 27.12, DE= 5.92) y Atención (M = 23.92, DE= 6.06), así como las diferencias entre Atención y Reparación (M= 29.22, DE= 7.307) son significativas (Z= - 3.095, p =.002, y Z= - 4.025, p =.000 respectivamente). Los resultados obtenidos concuerdan con los de Castellanos, Hernández, López y Bazán (2010) respecto a que la habilidad que al parecer es más difícil de reportar por los adolescentes es la Atención Emocional, aunque difieren de lo que sostienen López, Extebería, Fuentes y Ortiz (1999) de que un rasgo característico de este tipo de adolescente sería una alta conciencia de sus estados afectivos.

En cuanto a los resultados según el género, Valadez, Prieto y Beltrán (2010) han reportado estudios en los que se establece una diferencia en las medidas de inteligencia emocional de acuerdo con el género, con valores superiores en las mujeres, cuestión que no fue corroborada en este estudio, en que las medidas de las dimensiones de la competencia socioemocional, aunque tienden a ser superiores en la escala general en las mujeres respecto a los hombres, no llegan a ser significativas.

Por otra parte, al comparar la escuela pública y privada, las diferencias fueron significativas en la variable de Inteligencia Emocional, en específico en la dimensión Atención Emocional (U= 184.5, p = .021) presentando los adolescentes de la escuela pública mejores puntuaciones en esta dimensión, aspecto que resulta interesante para profundizar, pues se encuentran escasos datos en la literatura consultada que permitan documentar dicha diferencia. En esta investigación, el tipo de escuela se tomó como indicador indirecto del nivel socioeconómico de las familias y del contexto sociocultural de las escuelas. Los resultados sugieren la presencia de una habilidad mayor para relacionar con las demás personas, para centrarse en los estados emocionales, es decir, más apertura y sensibilidad a lo emocional en el contexto de la escuela pública, aunque se necesitan más datos e investigación para interpretar este hecho a la luz del enfoque que aclare las características psicosociales de los adolescentes en diferentes entornos socio y culturales.

Ansiedad

En lo que respecta a la *ansiedad*, los resultados sugieren que los niveles de ansiedad como rasgo estable de la persona no son altos entre estos alumnos. Las puntuaciones centiles muestran una tendencia a un nivel bajo aunque con gran dispersión (M = 40.58, DE = 28.83, con valores mínimos y máximos de 4 y 99), señalando que las manifestaciones exploradas de ansiedad se presentan con relativamente baja frecuencia en los estudiantes.

Los resultados obtenidos se acercan a lo encontrado en el estudio de Hume (2007) que indican en general baja ansiedad, lo que permitiría inferir estados de bienestar emocional. En consonancia con lo reportado por esta autora, las mujeres del grupo se mostraron con una tendencia a ser más ansiosas que sus compañeros, lo que podría estar relacionado con lo que se plantea en la literatura acerca de los roles culturalmente asignados a la mujer (Rocha, 2011). Estos resultados se contraponen lo señalado por Pérez (2006) y Soriano de Alencar y de Souza (2001, quienes reportan estados de angustia, miedo y ansiedad en este tipo de alumnos. Solo se encontraron en la muestra la existencia de preocupaciones ocasionales, como cometer errores y tomar decisiones, que aparecen, según los sujetos “algunas veces”, y en los que habría que profundizar en investigaciones posteriores porque pueden estar relacionadas de alguna manera con el perfeccionismo reportado en la mayoría de los estudios (Webb, 1993).

Jerarquía y orientación motivacional

El tercer tipo de variables estudiadas se refieren a la *motivación hacia el aprendizaje, la satisfacción con la escuela,* y *el autoconceptoacadémico (*cuestionario de actitudes hacia la escuela). La motivación hacia el aprendizaje se ubica en los puntajes más bajos respecto a las restantes escalas; en cambio cuando se analiza la *satisfacción con la escuela* se puede inferir que los adolescentes se muestran satisfechos y expresan disfrute de sus interacciones dentro del contexto escolar, y que en general, los alumnos disfrutan de sus relaciones con compañeros y maestros, así como de las actividades escolares (las diferencias entre las escalas son significativas entre Motivación hacia el aprendizaje ($t(48) = 50.28$, $p = .000$), Satisfacción con la Escuela ($t(48) = 71.4$, $p = .000$) y Autoconcepto Académico ($t(48) = 55.1$, $p = .000$) al aplicar la Prueba de t-Student). También puede inferirse que comparativamente al resto de las dimensiones, su autoconcepto académico es relativamente alto. Parece entonces que la satisfacción y actitud positiva hacia la escuela descansa en este caso, más en la percepción de las relaciones con los pares y los maestros, y del dominio de competencias académicas, que en la propia motivación hacia las tareas de aprendizaje, lo cual merece más atención, pues podría estar relacionado con un problema de los más destacados en la literatura (Palazuelo, del Caño y Elices, 2010; Pérez y Domínguez, 2006; Shore y Kanevsky, 1993): la pobre respuesta de la escuela a las necesidades cognitivas de este tipo de estudiantes, en especial a su preferencia por el desafío y la complejidad en los contenidos escolares y métodos didácticos.

En cuanto a las características motivacionales encontradas dentro de las aspiraciones y deseos jerárquicos de los adolescentes (Técnica de los 10 Deseos) se encontró la existencia de un predominio significativo vinculado al *estudio*, los motivos vinculados *a la profesión* y la necesidad de autoafirmación; prevalecen en los estudiantes las motivaciones relacionadas con contenidos de tendencia individual sobre los contenidos sociales, aunque muchas de sus preocupaciones están relacionadas con la familia como se ha encontrado en otras investigaciones (Castellanos, 2004). Al comparar las escuelas en los contenidos motivacionales que obtienen mayores frecuencias en la Técnica de los 10 Deseos, se obtuvieron diferencias significativas a favor de la escuela pública en los deseos vinculados con: Necesidades Materiales ($U = 110.000$, $p=.000$) y Profesión ($U = 185.5$, $p=.016$), y a favor de la escuela privada en: Logro ($U = 193$, $p=.027$) y Autoafirmación ($U = 184$, $p=.010$). No se obtuvieron diferencias por sexo ni por edad. Todos estos resultados corroboran lo

encontrado por Pomar y Díaz (1999) respecto al gran afán de logro, de superación y autorrealización en este tipo de alumnos (además de explicarse en parte por las propias características de las edades estudiadas). En los resultados obtenidos puede decirse que se refleja indirectamente que sus preocupaciones giran en torno a estas cuestiones, aunque a pesar de todo se manifiesta un estado emocional positivo.

Posición social

Contrariamente a lo encontrado por Benito (1992) que indica que uno de los conflictos en los adolescentes sobresalientes es entre la aceptación social y el éxito, no se encuentran en esta investigación evidencias que corroboren este hecho. Estos alumnos son aceptados por sus pares, y así se perciben, lo cual estaría más en consonancia con los planteado por Valadez y otros (2010) sobre la tendencia a encontrar niveles favorables de integración social, y por Castellanos (2004), quien observó una aceptación e integración en los adolescentes que analizó. En relación con esta variable, como también señalaron otros autores, se observan asociaciones positivas entre la inteligencia emocional y la aceptación social por parte de los compañeros (Zabala, Valadez y Vargas, 2008), lo es relevante para el diseño de futuras intervenciones centradas su ajuste y bienestar psicosocial.

Se encontraron diferencias significativas en el indicador del estatus o posición social, evaluado a partir del número total de selecciones positivas ($U = p = .004$) entre la escuela pública y privada, con puntuaciones más elevadas a favor de la primera, lo que indicaría que en aquella, las selecciones se concentran más en unas pocas personas; existen alumnos con AS con un alto estatus social respecto al resto del grupo, quizás con una posición de líderes más claramente expresada. Adicionalmente, no se encontraron diferencias en el nivel de aceptación social entre hombres y mujeres ($U = 281.50$, $p = .799$).

En síntesis, los estudiantes analizados en la muestra parecen mostrar niveles adecuados de integración social en su medio académico, un disfrute de sus actividades en este contexto, y en general, manifestaciones de bienestar emocional. No obstante, el análisis detallado de estas manifestaciones permite señalar aspectos que deben observarse con cuidado y ser profundizados, pues pueden ser focos de problemas y de vulnerabilidad en los alumnos. Serían igualmente, aquellos contenidos a incluir en un programa de orientación y apoyo al desarrollo socioafectivo de este grupo de estudiantes:

a. Habilidades socioemocionales: Las más bajas habilidades encontradas en la dimensión de la atención emocional y de claridad emocional

indican insuficiente nivel de autoconocimiento de las propias emociones con implicaciones para diferentes áreas sociales y académicas que son fuente de bienestar emocional y ajuste psicológico (Extremera y Fernández Berrocal (2004).

b. Autoconcepto académico: En relación con otros recursos socioemocionales, parece adecuado, pero un alto nivel de expectativas y dosis de perfeccionismo que se expresan en los resultados obtenidos puede generar preocupaciones, dificultades en tomar decisiones, sentimiento de no dominio sobre las circunstancias, y un concepto de sí mismo distorsionado en el área escolar que genere necesidades de apoyo y orientación.
c. Relaciones con los compañeros: Aunque en general son alumnos integrados y reconocidos por el grupo, a veces los estudiantes perciben que las relaciones de los compañeros entre sí son mejores que las relaciones que mantienen con ellos. Esto puede estar señalando la existencia de una conciencia de "ser diferentes" que ha sido enfatizada como fuente de conflictos y de aislamiento social en este tipo de adolescentes (Peñas, 2006).
d. Motivación académica: Es otra problemática que requiere ser observada desde un enfoque preventivo y desarrollador. Algunas de las manifestaciones recolectadas en la investigación sugieren una tendencia a ser contradictoria, pues aunque los estilos de aprendizaje que se expresan están dirigidos al esfuerzo y a la implicación personal, hay valoraciones negativas de situaciones escolares que deben ser cuidadas, como por ejemplo, los planteamientos de que los profesores no siempre tienen paciencia para explicar las cosas en el aula, o de que a menudo en el aula se preocupan con otras cosas (expresadas en el Cuestionario de Actitudes hacia la Escuela). Por otra parte, la expresión de motivaciones, aspiraciones y preocupaciones centradas en lo individual se vio como tendencia en estos sujetos, por lo que es importante profundizar en estos aspectos en la búsqueda de una armonía de ambas orientaciones que refleje un desarrollo integral de los sujetos.

En conclusión, los resultados obtenidos en este estudio llevan a sostener la naturaleza diversa de este grupo de sujetos y de su desarrollo, y a corroborar que las resultantes de estos procesos dependen de una red compleja de factores y variables psicosociales, evolutivas, contextuales y culturales que

determinarán la existencia o no de problemáticas en las personas, y que deben ser investigados en profundidad. Más que vulnerabilidad, la investigación señala problemas potenciales, y por ende, direcciones para el trabajo preventivo y desarrollador.

Hay que señalar que en este sentido, el presente estudio tiene limitaciones; es indispensable realizar investigaciones con muestras más grandes que incluyan estudiantes con niveles diversos de capacidad, y hacer comparaciones con la finalidad de lograr obtener resultados que permitan identificar estas necesidades desde otras perspectivas, incluyendo contextos y culturas diferentes, y sujetos con diferentes potencialidades en áreas diversas de la actividad. Sin dudas se hace imprescindible emprender investigaciones orientadas desde la perspectiva sociocultural y de género, que den cuenta con precisión de estas importantes determinantes del desarrollo, y del supuesto del carácter diferenciado de su desarrollo.

Referencias

Alsop, G. (2003). Asynchrony: Intituitively valid and theoretically reliable. Roeper Review, 25 (3), 118 -130. Recuperado el 3 de agosto del 2012 en: http://oos.lib.umm.ac.id/files/disk1/333/jiptummpp-gdl-jou-2009-glenisonal-16636-Asynchro-_.pdf

Castellanos, D. (2000). Self-concept, metacognition and academic performance in Cuba gifted and non-gifted adolescents.Tesis doctoral. University of Nijmegen, Holanda.

Castellanos, D. (2004). Estudio de los factores asociados a la actualización del desempeño talentoso en estudiantes de la educación primara, medio y superior. Informe de investigación. Centro de Estudios Educacionales. Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona.

Castellanos, D., Hernández, X., López, G., & Bazán, A. (2010).Competencia emocional inteligencia, creatividad y rendimiento académico en adolescentes con aptitudes sobresalientes en secundarias de Cuernavaca, Morelos. En: Libro electrónico: 1er Congreso Internacional de Psicología y Educación. Panamá. Octubre del 2010.

Castrillón, D. A. & Borrero, P. E. (2005). Validación del inventario de ansiedad estado-rasgo (STAIC) en niños escolarizados entre los 8 y 15 años. Acta Colombiana de Psicología, 13, 79-90.

Colangelo, D. & Assouline, S. (2000). Counseling gifted children. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sterberg, & R. F. Subotnik (Eds.), International Handbook of Giftedness and Talent (pp. 595-607). Oxford: Pergamon Press.

Coleman, L. H. & Cross, T. L. (2000).Social-Emotional Development and the Personal Experience of Giftedness. En: En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), International Handbook of Giftedness and Talent (2da. Ed.) (pp. 203-212). Oxford: Pergamon Press.

Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Palonía, A., Rodríguez, A. (2005) Autoeficiencia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. Universidad Santo Tomás Bogota. Diversitas, 1 (2), 183-194. Recuperado el 3 de marzo del 2011 en http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67910207

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Consultado el 10 de septiembre de 2010 en: http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html

Freeman, J. (2006). Un Estudio de Tres Décadas sobre Niños Superdotados y Talentosos. International Symposium, Gran Canaria, 24 Nov. 2006. Consultado el 25 de mayo del 2011 en: http://www.joanfreeman.com/content/Gran%20Canaria%20long%20term%20Nov%2006.pdf

Gagné, F. (2010). Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0. En: Valadez, M. D. y S. Valencia (Coords.), Desarrollo y educación del talento en adolescentes (pp.64-78). Universidad de Guadalajara: Editorial Universitaria.

Giménez, M. (2010). La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-YOUTH): Relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

González, F. & Mitjans, A. (1996). La personalidad, su educación y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.

Gross, M. (2000). Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sterberg, & R. F. Subotnik (Eds.), InternationalHandbook of Giftedness andTalent (pp. 179-191). Oxford: Pergamon Press.

Hernández, P. (2006). Educación intelectiva versus educación emocional: ¿Conflicto, limitación o incompetencia? Papeles del Psicólogo, 27(3), 165-170.

Hume M. (2007). Investigación sobre adolescentes con altas capacidades en la provincia de Toledo. Federación Andaluza de Altas Capacidades. Madrid. Recuperado 8 de Agosto 2010 en: http://win.f-a-s-i.com/s_madrid_2007/M_2_2.pdf

Hume, M. (2000). Los alumnos intelectualmente bien dotados. Madrid: Edebe.

Monks, J. F & , Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and Giftedness: Theories and research. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), International Handbook of Giftedness and Talent (pp. 141-155). Oxford: Pergamon Press

Kong, Y. & Zhu, H. (2005). A decade comparison: Self-concept of gifted and a decade comparison: Self:concept of gifted and non-gifted adolescents. International Education Journal, 6 (2),224-231. Recuperado 15 de Octubre 2010 en http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/V6n2/Kong/paper.pdf

López, G. (2007). Proyecto de desarrollo para niños y niñas con altas capacidades y aptitudes sobresalientes. Características familiares y emocionales de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes en Jalisco y Morelos. CONACYT-SEP.

Peñas, M. (2006). Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Recuperado el 26 de Septiembre del 2009. http://www.doredin.mec.es/documentos/00820070001688.pdf

Palanzuelo, M., del Caño, M., Elices, J. A. (2006). Necesidades educativas de alumnos con alta capacidad intelectual. Detección e identificación en el aula. En: Pérez, L. (Coord.), Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa. Madrid: Síntesis.

Ocampo, M. G. (2011). Inteligencia emocional y autoconcepto en alumnos de alta capacidad intelectual y aptitudes sobresalientes. Tesis para obtener el título de Maestra en Educación Especial. Facultad de Comunicación Humana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Pérez, L. (2008). Programas educativos para alumnos sobresalientes. Recuperado el 23 de Junio del 2008. Versión electrónica en http//:ucm.es/info/sees

Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). Superdotación y adolescencia: características y necesidades en la comunidad de Madrid. Madrid: EDT.

Peters, W. (1998).The Self-Concept of Able Young Adolescents in China and the Netherlands.A Comparative Study. Tesis doctoral. University of Nijmegen, Holanda.

Pomar, C. & Díaz, O. (1998). Desmotivación académica del alumno superdotado. FAICSA: Revista de Altas Capacidades, (6) 13, 117-135.

Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Saínz, M. y otros (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa,6 (2), 297-320.

Renzulli, J. S. & Reis, S. (2000). The Schoolwide Enrichment Model. . En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), International Handbook of Giftedness and Talent (2da. Ed.) (pp. 367-382). Oxford: Pergamon Press.

Seisdedos, N. (1990). STAIC Cuestionario de Autoevaluación. Madrid: TEA Ediciones S.A.

Roedell, W. (1984) Vulnerabilities of highly gifted children.FAISCA Revista de altas capacidades, 6(3), 127-130.

Sánchez P. (2001) Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes de zonas de desventaja socio-económica en Yucatán, describiendo sus habilidades cognitivas, su motivación al logro y su creatividad; así como sus características sociodemográficas y contextuales. Recuperado el 3 de Julio. Versión electrónica en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at01/PRE1178558406.pdf

Secretaria de Educación Pública (2006). Propuesta de intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes. México.

Soriano, E. y Souza, D. (2001). Superdotado: determinantes educacao e ajustamento. Río de Janeiro: Edt. Pedagógica e Universitaria LTDA.

Spielberger, C. D. (2001) *Cuestionario de auto-evaluación de la ansiedad estado-rasgo en niños.*(3ª ed. Revisada) Madrid: TEA Ediciones.

Tannebaum, A. (2000). A history of giftedness in school and society. En: En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2da. Ed.) (pp. 23- 54). Oxford: Pergamon Press.

Terrasier, J. (1985). Disincronía. Desarrollo irregular. En: Freeman, J. (Coord.), *Los niños superdotados* (pp. 294-300). Madrid: Santillana.

Valadez, M. D., Betancourt, J., Zavala, M. A. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes.* México: Ed. Manual Moderno.

Valadez, M. D.; Pérez, L.; Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca, (15)*17, 2-17.

Webb, J. (1993). Nurturing social-emotional development of Gifted Children. En: K. Heller, F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), *Internacional Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon Press.

Zavala, M. A. y Rodríguez, J. L. (2004). El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Relieves históricos y problemática actual. *Revista Educar, 29*, 35-44.

Érika Alejandra Luna Nájera *

LOS SIGNIFICADOS QUE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA HAN CONSTRUIDO ACERCA DE LA DIVERSIDAD EN EL GRUPO ESCOLAR

Resumen

El presente trabajo es un estudio de corte cualitativo, realizado en el Estado de Coahuila, en el escenario de una escuela primaria tetra docente de turno vespertino en un contexto urbano, en la que se han documentado las prácticas pedagógicas de tres docentes en diferentes grados escolares.

Para analizar las prácticas pedagógicas fue necesario observarlas y registrarlas alejando lo más posibles los conocimientos al respecto y mi subjetividad como docente, también empleé la entrevista con los docentes para indagar más a fondo lo que dirigía su actuar, pues al registrar las practicas podía documentar lo que el docente hacia y decía con sus alumnos, la manera en que se comunicaba e interactuaba pero no lo que pensaba acerca de ellos y como es que los veía.

La información documentada presenta una realidad en la que los docentes aceptan la diversidad como parte inherente de su trabajo y no como algo exclusivo de dicha escuela, pues los tres maestros cuentan con doble plaza, y dicen que en todos lados es así. En este contexto la diversidad de los alumnos, está constituida por la diferencia en necesidades educativas, capacidades, por el nivel socio económico, cultural, ideológica, entre otro. Sin embargo se concluye en que los docentes reconocer, aceptan y atienden la diversidad en su grupo.

Introducción

La diversidad abarca múltiples planos de la vida del ser humano, en la educación se ha preocupado a nivel internacional por brindar las mismas

* Licenciada en Educación Primaria, docente frente a grupo y estudiante de maestría en campo de Desarrollo Curricular en UPN Unidad Torreón, Coahuila

oportunidades de acceso y permanencia a todos los alumnos, manifestando estas intenciones en diferentes políticas educativas, conferencias, programas de intervención educativas, siendo la Reforma integral de la Educación Básica una de las más recientes en nuestro país.

Todas las políticas educativas poco a poco han pretendido atender a ciertos alumnos, desde la educación gratuita, la educación por equidad de género, la integración educativa, educación inter-multi y pluricultural, hasta la educación inclusiva, siendo esta última polifacética en sus definiciones.

Lo que se dice en las políticas es el ideal de lo que se espera, sin embargo la forma en que cada cultura escolar la interpreta, la asimila y la vive, depende de la infinidad de factores que lo configura, como el entorno geográfico, social, económico, académico, así como las perspectivas, las creencias y las expectativas de los sujetos que participan en su realización, pero sobre todo de los docentes.

Para entender las formas en que los docentes conciben la diversidad en el grupo, fue necesario el adentrarnos en los escenarios en los que los docentes interactúan con los alumnos, documentar las practicas pedagógicas, interpretar y comprender los que significa para los docentes, y por supuesto contar con referentes de teóricos de la temática y del enfoque cualitativo en el que se hizo la investigación.

Antecedentes de la diversidad

La diversidad es conocida como variedad de cosas que son diferentes entre sí por alguna peculiaridad, en el plano educativo, ¿Cómo se ve la diversidad en el contexto escolar? o más específico aun ¿Qué significa para los docentes de la escuela primaria la diversidad en un grupo? El interés por encontrar alguna respuesta a esta y muchas otras preguntas vinculadas con el proceso educativo, me llevaron a indagar al respecto.

La búsqueda me permitió encontrar que la diversidad está presente en la educación desde inicios del siglo XX, cuando se contempla la idea de trabajar para lograr que todas las personas en edad escolar reciban educación sin importar las diferencias que puedan presentar, haciendo hincapié en la igualdad educativa, evitar la discriminación y exclusión de los alumnos por alguna deficiencia física o intelectual.

Educación especial, inclusión e integración educativa

A mediados de este mismo siglo, se dio la creación de la educación especial, pues se concebían dos tipos de alumnos los normales y los especiales con

el fin de atender las necesidades de los alumnos especiales en escuelas que fueron segregadas y en las que se atendían los alumnos especiales en grupos alejados de las escuelas regulares.

Luego de la aparición de la educación especial, en los años sesenta se creó la integración educativa, como un programa que ayuda a fortalecer la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales integrando como su nombre lo dice a dichos alumnos a las escuelas regulares, siendo atendidos por personal especializado en las necesidades que los alumnos presentaran.

En los años 90 a nivel mundial se realizó una conferencia en la que se retomaban los puntos de igualdad educativa, la cual reconoce la educación como un derecho fundamental del ser humano, establece que:

> *"Cada persona deberá contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico; mismas que abarcan tanto las herramientas esenciales (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) como los contenidos básicos (conocimientos teórico-prácticos, valores y actitudes) y que, desde este orden institucional, se supone que son fundamentales para que los seres humanos puedan sobrevivir, desenvolver completamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar de forma plena en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo"(Unesco, 1990).*

Los avances generados en materia educativa se han dado para ampliar los horizontes, las oportunidades de acceso, la igualdad, la equidad y la calidad educativa, para disminuir la exclusión de todo tipo.

A partir de los años 90 se creó también el término inclusión que pretende sustituir al de integración en la práctica educativa. Sin embargo la inclusión se ha redefinido contantemente,

> *"es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (UNESCO, 2003).*

Propósitos y preguntas de investigación

Todas estas modificaciones en la educación y la aparición de distintos términos para atender a la diversidad de la población estudiantil y disminuir las desigualdades educativas en cuanto al acceso a la educación se han generado en discurso, pero ¿qué es lo que pasa en la realidad de cada escuela? La conformación de cada escuela o salón de clases aunque puede tener similitud en algunos aspectos, es distinta pues los sujetos que las conforman traen consigo singularidades que generan la diversidad del grupo. Asimismo la manera en que los sujetos (docentes) la viven y la conciben puede ser diferente, lo que me lleva a pensar:

¿Cuáles y cómo son las prácticas pedagógica que realizan los docentes con los alumnos del grupo y su diversidad?

¿Cómo es la relación de los docentes con los alumnos del grupo y la diversidad?

¿Cómo significa el docente la diversidad en los alumnos del grupo?

En uno de los propósitos que dirigieren mi investigación, la intención fundamental estriba en - comprender el significado que han construido los docentes acerca de la diversidad en el grupo, no pretendo juzga como viven, piensan y actúan los docentes en relación a las diferencias de los alumnos puesto que entendiendo la comprensión como un proceso interno en el que encontramos justificable los actos y sentimientos de las otras personas.

Metodología

El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo, el cual requiriere *de un campo, en el que tengan lugar las interacciones del investigador con los sujetos investigados, el escenario en los paradigmas naturalistas, se llevan a cabo en la naturaleza, estimulando cualquier interferencia que pueda proporcionar el mundo real"* (Guba, 1982). Lo anterior deja ver que el desarrollo de la investigación tiene sus orígenes en el contexto natural en el que se producen las interacciones entre los sujetos y sus significados.

El escenario en que se llevó a cabo la investigación es una escuela primaria de turno vespertino en la zona escolar 544 de la ciudad de matamoros, un municipio de la parte sur del estado de Coahuila en México, el nombre de la institución es La Pavon, "localidad particular donde se realiza el trabajo de campo que provee la base documental para la investigación (Rockell, 1987). El periodo de realización del estudio fue de dos años aproximadamente.

Los sujetos que participaron en la investigación fueron tres docentes de la escuela, la maestra Merry, el profesor Toño y el profesor Jaime, la razón de ello

es que eran de base, y conforman el colectivo escolar y tomar acuerdos así como la directora la maestra Sofía para contratar con acuerdo internos a maestros para tener la planilla docente completa aun siendo escuela tetra docente.

Estrategia metodológica y recursos

La etnografía es la metodología que emplee para la investigación, apoyándome en las características de estancia prolongada y permanente en el campo (Rodríguez, 1996), las visitas a la escuela eran durante la primera parte de la jornada escolar, que iban de una a dos horas diarias dos veces por semana, cada quince días.

La nueva Etnografía fue también una de las metodologías más conveniente para construir la cultura escolar de los docentes y aproximarme a la construcción de los significados acerca de la diversidad. Pues "*Su contribución al campo educativo ha sido relativamente escasa, pero ha revelado aspectos de la "cultura escolar", como la categorización propia de los maestros o de los alumnos"* (Rockwell 1986).

Entre los recursos e instrumentos que he utilizado para la recolección de datos esta la observación participante durante las clases y eventos escolares (como desfiles, rutinas de activación física, caminatas, clausuras de ciclo escolar, competencias deportivas, en la aplicación de los exámenes, en los honores a la bandera). En ellos observaba las diferentes relaciones, en especial las de los maestros y los alumnos, la forma de comunicarse e interactuar.

La entrevista es otro recurso empleado con los tres maestros durante la jornada escolar, las cuales se realizaron estableciendo la fecha y la hora en una cita previa, y algunos caso estas fueron modificadas. Las entrevistas fueron grabadas en audio con la autorización de los sujetos, y consistían en preguntas semi estructurada sobre la información que interesaba recabar así como de los mismos datos proporcionados por los docentes en conversaciones informales o durante las observaciones.

Todos los datos recabados fueron registrados en formatos enumerados y previamente establecidos para tener disposición de la información, permitiendo el acceso para el análisis y preguntar sobre ellos si se creía conveniente.

Análisis de la información

Un proceso de análisis es "el proceso de extraer sentido de los datos" (Rodríguez 1996), ya que nos lleva a construir las categorías que los datos arrojaran. Para ellos se inició con el análisis de algunos registros en los que se releyó la información para la "reducción de datos que implica la Simplificación, el

resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable" la intención de la actividad era el identificar unidades de análisis partiendo de mi subjetividad para interpretar la descripción.

Para la reducción de datos también llamada Codificar según Coffey (2003) quien la piensa como reducir o simplificar datos, hice varias lectura, primero encontré los descriptores de unidades, sin embargo al leer nuevamente los registros encontré más unidades de análisis, que me permitieron organizarla y clasificarla en categorías de análisis, llevándome a los siguientes avances en los resultados.

La diversidad la entiendo como la variedad de diferencias que caracterizan a los alumnos de un grupo, esto puede ser el género, la edad, los intereses, las necesidades, las culturales, la religión, el nivel económico, la etnia, etc. Esta definición la eh construido con los datos de la teoría y la experiencia, pero estoy consciente de la importancia de la teoría para poder relacionar los datos empíricos que estoy obteniendo de los registros, pues *"desde cuestiones epistemológicas toda descripción involucra, necesariamente, una conceptualización del objeto"* (Rockwell, 1986)

Los significados de los profesores acerca de la diversidad

El análisis y la clasificación de los datos permiten describir algunos de los hallazgos en la investigación, principalmente que los significados de los docentes se pueden manifestar en sus prácticas pedagógicas, en las que se encuentra algunas otras prácticas.

Prácticas productivas de lo pedagógico.

Relacionadas con los productos que los docentes esperan lograr o desarrollar en los alumnos mediante la intervención del propio docente, quien actúa como guía y facilitador, al organizar el tiempo, al grupo, el material, las actividades.

Intervención del docente

La intervención es la manera en que actúa el docente según la intención que le antecede a esta. En el análisis de las clases vinculo las prácticas pedagógicas a la intervención que hace el docente dentro de ella. Intervención que va desde las indicaciones verbales hasta las distintas acciones que se desprenden de ella.

Aplicación de las actividades

Los docentes se encargan de indicar el tipo de actividad o labor que se le encomienda a los alumnos, los cuales pueden ir desde la realización individual,

o grupal, pero la intención de esta también varía, puesto que puede ser una actividad enfocada a cumplir con los programas diseñados para cada grado escolar, hasta aquellas centradas en el interés o necesidad de los alumnos.

La aplicación de las actividades de los programas generalmente se encuentra citada en los materiales como libros de texto, por lo que es común ver a que los maestros emplean los libros de texto, siguiendo alguna de las actividades marcadas.

En varias clases el profesor Jaime emplea el libro de texto. En una clase de matemáticas el profesor le dice a un alumno*: dale lectura Héctor, vamos en la página 25. El alumno lee la actividad que anteriormente el grupo había realizado. (OCPJ2o11)* Este mismo profesor también aplica actividades según las necesidades de los alumnos pues dice... *Cesar es un alumno con rezago educativo, no salvia leer ni dividir, pero poco a poco va saliendo, ya hace divisiones de dos cifras y en lectura a avanzado, y tengo a Sergio, el si tiene este el TDA, es tratado aquí este por la maestra de educación especial, en el caso de él no lo menciono porque si tienen un problema de aprendizaje, pero en el caso de él también poco a poco se está desarrollando, ya le dictas palabras, las escribe, le dictas enunciado y este poco a poco como puede a va haciendo sumas restas, multiplicaciones, en la multiplicación se está aprendiendo las tablas del dos, entonces el si es un caso de atención de educación especiales EPJ3F12.*

Así como este profesor esta la maestra de segundo grado quien afirma*: MB2: nada más que ahorita estoy trabajando cosas de primero, porque todavía no saben OTMB13O11.*

Practicas interactivas

Como parte de las prácticas pedagógica, los docentes y los alumnos interactúan con distinta finalidades, una de ellas es la valoración que hacen entre ellos, aquí los alumnos pero principalmente los docenes hacen referencia a las características de los alumnos, etiquetándolos según capacidades, nivel socioeconómico, cultural, así como respecto a los comportamientos o formas de ser. Estas valoraciones se hacen con el supuesto de que todas estas etiquetas intervienen en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos.

1) Valoraciones sobre el comportamiento

Estas valoraciones sobre el comportamiento que hacen los docentes de los alumnos demuestran, las concepciones acerca de su forma de ser o hacer, lo que el profesor Toño externaba… *Viene a ver a estos diablillos (sonríe con una mueca en la cara en la que deja ver sus dientes). Treinta tremendos, pero ya se*

están moldeando, están agarrando la onda. (ROCS/3/11/11) y cómo repercute en la participación que se les permite a los alumnos que hacen lo que no se les pide como comer, jugar o salirse del salón. *Mm: Ustedes no le hagan caso a Wensi porque no trabaja. (OCMM18m11) y ¿A ver a quien le dije que pasara? Pásele, a ver, tu no porque tú eres bien volado (OCM12s11).*

1.1) Valoraciones sobre el saber

Las valoraciones sobre el saber académico giran hacia dos vértices, el primero relacionado con los alumnos clasificados como competentes, autónomos, capaces de desarrollarse por el apoyo familiar y el contexto sociocultural al que pertenecen.

El profesor Jaime dice sobre los alumnos de tercer grado, hay… *Niños que o si son de plano ya muy independientes, lo resuelven por ellos mismos y llevan hasta su propio ritmo de contestar el examen.* Mientras que del grupo que atiende el sexto grado exclama…. *Tengo alumnos muy competentes y por el otro tengo alumnos con un rezago bien tremendo, entonces creo que va a haber ahí mucha diferencia.*

Los niños este algunos de ellos o al menos varios de este grupo, son de que no le ven el sentido a la escuela, muchos así de que no. Otros que si tengo bien comprometidos (REPJ/03/02/12).

Otra de las valoraciones que se hacen sobre los alumnos en la escuela, se refieren a el rezago académico por el que pasan, *ahorita estoy trabajando cosas de primero, porque todavía no saben. (OTMB10o11)* lo cual se debe según menciona el profesor Jaime por... *sus características en algunos son muy adveras por la situación económica o por la situación que lo envuelve, sus pláticas son de violencia, y lo de actualmente, la droga, los soldados, muertes, etc. Y académicamente influye bastante porque, están más enfocados en lo que sucede en la calle, que lo que les compete a ellos como alumnos.* EPJ3F12.

Prácticas comunicativas

El proceso de comunicación en una sociedad es parte de ella, el lenguaje se desarrolla para que las personas se expresen, comuniquen con quienes los rodean, al focalizar los registros en los docentes propicio que los datos de los registros contengan practicas comunicativas centradas en los maestros. Al igual que las interacciones la finalidad del mensaje que se transmite sirve, para juntar aquellas con la misma intención.

1) Instrucciones como prácticas imperativas

Las instrucción son aquellas prácticas que dicen el qué, el cómo, el dónde y con qué se realiza una acción, o una actividad, que al ser imperativas indican

lo que se debe hacer. Los docentes las usan en las indicaciones para desarrollar una clase pero también la emplean para ordenar a los alumnos lo que "deben" hacer. *PJ: eit, tu solita eh. Te voy a aponer a estudiar las tablas eh, pongan atención (*OCPJ26o11*) y* cuando la maestra Bety externa*... ¿Por qué está haciendo eso señora?, ¿Quién le dijo que lo hiciera?, ¡yo no!, ¿y su trabajo?* O en la expresión de la maestra Merry… *Háganse para allá. ¿Y la suma?, hágame las sumas. Esa suma está mal, me estás diciendo quince, no dijimos que veinticuatro. OCM12s11.*

1.1) Prohibiciones como prácticas imperativas

En estas se indica lo que no se "debe hacer" de acuerdo a lo que los docentes conciben como las conductas propias de una formación, como el respeto a: los compañeros, a los maestros, al entorno, a lo ajeno, etc. Estas prohibiciones se suelen acompañar por la palabra negativa "no".

Mm: No estén copiando, no estén copiando. OCM12s11.

PT: No las arranques, ahí tienen lo demás. Eh, no diga maldiciones (OCPJ3n11).

PJ: No tengan comida, no deben manchar los exámenes. ***Aquí no pueden rayar más que los circulitos****. No pueden sacar libreta ni libro.* ***No deben de adelantarse*** *¡No pueden pintar nada! No pues salir. No habrá los exámenes hasta que yo regrese. Pongan muchísima atención para que no haya errores al contestarlo.* ***A ver si necesitas hablar*** *levanta tu mano, no te pongas hablar porque interrumpas al maestro ROX/26/01/12.*

Las prácticas comunicativas imperativas de la maestra M, el profesor J y el profesor T, se pueden organizar como instrucciones de lo que "se debe" hacer y lo que está prohibido, de los maestros, ellos dos coinciden con esta forma de comunicarse, haciendo énfasis en lo que no se puede o debe hacer dentro del aula.

2) Los castigos como prácticas condicionantes

Es una represión que intenta corregir la postura o comportamiento. Esto suele pasar cuando los alumnos realizan lo que se les prohíbe o dejan de lado lo que se les solicita hagan, los docentes recurren a prácticas condicionantes, que regularmente limitan o cancelan lo que les interesa a los alumnos o lo que temen.

Los que están comiendo no les voy a dar un dibujo como el del periódico mural (OCMM18m11).

A quien este platicando o copiando les voy a quitar el examen y lo va a reprobar (ROX26e12).

Ándele póngase a leer, porque para salir al recreo debe leer primero. (OCMM18m11)

2.1) Los premios como prácticas condicionantes

Por su parte los premios como tales tienen poca demanda en la escuela, los docentes recurren a otras estrategias para que los alumnos hagan lo que se les pide.

La maestra Bety de segundo emplea que…*Quien vaya terminando de copiar la tarea viene para ponerle un sellito. OTMB13o11.*

3) Concientizar como práctica motivante

Una manera de hacer que los alumnos se interesen o hagan lo que se espera realicen es la motivación, con ella se pretende, lograr interesar aquellos que no sienten atracción por lo que se hace.

El profesor Jaime dice ante esto,…*Si trato de trapearlos, nunca regañarlos, de hacerles ver la realidad de su contexto. Tratar de que ellos mismos se pregunte, que ellos mismos reflexionen si les gusta lo que están viviendo ahorita o que les gustaría vivir en un futuro, que van hacer para lograrlo*.

4) La guía como práctica inductiva

Somos las personas quienes decidimos la intencionalidad de nuestra comunicación con los otros. Los docentes para inducir el trabajo, las acciones o las respuestas de sus alumnos tienden a guía el proceso de una actividad hasta llegar al producto deseado.

En las divisiones de números decimales el profesor guía el quehacer del alumno, al decirle... *No compadre, siempre que hagas una se baja el número que sigue, ahorita es el dos, ¿si? Aja.* Esta estrategia el profesor también la usa para las actividades en equipo, tal es el caso de la clase de las partes de la circunferencia donde apoyo a los alumnos al decirles… *coloquen una tapa rosca al final de la vara, coloca otra tapa rosca ahí, otra tapa, vamos a usar todas las tapa roscas para que no se peleen que esta es la mía. Vamos colocando otra, vamos moviendo la vara. (OCM26o11),* así también lo hizo en la aplicación del examen a tercero al... *Explicar como van a contestar, OEX26e12.*

Pero ahí docentes que prefieren ir dando pistas a los alumnos en solo algunos momentos en los que muestran dudas o interés personal.

Conclusiones

El estudio cualitativo que se realizó en la escuela primaria permite comprender la forma en que la diversidad del grupo está presente en las aulas, pero

sobre la realidad de un pequeño grupo de docentes de esta escuela y la forma en que ellos la viven.

- La diversidad de un grupo se haya presente porque el hecho de estar conformada por sujetos, quienes son únicos por naturaleza, esto sin contar las apropiaciones y atribuciones que cada ser humano desarrolla.
- Los docentes de "La pavón" conocen de antemano la diversidad de sus alumnos, pues al ser una escuela en la que se ha fusionado grupos por falta de población, son ellos mismos quienes han buscado y aceptando a todo los alumnos con edad escolar.
- Aceptar la diversidad como algo inherente de la educación, es rasgo que caracteriza a los docentes de este escenario, sin embargo el aceptarla implica el atender las particularidades de sus alumnos y evitar hacer notoria esa diferencia.
- En las prácticas pedagógicas los docentes hacen uso de actividades diferenciadas para cubrir las necesidades de los alumnos, incluso una de ellos utiliza también diferente material didáctico según la forma de aprender de sus alumnos.

Referencias

Coffey, Amanda y Paul atkinson (2003) : "Los conceptos y la codificación" en Encontrarle sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Colombiana: Editorial Universidad de Antioquia.

Díaz Padilla Guadalupe Angélica "Atención a la diversidad en el aula escolar: un estudio de caso" Tesis

Guba, Egon G. 1982 Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, s. e.i

UNESCO (1990). Conferencia mundial sobre Educación para todos. Jomtiem, Tailandia.

Rockell, Elsie (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. http://www.trelew.gov.ar/web/files/LEF/SEM09-Rockell- ReflexionessobreProcesoEtnografico.pdf

Rockwell, Elsie (1986: 15-29). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá

Rodriguez Gómez, Gregorio, et al. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ed. Aljibe, Granada.

Rodríguez Gómez, Gregorio, et al. (1996). El análisis de los datos" en Metodología de la investigación cualitativa. Ed. Aljibe, Granada.

Hildete Pereira dos Anjos *

PARA UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE DINÂMICAS SÓCIO-EDUCACIONAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E DEFICIÊNCIA **

Resumen

Este trabajo busca organizar e interrelacionar cuestiones levantadas en investigaciones anteriores, visando analizar las relaciones entre las políticas educacionales relativas a la deficiencia y las dinámicas socioeducacionales en el sudeste de Pará. Las investigaciones fueron realizadas en la red pública del municipio de Marabá, Amazonia Brasileña, durante el período de 2008 a 2011 e involucraron maestros de sala común, gestores y equipos de atendimiento especializado. Fueron utilizados como procedimientos de investigación entrevistas semiestructuradas, cuyos datos fueron analizados e interpretados con base en dos formatos principales: análisis de contenido, del tipo temático categorial y análisis de discurso. Entre los resultados de la interrelación entre las conclusiones de las investigaciones, se destacan: la crítica a una lectura lineal del proceso histórico de la educación especial, distinguiendo y contraponiendo segregación/integración-inclusión; enfrentamiento de la naturalización de las fronteras entre los sujetos y grupos, que recortan y fragmentan las prácticas pedagógicas relativas a la inclusión; la necesidad de superación de una pedagogía de la limitación, en la que la diferencia de las personas con deficiencia aparece siempre como de segunda categoría; necesidad de desnaturalizar y evidenciar las situaciones de deficiencia en el grupo y en la sociedad. Se concluye argumentando por la necesidad de considerar cada actividad pedagógica con personas con deficiencia como instancia de producción del pensar acerca de la inclusión así como, entender cada sujeto involucrado como participante de esa producción, de modo

* Doutora em Educação grupo de estudos e pesquisas do núcleo de educação especial (GEPNEES) Universidade Federal Do Pará/Campus De Marabá Marabá, Pará, Brasil

** Para un análisis de las relaciones entre dinámicas socioeducacionales, políticas públicas y deficiencia

a percibir en las dinámicas educacionales los efectos de las relaciones a las políticas propuestas.

Introdução

Desde 2006, as temáticas referentes à questão da inclusão escolar da pessoa em situação de deficiência têm sido objeto de estudo e intervenção nas atividades de nosso grupo de pesquisa. Esse esforço levou à criação do NACE (Núcleo de Acessibilidade), com financiamento inicial do MEC/SESu/SEESP, o qual passou a ter suas atividades articuladas às do Núcleo de Educação Especial, núcleo eletivo do Curso de Pedagogia, que procura articular ensino, pesquisa e extensão dentro das temáticas da deficiência, inclusão e educação especial. Como integrantes da Rede de Pesquisa Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, participamos do mapeamento e análise da política de educação inclusiva implantada nas escolas de Marabá pela Secretaria Municipal de Educação (a partir das diretrizes da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e Cultura - SEESP/MEC), cujos resultados foram descritos em trabalhos publicados (Anjos *et al*., in Oliveira, 2011; Anjos, 2011a) e apresentações em eventos de caráter nacional (Anjos *et al*., 2010; Anjos, Silva e Melo, 2011).

Continuamos a análise do processo inclusivo, ainda numa atividade da Rede, abrangendo outros aspectos da educação: a práxis pedagógica, o processo de formação de professores, os impactos das políticas gerais sobre as locais, a organização do trabalho pedagógico e gestão escolar e os discursos dos vários sujeitos (professores, gestores, alunos, pais, formadores e o pessoal de atendimento especializado) acerca do processo[3]. Num movimento articulado a esse, nos juntamos à equipe do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), de cujo "Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns" participamos.

Os projetos de pesquisa da Rede tiveram como procedimento principal entrevistas semiestruturadas, realizadas baseadas num roteiro básico dentro do foco da pesquisa (Bogdan e Biklen, 1994). Foi feita uma pré-análise, com elaboração de texto inventário produzido a partir das entrevistas foi codificado em unidades temática, e os dados coletados foram analisados e interpretados com base na técnica de análise de conteúdo, do tipo temático categorial, segundo Bardin (1977). Nas atividades do Observatório, tais técnicas foram complementadas com levantamento quantitativo referente às salas multifuncionais, e foram registradas as histórias de vida das professoras dessas salas, as quais ainda estão em processo de análise. Projetos específicos tiveram também como referência metodológica a análise de discurso de linha francesa,

trazendo novas elaborações para o grupo. Este artigo pretende articular entre si os resultados dessas pesquisas e apontar possibilidades para o novo estágio das pesquisas do grupo, assim como partilhar com os pesquisadores da área nossas elaborações e preocupações, ampliando as possibilidades heurísticas de nossos esforços de pesquisa.

Articulando nossa experiência com novos desafios

Essa experiência em pesquisa acerca das políticas educacionais nos levou ao diálogo com outros grupos que estudavam as dinâmicas sociais mais gerais no sudeste do Pará, contexto no qual quais tais políticas ganham substância. Estudar as relações entre políticas públicas e deficiência dentro do contexto das dinâmicas sócio-educacionais no sudeste do Pará, exige uma definição do conceito de dinâmicas sociais.

> *O conceito de dinâmica social tem sido mobilizado em contribuições teóricas de diversas áreas das Ciências Sociais e Humanidades, especialmente quando se trata de refletir sobre as relações espaciais sobre as quais se assenta a vida social. Entende-se o espaço e o modo de sua utilização como realizações históricas onde se faz sentir tanto a ação do Estado e seus agentes, como os interesses e conflitos, a partir dos quais se harmonizam ou se opõem diferentes agrupamentos sociais (Ribeiro e Anjos, 2011)*

Desse modo, as dinâmicas que aqui qualificamos como "sócio-educacionais" envolvem as relações entre a ação estatal, expressa nas propostas oficiais das políticas educacionais, e a ação dos sujeitos e grupos objetos dessas políticas (professores, alunos, equipes específicas de trabalho), num dado *locus* (universidade, escolas, comunidades, etc.).

As políticas educacionais acerca da questão da deficiência, no Brasil, evoluíram de iniciativas isoladas complementares ao trabalho de instituições privadas, de fundo assistencialista (Mazzotta, 2003; Januzzi, 2006), para as tentativas mais recentes de universalizar o acesso à educação básica, matriculando na escola comum o aluno com deficiência e criando estratégias de acompanhamento a ele e a seus professores.

Diz Mendes, acerca das primeiras iniciativas abrangentes de incluir as preocupações com a deficiência nas políticas educacionais:

> *A partir de 1958 o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro(CESB), em 1957;*

Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960. Enquanto isso se intensificava o debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular (2010, p.99).

Embora no bojo de movimentos de reforma educacional, tais iniciativas continuaram tendo um caráter mais voltado para a assistência do que para a educação, uma vez que tinham como referência as instituições especializadas, com forte influência do modelo médico-psicológico. A educação da pessoa com deficiência (denominada educação especial) nasce então separada da educação comum em sua organização e em suas expectativas.

O modelo médico psicológico contribuiu para que a tarefa da educação especial estivesse a serviço de um sistema educacional de organização seriada, elitista e classificatória, produtor de exclusão da escola de ensino fundamental e estruturado historicamente por meio de uma organização racional do trabalho pedagógico com base na homogeneidade (Garcia, 2007, p.17).

Essa herança acompanha a trajetória da educação especial. Sua trajetória acontece em paralelo e pouco influenciada pelos avanços na educação comum, mesmo quando fisicamente inserida dentro das escolas, em classes especiais, naquilo que ficou conhecido na história da educação especial como período da integração. É ainda Mendes que faz a análise dessa questão, mostrando que as classes especiais acabaram evoluindo para salas de recursos, na rede pública.

Pode-se dizer que os resultados dos últimos 30 anos de política de "integração escolar" foi provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os recursos predominantes hoje são salas de recursos em escolas públicas, que substituíram as antigas classes especiais, escolas especiais privadas e filantrópicas e um grande contingente de alunos inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização (2010, p.106).

As políticas que se autodenominam inclusivas pretendem avançar de um modelo integracionista, no qual se pretende adaptar e adequar o aluno com deficiência a uma escola dada como estável e aceitável, para uma perspectiva na qual a escola se modifica pela presença desse aluno, sendo então repensado o financiamento o currículo, a estrutura física, a práxis pedagógica, as próprias relações interpessoais. Isso se materializa na figura do atendimento

educacional especializado, o qual, de acordo com o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada em 2007, tem como função:

> *Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (...). Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2010, p.21).*

Segundo o mesmo documento, o AEE "Constitui oferta obrigatória de todos os sistemas de ensino" e deve ser ofertado no turno inverso ao da classe comum (p.22). Considerando isso, a materialização do AEE nas escolas são as Salas de Recursos Multifuncionais. Diz Garcia (2010, p.17 que "considerando a função de complementar e/ou suplementar a base curricular comum, o serviço especializado por excelência é a sala de recursos". Dados do próprio MEC apontam, até 2009, uma média de três salas por município brasileiro, o que é um cálculo grosseiro, mas dá ideia da pouca abrangência do atendimento. Nas SRMs, são atendidos todos os alunos com deficiência matriculados na escola que a abriga e nas escolas próximas: os professores das SRMs providenciam material didático adaptado, treinamentos específicos (Braile, LIBRAS, uso de soroban, de softwares, entre outros) para os demais profissionais da rede e ajudam na resolução de tarefas e no processo avaliativo desses alunos (Anjos *et al*, 2011; 2011a).

Para uma análise atualizada dessa política e de seus efeitos, vários autores têm se dedicado a acompanhar a atividade nas salas multifuncionais (Oliveira, 2007; 2011), a formação inicial e continuada dos professores de sala multifuncional e sala comum (Baptista, Barreto e Victor, 2007; Baptista e Jesus, 2009), as histórias dos sujeitos envolvidos nas questões da inclusão (Caiado, 2006, 2007, Caiado *et al*, 2011), entre outros aspectos importantes. Neste trabalho, limitamo-nos a apontar questões que, em nossa opinião, são de fundo e precisam ser consideradas numa análise das dinâmicas sócio-educacionais que envolvem a questão da deficiência.

Principais questões que emergem de nossas pesquisas

De todos os relatos de pesquisa já citados, extraímos as principais conclusões e fazemos, nesse trabalho, um esforço de inter-relação entre elas, numa busca de tornar coerentes e articulado as nossas elaborações anteriores e fazer delas nosso ponto de partida para o desenrolar do processo investigativo.

A primeira dessas questões diz respeito a uma critica que fazemos persistentemente a uma leitura linear do processo histórico da educação especial, leitura que situa a segregação no início do processo, dá como superado esse momento histórico pelos esforços integrativos e, por fim, aponta a inclusão como momento de culminância desse processo de superação (ver, por exemplo, Coll, Palácios e Marchesi, 1996). Essa leitura interfere nas análises das experiências educacionais porque entende como "atrasos" qualquer indício, no fazer pedagógico, de elaborações que não estejam de acordo com os princípios denominados inclusivistas, deixando de perceber a multideterminação dos processos pedagógicos. Um exemplo claro disso é o movimento dos alunos surdos por turmas surdas, que lhes possibilitaria a utilização da linguagem de sinais. Uma leitura apressada dos princípios da inclusão fez com que, em várias situações, alunos surdos fossem distribuídos em turmas diferentes, com a explicação de que todas as especificidades deveriam conviver no mesmo espaço.

Outra questão importante que emerge dos resultados de pesquisa são as rígidas fronteiras entre os sujeitos e grupos, que recortam e fragmentam as práticas pedagógicas, e que não foram superadas pelas novas formas como as políticas pressupõem o processo inclusivo. Essas fronteiras definem papéis como "professor de sala comum", "professor de atendimento educacional especializado", "equipe de AEE". O antigo adjetivo "especial", traduzido agora como "especializado", continua designando outro professor, outro aluno, outro planejamento, outra formação. Expressa uma temática que aparece como apêndice na formação de professores e não como transversalidade; designa uma atividade que é entendida como responsabilidade de uma equipe específica (a equipe de AEE) e não de toda a comunidade escolar. A prática pedagógica do professor de sala comum se transmuta em "atendimento" ao chegar à sala multifuncional (o termo, herança das práticas médico-psicológicas, não chega sequer a ser questionado na literatura sobre inclusão).

Essas fronteiras ficam muito evidentes quando são descritas as relações entre as equipes de atendimento educacional especializado e o professor de sala comum, assim como no debate sobre quem é responsável pelo sucesso do aluno "especial" , ou "deficiente", ou, enfim "incluso". Esse aluno é normalmente relacionado com a sala de atendimento especializado e a sua equipe, mesmo quando as questões tratadas não têm relação direta com a lesão. São responsabilidade dessas equipes atividades lúdicas, esportivas, questões referentes à disciplina escolar, entre outras.

Em nossa opinião, a diluição dessas fronteiras passa pelo reconhecimento de sua existência. Passa também, necessariamente, pelo estudo de sua constituição

histórica, numa retomada dos estudos acerca da história e dos fundamentos filosóficos da educação especial e da inclusão. Um elemento importante para a superação dessas fronteiras é a reflexão sobre a noção de "especial" (assumindo que ela continua sendo um conceito base para o de inclusão, que não tem desaparece pela simples substituição pela noção de diferença).

Esse conceito tem sido forte o suficiente para incorporar sua rede de sentidos às noções de inclusão, de diversidade, de diferença, e sua sobrevivência tem relação com uma compreensão da limitação como definidora da identidade do aluno, de seu professor, da equipe especializada, dos materiais e métodos utilizados. Dizia Vygotsky que uma pedagogia que se baseie na limitação é uma pedagogia da menos-valia (1989). Uma pedagogia que entenda a limitação como produção da interação entre as consequências da lesão e das características do momento histórico permitirá a aposta na superação: isso torna possível uma pedagogia dos potenciais, que proponha novas formas de aprendizagem para novas possibilidades de desenvolvimento. Enquanto persistir a pedagogia da limitação, a diferença das pessoas com deficiência será de segunda categoria. Não serão pensadas situações, instrumentos, mecanismos e circunstâncias que propiciem o aprender como um processo coletivo, interativo, intersubjetivo, como queria Vygotsky (1989), porque não serão considerados os potenciais de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Um terceiro aspecto que nossas pesquisas trouxeram à baila foi a necessidade de desnaturalizar e tornar evidentes as situações de deficiência no grupo e na sociedade, observando e combatendo as barreiras que geram e fortalecem a deficiência (Diniz, 2007). Para combater tais barreiras, um passo importante é apontar e trabalhar pela superação da ontologização da deficiência; outro passo, vinculado a esse, é evidenciar seu caráter de produção sócio-cultural.

Diz Beyer, a respeito dos processos de ontologização da deficiência: "fala-se 'do deficiente', gerando-se um processo de generalização (ontologização) da limitação funcional. A limitação em determinada área perde seu caráter parcial e adquire uma conotação substantiva. Define-se o todo pela parte" (2007, p. 75). Reagir a essa ontologização pressupõe ampliar as fronteiras definidoras dos sujeitos, perceber a identidade como uma construção; percebendo que, seres sociais por definição que somos nos constituíram permanentemente como sujeitos ao nos constituir como sociedade. Pressupõe organizar nossas ações, como docentes, a partir da identidade como construção cultural e, portanto, dinâmica, passível de superação. Relacionarmo-nos com os sujeitos concretos, em suas condições e relações concretas, permitirá o questionamento do estigma, o qual "por ser uma marca, um rótulo, é o que

mais evidencia, possibilitando a identificação. Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, não com o indivíduo" (Silva, 2006, p. 427).

Não situando no sujeito a deficiência, será necessário apontá-la nas relações entre os sujeitos e as instâncias da sociedade. A produção cultural da deficiência está relacionada com os esforços de idealização do sujeito, fortemente arraigados nos processos educativos. Educar é propor modificações em determinada direção, e tomar consciência do que projetamos como o "sujeito educado" pode ser importante para refletir sobre os modelos do humano que tomamos como referência. Quando nossas turmas escolares têm pessoas com especificidades como cegueira, surdez, paralisia, a busca de uma aproximação desses novos sujeitos de uma idealização pode evidenciar a violência que significa esse movimento com relação a qualquer sujeito.

Nossas pesquisas têm evidenciado também, na análise de falas de professores crenças que mobilizam o fazer docente e se relacionam com as questões anteriormente apontadas. A primeira crença é de que a sala comum é ineficiente porque, precisando atender a grandes grupos de alunos, não permite o atendimento individualizado (e de que este seria a melhor forma de atender a alunos com deficiência). A segunda crença é de que as dificuldades do professor de sala comum podem ser explicadas pela sua formação insuficiente: ele não está (nem nunca estará) capacitado para lidar com toda a diversidade das lesões. A terceira crença, que não pode se desvincular das anteriores, é o entendimento de que os "outros" alunos, aqueles que não apresentam lesões, estão protegidos da produção cultural da deficiência.

Levar em conta essas crenças é importante quando analisamos certos fatores que intervêm no desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva nas escolas pesquisadas (entendendo-se o atendimento especializado como parte integrante dessa prática), dos quais destacamos aqui a questão do atendimento individualizado, por ser recorrente em nossas pesquisas.

A contradição encontrada entre a superlotação das salas comuns (aqui geralmente naturalizada) e a necessidade, apontada pelos professores, de um atendimento individualizado é um dos fatores que mais aparecem nas pesquisas. A evidência dessa contradição poderia, no entanto, apontar também para uma crítica das condições de trabalho do professor, geradoras de poucas possibilidades de acompanhamento didático-pedagógico de qualquer aluno.

A defesa do atendimento individualizado, presente em várias falas, como a forma pedagógica mais adequada para o atendimento das necessidades

específicas desse alunado contraria toda uma rede de elaborações teóricas da escola sócio-histórica, para a qual é fundamental a interação entre os diferentes para a produção de novos saberes e a exploração dos potenciais de cada aluno. Esse modelo pedagógico pode ser responsável pelo progressivo isolamento dos alunos em suas próprias especificidades; do mesmo modo, pode se estabelecer uma relação direta entre o professor de SRM e o aluno em situação de deficiência, diminuindo a intermediação dos demais colegas, alunos ou docentes. Os conceitos de inclusão como convivência entre diferentes e de aprendizado como produto pelas interações e enfrentamentos entre suas diferenças perdem a força neste modelo pedagógico.

Para uma análise das dinâmicas educacionais a partir da deficiência como produção cultural

Para poder realizar uma analise das dinâmicas educacionais, levando em conta os elementos já apontados, consideramos necessário refazer as perguntas acerca de deficiência, práticas e saberem pedagógicos. Consideramos importante perguntar como reduzir os processos educacionais excludentes, como evidenciar a origem sociocultural da deficiência e que métodos pedagógicos podem ser elaborados e reelaborados, na interação com os modos de ver o mundo desses novos sujeitos da educação. Do mesmo modo, não há como pensar em inclusão sem nos incluir em suas lutas por educação, por informação, por acesso aos direitos mais básicos. Não se trata, acreditamos, de incluir "os outros", promovendo a sua aprendizagem a partir de parâmetros adaptados de uma suposta normalidade baseada em idealizações, mas de incluir-se numa relação aprendente.

Não têm surgido evidências da perspectiva anunciada de que a inclusão escolar, em si e por si, modificaria a escola nos aspectos curriculares: o que as pesquisas têm evidenciado é um retorno ou um reforço do conservadorismo nas práticas, nas concepções de educação, de aluno, de docência, assim como um disseminar do estigma de *especial* para todos os processos e agentes educativos que lidam com a deficiência (Silva, 2006; Anjos, 2006; Garcia, 2007).

Temos então uma dinâmica sócio-educacional historicamente marcada pela baixa presença do Estado, pela influência do privado, por uma prevalência das concepções médico-psicológicas nas práticas educativas; nos anos recentes, essa baixa presença passa a ser compensada por políticas que privilegiam o atendimento individualizado e homogeneízam as muitas formas de deficiência. Essa dinâmica reproduz a marginalização dos sujeitos e grupos

marcados com o estigma de *especial*: seja o próprio aluno, seja o professor, seja a turma, seja o processo formativo. Talvez seja por isso que as pesquisas mais recentes buscam enfocar esses sujeitos e grupos marcados e marginalizados: suas histórias (Caiado *et al*, 2011), suas percepções e compreensões acerca do processo inclusivo (Oliveira, 2005; 2007), na perspectiva de lidar com os saberes locais, com os modos e estratégias de recepção dos discursos em torno dos saberes formais e das diretrizes oficiais.

Além dessa mudança no foco, também os métodos de pesquisa têm se modificado. As pesquisas tendem a se tornar mais participantes, colaborativas, interventivas (Baptista e Jesus, 2009) , assim como a se articular com as ações de extensão e ensino, superando a tendência descritivo/analítica dominante. Nosso desafio, na continuidade das atividades de pesquisa, é preservar essa tendência de envolver os sujeitos e grupos no próprio esforço de reconstruir nas narrativas as próprias experiências (num levantamento/reconstrução dos saberes docentes acerca da inclusão vivida por eles), assim como estabelecer elos entre esses saberes e os saberes oficiais. Temos buscado enfocar, então, a produção discursiva envolvida nas relações específicas entre as políticas voltadas para a questão da deficiência, expressas nas diretrizes legais (Brasil, 2001; 2008), as ações voltadas para sua execução, e as elaborações dos professores acerca de tais políticas e de tais ações, expressas em histórias de vida e em representações plásticas (desenhos e montagens).

Consideramos que a superação da dicotomia entre o fazer e o pensar docentes, já sobejamente apresentada como grave problema da educação que se pretende inclusiva, é necessário articular tais instâncias do humano a partir de projetos de inclusão reais e contextualizados, utilizando a literatura inclusiva como ferramenta e não como receita. Será preciso considerar cada atividade pedagógica com pessoas com deficiência como instância de produção do pensar acerca da inclusão; do mesmo modo, entender cada sujeito (gestor, docente, aluno) como participante dessa produção. Desse modo, as relações entre a ação estatal deverá transcender o mero relato de sua execução e respectivo sucesso/fracasso, de modo que a ação e a análise crítica dos sujeitos e grupos envolvidos poderão contribuir para a revisão e adequação das políticas voltadas para a inclusão.

Referências

Anjos, H. P. (Org.). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas*: um trajeto. 1. ed., Curitiba, PR: Editora CRV, 2011a. v. 1, 189p.

Anjos, H. P. et al . Educação Inclusiva em Marabá, Pará: acesso e atendimento educacional especializado. In: Oliveira, Ivanilde A. (Org.). *Cadernos de Atividades em Educação Popular:* políticas de educação inclusiva em municípios do Pará. v.2,. Belém, Pará: EDUEPA, 2011. p. 61-74.

Anjos, H. P. *O espelho em cacos:* análise dos discursos imbricados na questão da inclusão. 2006. 380f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Anjos, H. P.; Silva, K. R.; Melo, L. B. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir das falas de professores e gestores. In: Seminário Nacional De Pesquisa Em Educação Especial, 6, 2011, Nova Almeida, ES. *AnaisPráticas pedagógicas e inclusão:* multiplicidade do atendimento educacional especializado. Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES; UFRGS; UFSCAR, 2011.1 CD.

Baptista, C. R. e Jesus, D. M. de. (orgs.) *Avanços em políticas de inclusão:* o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

Baptista, C. R.; Barreto, M. A. S. C.; Victor, S. L.. (orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

Bardin, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977

Beyer, H. O. *O projeto da educação inclusiva:* perspectiva e princípios de implementação. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

Brasil. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.* Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2008

Brasil. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

Brasil. *Resolução CNE/CEB n° 02, de 11 de fevereiro de 2001.* Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp> . Acesso em 06 out. 2007.

Caiado, K. R. Educação especial, pesquisa e historias de vida. *Rev. Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 9, 2007, p. 145-148.

Caiado, K. R. et al. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: Seminário Nacional De Pesquisa Em Educação Especial, 6, 2011, Nova Almeida, ES. *Anais,* Nova Almeida, ES: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011,1 CD.

Caiado, K. R.. *Aluno deficiente visual na escola*: lembranças e depoimentos. Campinas-SP: Autores Associados: PUC, 2006.

Coll, C. S.; Palácios, J.; Marchesi, Á. *Desenvolvimento psicológico e educação: ne*cessidades educativas especiais e educação (vol. 3). Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Diniz, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Garcia, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: Jesus, D. M. de; Baptista, C. R.; Barreto, M. A. S. C.; Victor, S. L. (orgs.). *Inclusão,* práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.p.15-33.

Garcia, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: Baptista, C. R.; Jesus, D. M. de; Caiado, K. R. M. (orgs.). *Educação especial:* diálogo e pluralidade. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.p.11-23.

Jannuzzi, G. de M. C. *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. 2 ed., Campinas, SP, Autores Associados, 2006.

Mazzota, M. J. S. *Educação especial no Brasil*: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2003.

Mendes, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010,p.93-110.

Oliveira, I. A. *Política de Educação inclusiva nas escolas: t*rajetórias e conflitos. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Oliveira, I. A. *Saberes, imaginários e representações na construção do saber-fazer educativo de professores/as da educação Especial.*2 ed., Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

Ribeiro, N. B.; Anjos, H. P. Para uma leitura discursiva das dinâmicas sociais. In: XX Encontro De Pesquisa Educacional Do Norte E Nordeste, 20, 2011, Manaus. *XX EPENN: Educação, Culturas e Diversidade*. Manaus, AM, 2011,1 CD.

Silva, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. In: *Revista Brasileira de Educação,* v. 11, n. 33 (set./dez.). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006, pp. 424-434. ISSN 1413-2478.

Vygotsky, L. S. *Fundamentos de defectología*. Obras completas, tomo V. Tradução do original russo de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

Jorge Baxter Aguirre *
Linda Madriz Bermúdez **
Lorena Mora Hernández ***

PREMATURIDAD Y ESTIMULACIÓN TEMPRANA: UNA POSIBILIDAD DE ACORTAR DISTANCIAS PARA PREVENIR LA APARICIÓN DE LA DISCAPACIDAD

Resumen

Con las características propias de un estudio de tipo descriptivo, este proyecto indaga las estrategias que desde el ámbito hospitalario y educativo se realizan para la atención inicial de niños prematuros, así como las acciones particulares que confirmen o determinen la existencia de un protocolo como práctica transformadora que facilite la inclusión de estos infantes y que orienten a padres de familia o encargados en la búsqueda de opciones de una estimulación y atención temprana que, tal y como lo señala la teoría, pueda prevenir o disminuir la aparición de una condición de discapacidad por el riesgo bilógico, siendo accesible a sus condiciones socioeconómicas y ofrecida por instituciones estatales.

Por ello, se exploran las acciones inmediatas que se desprenden del nacimiento de un niño prematuro en el ámbito hospitalario en varias instituciones públicas (Hospital de Especialidades I.S.S.S.T.E.P. de la Ciudad de Puebla – México y Hospital Calderón Guardia de la Ciudad de San José – Costa Rica) con el fin de determinar si existe una línea específica que oriente a padres de familia o encargados en la búsqueda de opciones de atención y estimulación temprana que prevengan la aparición de una condición de discapacidad

* Médico cirujano – pediatra, desempeña funciones en el Hospital de Especialidades I.S.S.S.T.E.P y Estancia Infantil #2 del mismo instituto en Puebla – México.
** Doctora en educación con mención en mediación pedagógica, desempeña funciones como encargada de la cátedra de la conceptualización de la educación especial de la universidad estatal a distancia en San José – Costa Rica.
*** Magíster en psicopedagogía, docente de educación especial en el Servicio de Apoyo de Problemas Emocionales y de Conducta de la Escuela Centro América en San José; investigadora en docencia para la cátedra de la conceptualización de la educación especial de la UNED en San José – Costa Rica.

provocada por factores de riesgo biológico. De esta forma, los alcances de los resultados pretenden utilizarse para crear una propuesta, protocolo o programa holístico de atención temprana que se podría implementar en algunas instituciones de carácter público que, en los países participantes, se constituyen como opciones reales para la atención de niños desde edades muy tempranas con el fin de aprovechar el máximo potencial de su plasticidad cerebral en las etapas críticas del desarrollo. Esta práctica innovadora facilitará la inclusión de los niños prematuros al sistema educativo.

Introducción

Pese a que la tasa de mortalidad de niños prematuros ha disminuido notoriamente gracias al avance científico y tecnológico, no ha habido una disminución significativa en las secuelas a largo plazo que esta condición de prematuridad provoca en las áreas del neurodesarrollo pues algunas de éstas son las causantes de ciertas condiciones de discapacidad. Este tipo de dificultades se pueden disminuir si estos infantes comienzan a recibir una atención temprana preferiblemente antes de los 24 meses de edad ya que en esta etapa se está en un periodo crítico del aprendizaje que permite revertir las lesiones existentes pues, tal y como lo plantea Doidge (2008), el cerebro humano tiene la capacidad de cambiarse así mismo si se estimula en forma adecuada lo que hoy se presenta como una ciencia nueva denominada neurorehabilitación cognitiva.

Los estudios realizados sobre este tema continúan refiriendo un incremento en la cantidad de nacimientos de niños prematuros que, pese a las mejoras en los índices de supervivencia, mantiene una tasa constante asociada a condiciones de discapacidad. Sánchez y otros (2010) reportan que, de los 2 300 000 nacimientos al año en México, se estima que 1.46% son de un peso menor a 1500 gramos; casi 40 mil bebés requieren cuidado intensivo y, de ellos, alrededor de un 50% presentan trastornos cognitivos, motores y conductuales y de un 5% a un 15% presentan parálisis cerebral infantil.

Con el ingreso a la etapa escolar, el impacto del nacimiento prematuro se asocia a problemas de aprendizaje, problemas de coordinación motora y déficit atencional e hiperactividad, condiciones que repercuten negativamente sobre el logro académico y la integración social.

Bajo la misma dirección, en el marco de la investigación médica, muchos estudios centran su interés en la discusión sobre los factores de riesgo biológico en el período neonatal considerando que una atención temprana debe ofrecerse con prontitud para una adecuada recuperación y desarrollo de habilidades pero particularmente, para minimizar las secuelas permanentes

producto de estos factores de riesgo biológico causantes de discapacidad. (Katz 2005, Poblano 2003, Zuluaga 2001).

El desarrollo del niño depende de la interacción que se da entre el organismo y el ambiente; por ello, la madurez neurológica parece ser alcanzada no solo por la herencia sino también por lo que el medio le regala a este nuevo ser en desarrollo como plantean diferentes autores, entre ellos, Spitzer (2005).

En este sentido, el impacto y condiciones de la ayuda que "viene de afuera" serán entonces determinantes para la formación de esas estructuras que definen el desarrollo integral de un niño, especialmente de aquel que presenta factores de riesgo biológico que podrían desencadenar en lamentables condiciones de discapacidad. De esta forma, entendiendo que el desarrollo cerebral no se detiene en el momento del nacimiento, resulta prioritario el abordaje de las necesidades de la población con riesgo biológico de forma oportuna, para poder minimizar las consecuencias de una lesión, permitir que el cerebro recupere habilidades, así como disminuir las secuelas permanentes producto de los factores presentes en los niños en su etapa neonatal (Katz, 2005, Poblano, 2003 y Zuluaga, 2001).

Así, en función de la incidencia de infantes con secuelas transitorias o permanentes, se podrán determinar los programas y servicios por conformar para dar respuesta a esta población en el entorno más apropiado y con el trabajo conjunto de la familia y las diferentes instancias correspondientes, llámense centros infantiles, guarderías o escuela propiamente dicha, estas acciones pueden transformar la inclusión de estos niños al ofrecerles más oportunidades de potencializar su desarrollo en la primera infancia. La capacidad de los niños para aprender, sus habilidades para la interacción con los diferentes elementos, problemas y fenómenos del mundo físico, mental, social y emocional, su actitud de apertura y de flexibilidad frente al cambio y a los procesos de transformación de la realidad y de sus representaciones simbólicas, la capacidad de reconocimiento, de afecto y de compromiso con la construcción de la cultura y la sociedad, se forman y determinan a partir de sus experiencias tempranas en los diferentes contextos de socialización como familia, la escuela y comunidad, medios que utiliza la estimulación y atención temprana para hacerse presente.

Según la Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT):

> *"la Atención Temprana está universalmente reconocida como un conjunto de acciones que se orientan hacia la prevención y la intervención asistencial de los niños que se encuentran en situaciones de riesgo o que presentan alguna discapacidad. Pero, a la vez, es un conjunto de*

intervenciones con el que se actúa para poder garantizar las condiciones y la respuesta familiar ante estas circunstancias en los diferentes entornos vitales" (2005:7).

De este modo, se puede considerar a la estimulación temprana como el conjunto de acciones dirigidas a promover las capacidades físicas, mentales y sociales del niño, a prevenir el retardo psicomotor y rehabilitar las alteraciones motoras, los déficits sensoriales, las discapacidades intelectuales, los trastornos del lenguaje y, sobre todo, a lograr la inserción de los niños en su medio. Por ende, la sistematización de este tipo de actividades en un protocolo específico para niños prematuros permitirá acortar distancias con sus pares nacidos a término y prevenir la discapacidad.

Conjugando el aporte de varias disciplinas, la estimulación temprana orienta su quehacer hacia la intervención de los trastornos del desarrollo infantil pero, desde el enfoque psicológico, aborda también el impacto que estas alteraciones tienen sobre los progenitores.

Cedrón (2009:59-60) sostiene que "…decir estimulación temprana implica hablar de interdisciplina y de una clínica con un objeto bien determinado: los trastornos del desarrollo infantil. Sin embargo, este objeto común a todas las disciplinas que la conforman, es abordado por cada una solo en algún aspecto o enfocado desde una arista particular". En este sentido, podemos comprender las razones que con frecuencia explican "el divorcio" entre profesionales y que afectan significativamente una posible intervención a tiempo, sostenida por la referencia temprana a especialistas con competencia en campos definidos.

Con claridad reconocemos que los profesionales que apliquen la estimulación temprana no deben saber todo, sin embargo, en condiciones idóneas, ella deberá ser abordada por las diversas disciplinas en las que éstos profesionales deberán "…ampliar la escucha y la capacidad de observación para acordar y afinar diagnósticos, estrategias, tratamientos y derivaciones" (Cedrón, 2009:60). Por ello el equipo básico debería incluir profesionales de la salud y de la educación como dupla idónea.

Cuando se piensa en los factores de riesgo biológico, indudablemente se aborda la vulnerabilidad de un desarrollo madurativo alterado; es por esta razón que la aplicación de programas de intervención temprana neonatales en poblaciones consideradas de alto riesgo biológico van a mejorar su desarrollo madurativo y la interacción paterno-filial, posibilitando a su vez, la disminución

de repercusiones posteriores. Y, aunque el desarrollo madurativo de un niño con alto riesgo biológico puede ser interferido por factores de índole ambiental y socio-familiar tales como ambientes hipoestimulantes, ambientes familiares inestables y crianza con hábitos de vida inadecuados, ellos mismos pueden ser amortiguados por programas de atención temprana que, desde el ámbito educativo minimicen la manifestación de déficits permanentes.

En una realidad no ajena a nuestro contexto social y, particularmente en el caso de Costa Rica, donde el desarrollo integral de los niños es atendido iniciando en los sistemas formales de educación, se revela la necesidad de que, ante factores de riesgo biológico asociados a una condición de prematuridad, se hace indispensable una intervención temprana que posibilite la implementación de programas y servicios; esta práctica transformadora puede dar respuesta a esta población favoreciendo su inclusión en los sistemas educativos formales en el entorno más apropiado y con el trabajo conjunto de la familia y las diferentes instancias correspondientes, razón de ser y meta final de esta investigación.

Metodología

Tipo de estudio

Tal y como se dispuso en el anteproyecto, esta investigación realiza un estudio exploratorio descriptivo a partir del cual se están conociendo las acciones que, desde el ámbito hospitalario público en algunos centros médicos de dos países diferentes (Hospital de Especialidades ISSSTEP de la Ciudad de Puebla- México y Hospital Calderón Guardia de la Ciudad de San José – Costa Rica en sus servicios de neonatología), se siguen para orientar a padres de familia o encargados en la búsqueda de una estimulación y atención temprana cuando se da el nacimiento de un niño en condiciones de prematuridad y con factores de riesgo biológico. Al mismo tiempo se explora la atención que se brinda en el ámbito educativo a esta población cuando se da su ingreso a los servicios de guardería que se brindan en instituciones de carácter público (entre ellas Estancia Infantil #2 de México y CINAI de Costa Rica), con el fin de determinar los beneficios de los programas que ahí se ofrecen.

El enfoque

Según se plantea en el anteproyecto de investigación, ésta se lleva a cabo bajo un enfoque mixto por tratarse de un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder al planteamiento de un problema. En el caso de la investigación que nos ocupa se

retoma la pertinencia de este enfoque por considerar la complementariedad de la información cualitativa con la cuantitativa al brindar una percepción de lo que ninguno de los dos podría conseguir por separado. Así, se explora y analiza la atención que reciben los niños nacidos con factores de riesgo biológico asociados a prematuridad atendidos en centros infantiles o guarderías de los dos países para, a partir de los datos obtenidos y la información que de ellos se desprenda, poder conocer las necesidades de apoyo para esta población en lo que a atención temprana se refiere. El insumo obtenido pretenderá demostrar entonces la relevancia de la creación de un Programa de Atención Temprana que responda a las necesidades de la población nacida bajo condiciones de prematuridad con factores de riesgo biológico asociados.

Las técnicas e instrumentos

*Observación directa***:** Mediante visitas al Hospital de Especialidades ISSSTEP (Ciudad de Puebla – México) y a la Unidad de Neonatología del Hospital Calderón Guardia (Ciudad de San José – Costa Rica) se ha recabado información sobre la atención que ahí se ofrece y sobre el proceso de atención inicial de niños nacidos en condición de prematuridad que presentan factores de riesgo biológico.

*Cuestionario:*Con la aplicación de un cuestionario dirigido a personal del área de la salud (médicos generales, médicos pediatras, neonatólogos, enfermeras), se ha explorado el criterio sobre la concepción de la estimulación temprana y las acciones inmediatas que llevan a cabo en las instancias que representan para orientar a los padres o encargados en la atención de sus hijos nacidos prematuramente y que presentan condición de riesgo biológico; de igual manera, se ha explorado información sobre la existencia de un protocolo hospitalario que permita la referencia de niños prematuros en condición de riesgo biológico a servicios o programas de atención / estimulación temprana. Mediante esta misma técnica de cuestionario, también dirigido al personal del área educativa, se indagan las acciones asociadas al seguimiento de niños nacidos prematuramente y en condición de riesgo biológico una vez que egresa del centro médico. La definición de variables conceptual e instrumental se aborda a partir de los objetivos específicos planteados. Para los fines de esta investigación, se trabajó con 12 miembros del personal del área de la salud que desempeña labores en los servicios médicos del Hospital de Especialidades ISSSTEP (Ciudad de Puebla – México) y con 13 profesionales de la Unidad de Neonatología del Hospital Calderón Guardia (Ciudad de San José – Costa Rica) contratados para el año 2011. De igual forma se trabajó con 14

miembros del personal de educación que desarrolla su quehacer en los centros ESTANCIA INFANTIL #2 y 17 miembros del CEN CINAI que también forma parte del equipo de profesionales contratado para el año 2011. Debe mencionarse que los instrumentos fueron validados por diversos especialistas a razón de: 10 profesionales en el área de Educación Especial y 6 en el área de Preescolar para el análisis de los cuestionarios por aplicar a funcionarios de educación y para el análisis de la guía de entrevista a padres de familia o encargados de niños nacidos prematuramente; y 8 médicos pediatras con diferentes especialidades (neonatología, urgenciología) para el análisis del cuestionario por aplicar a profesionales de la salud.

Entrevista a profundidad: Se realizaron entrevistas a profundidad a padres de familia o encargados de niños nacidos prematuramente para conocer sus historias de vida y su criterio personal respecto a las acciones inmediatas derivadas de la atención médica inicial en el ámbito hospitalario, así como acciones posteriores en las que se recomendó la atención educativa en forma de programas o servicios de estimulación temprana. Dichas entrevistas se organizaron para obtener de los participantes alrededor de 30 respuestas a las preguntas o situaciones formuladas y contó con la colaboración de 20 madres de familia de Costa Rica y 13 padres y madres de familia de México.

La investigación define sus objetivos incorporando dos generales y seis específicos, sin embargo, para los fines de esta ponencia se han alcanzado en gran medida el logro de los siguientes:

Objetivo general

1. Conocer el proceso de estimulación y atención temprana a niños nacidos bajo condición de prematuridad en el Hospital de Especialidad es ISSSTEP de Puebla (México) y en el Hospital Calderón Guardia de San José (Costa Rica) para determinar la existencia de un protocolo de referencia a servicios educativos que atiendan sus necesidades integrales.

Objetivos específicos

1. Determinar las acciones inmediatas que se siguen a nivel hospitalario dentro del Hospital de Especialidades ISSSTEP de Puebla (México) y del Hospital Calderón Guardia de San José (Costa Rica) para orientar a los padres de familia o encargados de niños nacidos en condición de prematuridad y con factores de riesgo biológico para la atención de sus necesidades integrales.

2. Determinar los programas de apoyo y servicios de estimulación y atención temprana que ofrecen algunos centros infantiles o guarderías públicas de México y Costa Rica con el fin de conocer si responden a las necesidades de niños nacidos en condición de riesgo biológico por prematuridad.
3. Explorar información teórica que identifique la prevalencia de factores de riesgo biológico por prematuridad en la población neonatal para determinar necesidades de apoyo y programas especializados de estimulación y atención temprana que les permitan potenciar su desarrollo y prevenir la aparición de una eventual condición de discapacidad.
4. Identificar la concepción de la estimulación temprana y el rol de los profesionales en el área de la salud y en el área educativa involucrados en la atención de niños prematuros.

Resultados parciales de la investigación

Las formas de análisis desarrolladas previas a la documentación de resultados parciales de la investigación son: tabulación de datos en excel, definición de frecuencias absolutas y relativas para cada una de las variables, graficación de algunas variables, inferencia de resultados, causas y consecuencias a partir del marco teórico referencial.

Pese a que el proceso de análisis de datos aún no ha concluido y que incluso la investigación incorpora la participación de un tercer país (Ecuador) que recientemente inicia con la aplicación de los diferentes instrumentos, pueden anotarse desde ya algunos resultados valiosos de socializar.

Con una experiencia promedio entre los 5 y 10 años de servicio en la atención de niños prematuros, el grupo de participantes del área de la salud que respondieron al cuestionario (en Costa Rica y México) “hablan”, desde su propio criterio, acerca de la incidencia en el nacimiento de bebés con una edad gestacional menor a las 36 semanas y consideran que este evento resulta muy frecuente y medianamente frecuente entre la población, condición que también suele asociarse a la evidencia de factores de riesgo biológico.

Resulta valioso acotar que, en virtud de estos datos preliminares, la investigación científica aporta la existencia de este riesgo biológico asociado a prematuridad dándose una afectación a nivel neurológico y sensorial, condición que guarda entonces relación directa con la presentación de una eventual discapacidad.

Desde la experiencia clínica de los participantes en el estudio, estos factores de riesgo asociados a prematuridad son categorizados los relacionados directamente con el bebé como se muestra a continuación:

- Problemas motores o neuromotores
- Bajo peso al nacer
- Hemorragia intracraneana
- Problemas visuales
- Problemas auditivos
- Problemas de lenguaje
- Retraso en el desarrollo
- Déficit atencional e hiperactividad.

Es importante acotar que los problemas señalados anteriormente por los participantes en el estudio no son factores de riesgo en sí, sino más bien ya una condición de discapacidad, que eventualmente pudiera generar otras discapacidades, pero ya son una limitación.

Al analizar estos resultados surge la inquietud respecto a la definición de factores de riesgo biológico que manejan los profesionales, ya que sus respuestas incorporan otras condiciones asociadas a discapacidad propiamente dicha, sin que exista una estrecha relación con lo que, en la teoría se menciona constituyen factores de riesgo biológico.

Por otra parte, se nombran como manifestaciones más frecuentes de discapacidad las siguientes:

- Problemas motores
- Problemas visuales
- Problemas auditivos
- Problemas en la función respiratoria
- Retraso en el desarrollo
- Problemas de lenguaje.

Ahora bien, aunque el relato de los profesionales puntualiza la relación entre prematuridad y condiciones de discapacidad, resaltan diferencias entre la forma en cómo perciben que la noticia sobre una posible condición de discapacidad es comunicada a las madres y padres de niños nacidos prematuramente. Así, en el caso de Costa Rica un 38% de los participantes refieren que siempre se informa a los encargados sobre una posible incidencia de

condiciones de discapacidad ante un nacimiento adelantado mientras que en México sólo algunas veces se hace mención de esta situación.

Por otro lado, cuando se analizan los beneficios de la estimulación temprana en la atención de niños y niñas nacidos prematuramente, según los criterios de codificación de respuestas, estos beneficios son catalogados como muy importantes, delegando a la vez, en ellos como profesionales, un rol preponderante en lo que a orientación a padres se refiere. Además, se anota la necesidad de mejorar la capacitación alrededor del tema de la prematuridad pues, como profesionales del área de la salud, identifican algunas debilidades de capacitación en relación con el tema de la estimulación temprana y la prematuridad que no fueron solventadas con la formación profesional.

Aun cuando existe coincidencia en el impacto positivo que tiene la atención temprana en el niño prematuro, los profesionales encuestados opinan que ésta debe ser diferenciada a la recomendada para todos los infantes. Igualmente plantean que existe un "protocolo de atención" para la población prematura que parece limitarse a una intervención reducida al ámbito clínico sin que señalen que existe una articulación que trascienda al nivel educativo y sin incluir tampoco la orientación a los padres de familia de niños y niñas prematuros.

La atención temprana no debe ser considerada únicamente como una parte de la rehabilitación, de la intervención psicosocial o de la educación; debe ser vista y asumida como un proceso integral que pretende facilitar el desarrollo físico, psíquico y social de los niños y para ello, se requiere implementar acciones que abarquen la prevención de los trastornos o retrasos en el desarrollo. Frente a esta panorámica es válido recordar entonces que:

> *"...la estimulación temprana está dirigida a padres que, a través del conocimiento graduado de las pautas evolutivas del niño y la importancia del contacto afectivo, estimulan el desarrollo evolutivo del pequeño al propiciar la armonía psicofísica tan importante durante los primeros años de vida y sus posteriores etapas." (Narvarte y Espiño, 2000:s.p.).*

En virtud de lo anterior, la percepción de los profesionales que ven en este enfoque de la atención temprana una valiosa oportunidad para la recuperación integral del niño, hace pensar en la conveniencia de implementar programas en los que intervengan diversos profesionales, entre ellos: terapistas físicos, ocupacionales y de lenguaje, docentes y médicos. No obstante, los resultados preliminares de esta indagatoria reflejan en la mayoría de los casos que el rol del profesional en el área de la salud no queda totalmente claro como

se constata en la variedad de respuestas ya que oscila generalmente alrededor del diagnóstico y detección y no en torno a la atención directa. Por último, es necesario destacar que, lamentablemente, las grandes protagonistas ausentes en este proceso de atención son las familias de los infantes prematuros pues ninguno de los profesionales encuestados los incluyó como parte del equipo de trabajo.

Entre los 31 profesionales del área educativa, todos involucrados en el trabajo con niños que asisten a guarderías infantiles de México y Costa Rica, se reconoce una escasa experiencia en la atención de niños prematuros, reflejada también en un limitado conocimiento sobre datos estadísticos relacionados con el nacimiento de niños antes de tiempo. Pese a ello, comienzan a notarse diferencias entre ambos países cuando entre el personal mexicano se resalta "bastante" conocimiento sobre el trámite de referencia de niños prematuros a servicios de estimulación temprana, mientras que en Costa Rica los participantes refieren tener solo algún conocimiento sobre el particular. Del análisis de datos se desprende también que, desde la perspectiva de los profesionales participantes, solo algunas veces los padres de niños nacidos prematuramente son informados por los especialistas en la salud de la existencia de programas de estimulación temprana pese a que, desde su propio punto de vista, la necesidad de un protocolo hospitalario de referencia a servicios educativos de estimulación temprana resulta muy importante para garantizar que los niños nacidos prematuramente reciban una atención a tiempo y prolongada para alcanzar el máximo de su desarrollo.

En concordancia con la investigación teórica abordada al analizar el valor de la estimulación temprana, puede plantearse que esta resulta imprescindible para brindar respuesta a las necesidades propias del desarrollo integral del niño, especialmente cuando condiciones adversas al nacimiento esperado ponen en riesgo la vida del niño, pudiendo también ser causantes de una condición de discapacidad.

Entre el grupo de participantes, esta connotación de la estimulación temprana guarda sin duda mucha relación con las acciones que desarrollan en su campo de trabajo; sin embargo, reconocen que siempre debería informarse a los padres sobre una posible incidencia de discapacidad asociada al nacimiento de un niño prematuro con la intención de acercarlos al beneficio de la estimulación temprana que, de antemano, es considerada como muy importante.

A pesar de ello, hay coincidencia en señalar que, en su propia experiencia, la preparación recibida como parte de su formación profesional ha sido

escasa pero catalogada como excelente y buena cuando fue impartida. Conjuntamente, existe una cercana relación numérica entre los participantes al apuntar todavía una mayor necesidad de información y capacitación en temas como prematuridad, desarrollo integral y estimulación y su impacto en el desarrollo de niños prematuros.

Desde la óptica médica apoyada en la exploración teórica, la estimulación temprana permite detectar y atender a la población que presenta factores de riesgo, con posibles secuelas transitorias o permanentes en su desarrollo para que, de esta forma se puedan minimizar, compensar o disminuir las consecuencias de las condiciones prenatales, peri y postnatales presentes en el niño; no obstante cuando se valora su "huella" en la atención de niños que, producto de su nacimiento adelantado la requieren, suele pensarse en un esfuerzo diferente que llegue a minimizar el impacto de una posible discapacidad.

Este dato guarda relación entonces con la consideración de los participantes en este estudio quienes piensan que, en la mayoría de los casos, la estimulación temprana debe ser diferente para niños nacidos prematuramente pues llegará a marcar muchas diferencias en su desarrollo. No obstante, resulta lamentable que la coordinación entre los servicios educativos y de salud, requerida para atender a niños prematuros, sea catalogada como mala y regular por los participantes, llegando a explicar incluso el "divorcio" que se da entre los profesionales encargados de impartirla y que no niega la necesidad de implementar cambios inmediatos con los que puedan acercarse las prácticas inclusivas a la verdadera toma de decisiones.

En términos generales, los resultados que se han obtenido hasta el momento tanto en la exploración del punto de vista de los profesionales de la salud como el de los profesionales de la educación, reflejan mucho de lo que el aporte teórico ha ofrecido a la investigación científica cuando, al analizar la incidencia de prematuridad y discapacidad, sigue otorgándose a la estimulación temprana un papel preponderante para abordar las necesidades integrales de los niños nacidos bajo estas condiciones y, donde, con criterios claros y específicos la familia, los profesionales de la salud y los profesionales de la educación juegan una función imprescindible.

Reflexiones finales

Es importante acotar que aunque todavía no se tienen los resultados completos de la investigación, ya se esbozan varias conclusiones importantes, entre las que destacan las siguientes:

- Según la revisión bibliográfica existe una relación directa entre prematuridad y riesgo biológico que puede desencadenar en una condición de discapacidad.
- Los diferentes estudios relacionados con la plasticidad cerebral reflejan el potencial del ser humano de recuperación en caso de lesiones, pero esta capacidad se va perdiendo conforme avanza la edad de la persona. De ahí la urgencia de iniciar con programas de atención temprana lo más pronto posible cuando existe una condición de riesgo biológico como la prematuridad.
- La atención temprana para los infantes prematuros no debería ser una opción alternativa, sino una obligación para prevenir o disminuir cualquier posible alteración en el desarrollo.
- El estado debería promover y ofrecer los servicios de atención temprana para los infantes prematuros de forma gratuita con el fin de garantizar la equidad e igualdad de oportunidades de los infantes sin importar su condición socioeconómica.
- En el ámbito de la salud se reconoce la relación entre prematuridad, riesgo biológico y discapacidad, pero no existe claridad en el protocolo a seguir para ofrecer la atención temprana requerida por los infantes prematuros.
- Desde el punto de vista de los profesionales del área de salud, la atención temprana se concibe como un trabajo en equipo de tipo multidisciplinario. Lamentablemente el gran ausente del proceso de atención temprana es el padre de familia.
- No existe coordinación entre el área de salud y el área educativa con relación a la estimulación y atención temprana de los infantes prematuros pero sí una visión clara de lo que se requiere de cada uno de los participantes en este proceso.
- Se otorga a los profesionales de la salud la misión de velar por la vida del niño recién nacido, recuperar su salud y tratar de evitar las secuelas del nacimiento prematuro. Si ellas aparecen, deben diagnosticarlas, informar a los padres, educar al respecto, indicar la importancia de la estimulación temprana u otra atención requerida y referir a los centros que imparten dicha atención.
- Es muy importante la conformación de equipos de trabajo especialmente de profesionistas en la salud y en la educación para el proceso de atención de infantes prematuros; su rol se relaciona con la compañía y guía cercana con los padres a través de las diferentes etapas del desarrollo del niño, como agentes en la detección de secuelas y como gestores en la elección del plan de trabajo que permita minimizar el impacto de las mismas en el desarrollo del niño.

- Las familias deben orientarse con relación a las características de los bebés prematuros y los apoyos que van a requerir en su desarrollo. El personal de salud como primer contacto con las familias debe facilitar este proceso.
- El no visualizar el rol protagónico de las familias en el proceso de atención temprana de los infantes prematuros resta potencialidad a este proceso pues es en los hogares donde los niños pasan la mayor parte del tiempo.
- Tanto desde el ámbito de salud como del educativo debe asumirse el reto de orientar y capacitar a las familias para ofrecer la atención temprana que el infante prematuro requiere ya que la familia es el factor clave de éxito. Sistematizando las actividades específicas que benefician a esta población en un protocolo de atención temprana, esta práctica innovadora y transformadora de las políticas actuales facilitará los procesos de inclusión hacia el sistema educativo formal.

Referencias

Cedrón, S. (2009). Estimulación temprana: Una clínica interdisciplinaria de los trastornos del desarrollo infantil. En Perspectivas en Psicología, Vol. 6, Mar del Plata.

Doidge, N. (2008). *El cerebro se cambia a sí mismo*. España: Santillana, Ediciones Generales, S.L.

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana GAT (2005). Libro Blanco de la Atención Temprana. España: Real Patronato sobre Discapacidad.

Narvarte, M; Espiño, M (2000). Estimulación y aprendizaje. Buenos Aires, Editorial Lexus.

Poblano, A. (2003). Detección y estimulación tempranas del niño condaño neurológico. México D.F.: Editores de Textos Mexicanos S.A.

Sánchez y otros (2010). Disminución del estrés del prematuro para promover su neurodesarrollo: nuevo enfoque terapéutico. En Revista de Medicina Universitaria, Elsevier México.

Spitzer, M. (2005). *Aprendizaje: Neurociencia y la escuela de la vida.* Barcelona, España: Ediciones Omega, S.A.

Zuluaga, J. (2001). Neurodesarrollo y estimulación. Colombia: Editorial Médica Internacional Ltda.

Kenia Trujillo Toledo *

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo conocer las representaciones sociales que tienen los docentes de educación primaria respecto a la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, en el municipio de Tetela del Volcán, Mor. El trabajo parte de la concepción de que en México existe una serie de dificultades en torno a la educación inclusiva, una de ellas, es la discrepancia de cómo definir lo que se entiende por ese término, y el cómo actuar ante ella. Pareciera ser que no existe, en primer lugar, un entendimiento de los actores sociales sobre lo qué es la educación inclusiva, y en segundo, no hay una coherencia entre el discurso oficial y la realidad del quehacer de los docentes en el aula de clase. Con este estudio se pretende conocer las creencias y actitudes del docente, y si estas son determinantes para favorecer la inclusión educativa. La investigación es de carácter cualitativo con un alcance descriptivo. Dicho estudio pretende servir como referente hacia una aproximación de las posibles explicaciones de lo que acontece en torno a la inclusión educativa de alumnos con discapacidad y las implicaciones que suponen las representaciones del docente para lograr su éxito en la escuela regular.

Introducción

En los últimos años se han dado profundas transformaciones en nuestro país, en el ámbito político, social y económico como consecuencia de los procesos de la globalización internacional. Y la educación no es la excepción, desde hace unos años hay una tendencia de brindar una educación de calidad que

* México.

tome en consideración el respeto a la diversidad, el reconocimiento de las particularidades individuales y culturales.

En acuerdos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990, y específicamente en la Declaración de Salamanca de 1994, se promulga la educación como derecho de toda persona sin importar sus diferencias particulares. Se busca garantizar una educación para todos y que sea de calidad, se pretende hacer una transformación del sistema educativo, para que sea capaz de acoger a la diversidad, de manera que todo alumno pueda ser respetado independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

México al ser partícipe de esas políticas internacionales, se vio en la necesidad de llevar a cabo una serie de reformas en el sistema educativo, con la intención de ofrecer una mejor atención educativa a sus alumnos. Derivado de ello, la más actual de esas políticas es la educación inclusiva, una educación para todos que dé respuesta a la diversidad estudiantil. Sin embargo, se observan en el andar educativo, una serie de dificultades que no han posibilitado su éxito.

Se presume que una de esas dificultades tiene que ver con una discrepancia entre el discurso promulgado por el sistema educativo y las prácticas del docente. Existe una gran mayoría de actores sociales de la educación que no tienen noción de ella, o bien, no hay una claridad de lo que comprende ese término. Se escucha hablar de la educación inclusiva, de la atención a la diversidad, necesidades educativas especiales o de barreras para el aprendizaje y la participación, etc., pero realmente, ¿Qué significa eso?, ¿todos estamos entendiendo lo mismo?, ¿vamos por el mismo camino?, ¿a qué se debe la incoherencia entre el discurso que promueven las políticas públicas y el quehacer docente?

Debido a lo precedente, surge la intención de realizar un estudio que nos permita conocer las representaciones que el docente tiene ante la atención a la diversidad, y como se siente ante sus prácticas para lograr la inclusión educativa de todo el alumnado. Para lograr dicho estudio, nos basaremos en las representaciones sociales como referente hacia una aproximación a las posibles explicaciones de lo que acontece en torno a la educación inclusiva y las implicaciones que suponen para el docente llevarla a cabo con éxito.

Las representaciones sociales se abordan en este estudio como un medio para conocer la realidad que circunda en los docentes mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las

representaciones sociales de acuerdo a Jodelet (2008) sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana. En este sentido nos permitirá acceder a la información sobre el conocimiento respecto a lo que están entendiendo los docentes por educación inclusiva, conocer su sentir, sus creencias y actitudes ante ella, y si estas representaciones sociales que construyen de alguna forma determinan que se dé o no la inclusión educativa, bajo qué condiciones se da y si existe una correspondencia con el discurso oficial que tanto se promueve en la actualidad.

Planteamiento del problema

En la actualidad, en México se habla de educación inclusiva, como un derecho ineludible a la educación de los niños y jóvenes de nuestro país. Dentro de las prácticas educativas en torno a la educación inclusiva, nos conlleva a una serie de discrepancias entre cómo definir lo que se entiende por ese término, y el cómo actuar ante ella. Así pues, la educación inclusiva es un concepto polisémico, y de acuerdo a los diversos actores de la educación, se construyen representaciones sobre lo qué es la educación inclusiva. Ligado a este término se encuentra acuñado el de integración educativa, que para ciertos actores existe una confusión sobre lo que significa cada uno de estos términos, tal vez, se deba a que en México aún no se había consolidado la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, cuando ya se estaba hablando de la inclusión educativa. A sabiendas de que es un concepto que abarca a poblaciones de mujeres y grupos originarios y no sólo a individuos con discapacidad (Guajardo, 2009). Ya no son alumnos con discapacidad que necesitan de apoyos para acceder a la escuela, sino se trata ahora, de que la escuela pueda dar respuesta a la diversidad estudiantil, de poder brindar una educación de calidad para todos.

Sin embargo, hoy en día seguimos encontrando múltiples obstáculos para acceder a una educación inclusiva y de calidad, principalmente para aquellos alumnos que padecen de alguna discapacidad. Por ello, surge la inquietud de llevar a cabo una investigación, sobre cuáles son con las representaciones sociales del docente en torno a la educación inclusiva de alumnos con discapacidad (como derecho ineludible de toda persona). De acuerdo con los nuevos lineamientos de la educación inclusiva, ya no tendríamos que hablar de discapacidad, sino de diversidad, empero, por cuestiones premisamente de representaciones sociales si quiero poner énfasis en aquellos alumnos que presentan

algún tipo de discapacidad. De acuerdo con Guajardo (2009) el término discapacidad resulta necesario para visibilizar los casos que requieren el apoyo como un derecho y no como una forma de etiquetar al alumno. Por lo tanto, a lo largo del estudio me referiré a alumnos con discapacidad, no como pura forma de etiquetarlos, sino precisamente por la implicación que conlleva su atención y cómo el mayor reto que debe enfrentar para su inclusión, el docente del aula regular.

En México, se ha encontrado poca documentación de casos exitosos sobre educación inclusiva, en realidad, poco escuchamos decir que tenemos escuelas inclusivas. De ahí surge la preocupación de saber por qué en nuestro país hay una serie de dificultades para acceder a una educación inclusiva y de calidad. Por lo tanto, persisten interrogantes como ¿de qué dependerá el acceso a esta? y ¿cuál será la clave para lograrlo?

Dado a lo anterior, se pretende conocer través de las representaciones sociales hasta qué punto las percepciones del docente sobre la inclusión educativa, es un punto clave para que se logre con éxito. Como menciona Avramidis y Norwich (2004) suele asumirse que el éxito de la puesta en práctica de cualquier política inclusiva depende en gran medida de la opinión favorable que mantengan al respecto los profesionales de la educación, lo cual ha generado numerosas investigaciones que examinan las actitudes de los profesores hacia la integración y, más recientemente, la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en el aula regular.

El interés del presente estudio es precisamente, constatar si las creencias y actitudes del docente de educación primaria son determinantes para favorecer la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad. De esta manera, se considera y se apuesta por el docente para que sea él, quien funjan como agente de cambio y transformador de la comunidad, tanto educativa como de la sociedad en general, propiciando una cultura de inclusión de la diversidad.

Debido a lo precedente, surgen varias interrogantes respecto a lo que sucede en torno a la educación inclusiva, y en particular de los alumnos con discapacidad, empero, nuestra pregunta central y que guiará el presente estudio es ¿Cuáles son las representaciones sociales del docente respecto a la inclusión educativa de alumnos con discapacidad que asisten a la educación primaria?

Para ello, nos planteamos los siguientes objetivos:

Objetivo general

Conocer las representaciones sociales del docente ante el reto de la inclusión educativa de alumnos con discapacidad que asisten a la educación primaria.

Objetivos específicos

- Describir el discurso del docente sobre cómo concibe y da significado a la educación inclusiva
- Describir el discurso del docente respecto a sus prácticas educativas en la atención de sus alumnos con discapacidad
- Conocer las actitudes y creencias que tiene el docente respecto al alumno con discapacidad, y si esto influye en el proceso de la inclusión educativa.

Antecedentes

Los trabajos encontrados abordan las representaciones sociales del docente respecto a la integración educativa y las necesidades educativas especiales, sobre la discapacidad, pero hasta ahora, no sé ha encontrado ningún trabajo que estudie las representaciones sociales en torno a la educación inclusiva.

En un estudio realizado por Infante (2010) refiere sobre los desafíos de la formación docente en la inclusión educativa, dice que a pesar del énfasis de la inclusión educativa en los discursos nacionales e internacionales, este concepto no tiene una significación única, facilitando y reproduciendo así las formas de exclusión que busca eliminar. Enfatiza que la formación de los docentes constituye en un desafío para las instituciones de educación y una forma de resignificar el concepto de inclusión.

Vega (2009) por su parte, hace referencia que los docentes presentan un discurso incoherente respecto a sus prácticas pedagógicas. Mientras afirman abordar la integración con estrategias centradas en los alumnos, el análisis de sus prácticas revela un proceso pedagógico homogeneizante, desconociendo el carácter diverso, variado y diferente de los alumnos. Al igual, menciona que las prácticas pedagógicas que ejercen los profesores, están estrechamente vinculadas con los procesos de socialización vividos, creencias y pautas del quehacer docente, marcadas por una enseñanza tradicional. A pesar de que manejan ciertos conceptos relacionados con el tema de la integración, sus discursos están conformados por esquemas de significaciones y representaciones simbólicas que corresponden a la cultura de los grupos dominantes de la sociedad.

Respecto a investigaciones sobre representaciones, Damm (2009) ha trabajado sobre representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) al aula común. Menciona que en este sentido se refleja una clara disonancia entre la actuación pedagógica del profesor y su discurso. La integración es percibida como una actividad compleja que genera incomodidad. La autora refiere que los factores que inciden, se vinculan a la falta de preparación para dar respuesta a

las necesidades educativas especiales y a la falta de experiencia en el trabajo pedagógico con niños que poseen características distintas a las del común de los estudiantes.

En el 2005 Álvarez, Castro, Campo y Álvarez realizan una investigación sobre las actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas del alumnado, revelan que los profesores aunque se muestren favorables hacia la filosofía general de la educación inclusiva, no comparten el enfoque de inclusión total en educación especial. Por el contrario, mantienen actitudes dispares respecto a la escolarización, habitualmente sobre la base del tipo de discapacidades de los estudiantes. Parecen más proclives a integrar a quienes tienen discapacidades físicas o sensoriales leves que a otros con problemas más complejos.

Con los párrafos precedentes, podemos observar que algunos de los autores coinciden que aunque hay un discurso sobre la educación inclusiva, en la práctica vemos que no se llevan a cabo los lineamientos que rigen y sustentan a la educación inclusiva. Aún no se tiene respuesta del porqué no se puede dar una educación inclusiva con el éxito que tanto se desea.

Metodología

Método

La aproximación metodológica de esta investigación, para acceder al objeto de estudio es de tipo cualitativa y se ubica dentro del enfoque procesual de las representaciones sociales. En este estudio se pretende conocer la realidad subjetiva de los docentes acerca de cómo construyen el significado de la educación inclusiva, y cómo sus representaciones sociales inciden en las prácticas docentes.

Se eligió este enfoque porque de acuerdo con Banchs (2000) parte de un abordaje hermenéutico, centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa del ser humano. Además su interés está focalizado sobre el objeto de estudio en sus vinculaciones socio-históricas y culturales específicas.

Su alcance es de tipo descriptivo, puesto que nos permitirá dar voz al discurso del docente tanto de cómo concibe y da significado a la educación inclusiva, como de sus prácticas educativas en la atención de sus alumnos con discapacidad.

Participantes

Los participantes fueron 19 docentes frente a grupo que imparten clases de primer a sexto grado de primaria que tuvieran o no en su grupo de clase alumnos con algún tipo de discapacidad, 2 docentes de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que están de planta en la escuela, y la directora de la primaria Federal Tierra y Libertad, ubicada en el municipio de Tetela del Volcán, Morelos.

Contexto

La investigación se realizó en la primaria Federal "Tierra y libertad" de la zona escolar 19 perteneciente al municipio de Tetela del Volcán, Morelos, en el turno matutino. Se encuentra ubicada en la Av. Los templos No.1 en la cabecera municipal, y es la más grande en cuanto a población y estructura. Atiende a 604 alumnos y 3 de ellos tienen discapacidad intelectual; el personal está conformado por 18 docentes frente a grupo, 2 docentes de educación física, 1 de computación, 3 docentes de apoyo (USAER) de planta, una psicóloga y una terapeuta de lenguaje que acuden a la escuela una o dos veces por semana, la Directora, y el intendente.

La escuela cuenta con 18 salones (3 por cada grado escolar), 2 cubículos para los maestros de USAER, una biblioteca (que ocupan como salón de cómputo), la dirección, un pequeño auditorio, baños, y una cancha techada. La escuela participa en varios programas, entre ellos: Programa Escuelas de Calidad (PEC), Programa Nacional de Lectura (PNL), Programa de Escuela Segura (PES).

Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para recabar la información fueron: cuestionarios, la observación y entrevistas semidirigidas.

Resultados

Los hallazgos obtenidos en la investigación muestran aspectos importantes en la construcción de las representaciones sociales del docente respecto a la inclusión de los alumnos con discapacidad. Aspectos como la formación, capacitación, apoyos y recursos con los que cuenta el docente, la actitud, creencias y sentimientos que tiene sobre el alumno con discapacidad de vuelven componentes importantes en la formación de las representaciones sociales. Por lo que a continuación los abordaremos.

Formación

En algunos datos de interés se observa que el 59% de los docentes estudió en escuelas normales y el 41% tiene estudios de licenciatura en educación. En su mayoría provenientes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de la Normal privada Lázaro Cárdenas del río, ubicada en Tetela del Volcán, egresados en los años 80.

Encontramos que el 59% tienen más de 15 años laborando como docente y el 18% entre los 11 y 15 años. Este dato es interesante porque de acuerdo a las reformas en los planes de estudio, la formación que recibieron los docentes formados en las normales en los años 80 es diferente a la formación que reciben los docentes que tienen nivel de licenciatura; elemento importante en la construcción de su representación de discapacidad y la inclusión de los alumnos que la padecen discapacidad.

Capacitación

El 73% de los docentes mencionan que no tienen las herramientas necesarias y que no se sienten capacitados para atender a los alumnos con discapacidad. El 95% de los docentes refieren que no reciben cursos sobre la temática, y el 5% dijo que si recibían cursos, sin embargo, hacen referencia a los curos de actualización y no de capacitación para atender a la diversidad estudiantil, en general, los docentes mencionan que los cursos que reciben son de actualización y capacitación sobre los planes y programas que se van reformando.

Apoyos y recursos

Al preguntar si recibían apoyo de la USAER para atender a sus alumnos con discapacidad el 29% de los docentes contesto que no y el 71% contesto que sí, sin embargo, los docentes frente a grupo hacen mención que el apoyo es insuficiente ya que "trabajan poco con ellos y no se ven avances en los alumnos", desconocen cómo trabajan con los niños. Al igual, refieren no conocer a la planta de especialistas del USAER, no es de su conocimiento que días y cada cuanto va el psicólogo y el terapeuta de lenguaje. Como es evidente, no existe un trabajo colaborativo entre el docente de grupo y la USAER, ambas artes desconocen el trabajo del otro. Y en su mayoría el docente frente a grupo no participa en la propuesta curricular adapta del alumno.

El principal tipo de apoyo que cometan los docentes que reciben de la USAER son las adecuaciones curriculares (62%), algunos mencionan que el apoyo que reciben es el trabajo individual con el alumno (la USAER se los

lleva cierto periodo de tiempo). Por su parte los docentes de USAER refieren que los apoyos que ofrecen a los docentes frente a grupo son adecuaciones curriculares y materiales como copias y libros. La frecuencia de los apoyos (por lo general) es de 2 o 3 veces a la semana para los alumnos con discapacidad y una vez a la semana para los alumnos que tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a otras situaciones. Respecto a los servicios que ofrecen los docentes de USAER señalan que el tipo de intervención que dan es psicopedagógica, y su dinámica es trabajar con el alumno fuera del salón de clase, es decir, el alumno permanece en el aula de clase la mitad del día y la otra mitad en USAER.

Al preguntar qué tipo de recursos consideraban hacían falta en la escuela para poder brindarles una mejor atención a los alumnos con discapacidad, 37% de los docentes refieren que material didáctico (la escuela no cuenta con ellos), el 26% dice que recursos humanos, refieren que se necesita tener más personal para atender a los alumnos con discapacidad (porque les resta tiempo con los demás alumnos) y por lo menos contar con un psicólogo de planta. Es de interés ver que un 5% de los docentes refieren que hace falta cursos y capacitación, cuando en realidad de lo que más carecen es de información.

Actitud, creencias y sentimientos

Al indagar sobre la representación del docente respeto a la mejor atención de los alumnos con discapacidad, el 90% de los docentes refieren que los alumnos con discapacidad tendrían una mejor atención en escuelas especiales (CAM), ya que ahí recibirán una atención especifica y adecuada a su discapacidad, y sólo el 10% considera que la escuela regular les da una mejor atención.

Al preguntar al docente que sentimiento le provocaba tener un alumno con discapacidad en su aula de clase, el 59% de ellos no contesto, el 27% dijo que les motivaba y sólo el 10% manifestó incomodidad, porque no saben qué hacer con él. A pesar que el 27% de los docentes refiere sentirse motivados por tener alumnos con discapacidad, en la práctica no se ve reflejado. Sus prácticas no van encaminadas a incluir al alumno con discapacidad a las actividades planeadas para el resto de los alumnos.

Relacionado con las expectativas que los docentes tienen sobre los alumnos con discapacidad el 46% señala que trabajarán algún día, el 27% que continuaran estudiando y podrían llegar a ser profesionistas. En la escuela se observa una baja expectativa de sus alumnos con discapacidad para acceder a los contenidos académicos (ninguno sabe leer y escribir, pese que cursan 4º y

5º grado), empero, si creen que podrán trabajar en un futuro, refieren que podrían aprender algún oficio.

En general, los docentes conviven con la discapacidad, la mayoría dijo haber tenido contacto con alguna persona con discapacidad. El 58% refiere que el tipo de relación con esa persona es de índole familiar, mientras que el 26% comento que su primer contacto fue con un alumno. Es interesante este dato, porque a pesar de la cercanía del docente con personas con discapacidad (familiar-alumno) no logran cambiar el paradigma tradicional (modelo clínico) sobre la concepción de las personas con discapacidad.

Respecto a la conceptualización de la discapacidad los docentes hacen referencia, en su mayoría, a la falta "de" o ausencia, ya sea de un órgano o parte del cuerpo, la limitación para realizar las actividades cotidianas que se consideran normales, haciendo énfasis en el aspecto físico-biológico y mental del sujeto. Lo que nos remite a una representación de la discapacidad desde el modelo clínico donde no se reconoce al individuo y sólo se ven sus carencias, contrario al modelo social que promueve la aceptación de la diversidad y el reconocimiento del individuo. Las representaciones de los docentes quedan marcadas con la poca expectativa que tienen de sus alumnos. Su poca visión y falta de información nos les permite ver a la persona sino se enfocan a las limitaciones que presentan.

Conclusiones

Las representaciones que tienen los docentes con respecto a inclusión de los alumno con discapacidad se relacionan con diversos factores que van desde a formación-capacitación, hasta cómo conciben al alumno con discapacidad, y su actitud para trabajar con ellos.

En general, los docentes carecen de información sobre lo que es la educación inclusiva. La escuela se dice ser incluyente, por el hecho de permitir el acceso de los niños con discapacidad. Sin embargo, no cuenta con las condiciones propicias para atender y dar una educación de calidad a estos alumnos. Los mismos docentes refieren su falta de capacidad para llevarlo a cabo. Siguen visualizando la inclusión de los alumnos con discapacidad como algo que debería de hacer el especialista (porque está formado para ello). Al destacar la importancia del especialista en el proceso de intervención pedagógica, deja entrever la persistencia del enfoque clínico rehabilitador, en el cual la atención diferenciada y la participación activa del educador especialista juega un rol importante.

Como se observa, los docentes no tienen representada la educación inclusiva de acuerdo al discurso oficial (ni siquiera cuentan con información), para ellos la inclusión se remite a la integración, puesto que se refleja en sus prácticas educativas. Se sigue excluyendo al alumno de las actividades que realizan el resto de los alumnos, USAER trabaja con ellos fueran del salón y no se ha logrado trabajar de forma integral, donde todos los actores (docentes, USAER, padres de familia, alumnos y comunidad) participen para proporcionar mejores ambientes inclusivos.

Es importante que las autoridades educativas, realicen una mirada detallada a sus escuelas, que formen y capaciten a sus docentes, que proporcionen las herramientas necesarias para que realmente puedan atender a la diversidad estudiantil, y no se quede en el discurso. Queda claro que no sólo depende del rol del docente para lograr con éxito la inclusión educativa de todo el alumnado tenga o no discapacidad. Influye también el ambiente, la familia, la comunidad, etc., pero algo inherente al ser humano y que impacta en la forma de cómo le brindamos atención a los alumnos con discapacidad, es sin duda la representación social que tengamos de la discapacidad.

Es necesario sensibilizar y capacitar no sólo a los docentes, sino a todos los actores involucrados, es urgente un cambio de pensamiento en la concepción de las personas con discapacidad. Cambiar el paradigma clínico rehabilitatorio al del modelo social nos permitirá ver a la persona y no a la discapacidad. Consiguiendo con ello, que sea respetado y valorado como tal, con toda la libertad de ejercer sus derechos y acceder a una mejor vida.

Referencias

Abric, J. (2004). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En Abric, J. (coord.) Prácticas Sociales y Representaciones. México: Ediciones Coyoacán. Pp. 11-32

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

Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. Psicothema, 17(4), 601-606

Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual, 25, 25-44

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Papers on Social Representation.Threads of discussion, Electronic Version, 8. Peer Reviewed Online Journal. 1-15. www. swp.unilinz.ac.at/content/psr/psrindex.htm

Damm, X. (2009).Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños con NEE al aula común. Revista Latinoamérica de educación inclusiva, 3(1), 25-35

Declaración de Salamanca. Recuperado de www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Guajardo, E. (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. Revista Latinoamérica de educación inclusiva, 3(1), 15-23

Infante, M. (2010).Desafíos de la formación docente: inclusión educativa. Estudios Pedagógicos. Vol. XXXVI, No. 1. 287-297

Jodelet, D. (2008). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. Psicología Social II, pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. México: Paidós. Pp.469- 494

Ley General de Educación. Recuperado en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf

SEP. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa

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

UNESCO (1993). Necesidades especiales en el aula. París: UNESCO. Recuperado en http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000966/096636sb.pdf

Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? Estudios Pedagógicos. Universidad Austral de Chile, 35(2), 189-202

Lorenza Ruiz Saldaña *

NOTAS PARA REPENSAR EL AUTISMO

El concepto autismo es altamente utilizado en el discurso de los profesionales que nos desempeñamos en las instituciones, específicamente entre quienes atendemos a los niños que en el campo educativo son designados como con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Entre padres, maestros y público en general es común escuchar hablar de las características distintivas y hasta las variedades de los llamados "trastornos del espectro autista"; las asociaciones civiles y los manuales para padres y maestros han contribuido a la difusión de los rasgos que definen a alguien con autismo. De esta manera, el que un niño presente movimientos estereotipados, hipersensibilidad a ciertos ruidos, lenguaje limitado y aislamiento social lo convierte en candidato a ser diagnosticado con autismo, por lo tanto, a ser remitido a evaluación médica, escala obligada para todo niño que no se ajusta a los requerimientos escolares.

Culturalmente, ya existe una ruta establecida para la atención del niño con autismo; padres y maestros recibirán asesoría para mejorar su lenguaje, su conducta, y su adaptación; desde el punto de vista médico, el autismo es considerado como una suma de trastornos del desarrollo de los que no se ha definido aún la causa, según versa en el documental "Los misterios del autismo" (2009). De acuerdo a éste, la cantidad de niños diagnosticados con algún tipo de autismo ha aumentado en los últimos años de tal manera que actualmente 1 de cada 150 niños lo padece.

En lo relacionado con el autismo, aparentemente y para fines prácticos, parece existir un orden establecido: los códigos que rigen la experiencia y las teorías que dan sentido; existe un lenguaje que lo define, el lenguaje médico

* México

en función del cual se establecen las pautas a seguir, lo cual ha influido en la configuración de un nuevo vínculo social en el que se encuentra atrapado no sólo el niño llamado autista, sino los profesionistas psi, el estado, padres de familia a través de la constitución de asociaciones (Thomas M.C.,2005).

En el espacio de trabajo institucional con niños, en relación con los saberes que fluyen sobre el autismo, existen elementos que me generan dudas y que motivan el presente trabajo, principalmente:

a. La certeza que muestran padres, maestros y psicólogos sobre el origen neurológico del autismo, y lo contradictorio del discurso médico, en el que por un lado se insiste en interrogar al cuerpo sin encontrar la evidencia, no obstante se afirma categóricamente su origen orgánico.
b. La gran influencia de ideas que privilegian técnicas de corrección de conducta en el tratamiento del autismo, cuya eficacia no pongo en duda en lo que se refiere a adaptación del niño, pero que, me parece, dejan a un lado la atención a su subjetividad.

El cuestionamiento de los elementos mencionados tiene que ver, en primer lugar, con mi formación en psicoanálisis, en el cual es fundamental la escucha de lo que el sujeto dice a través de sus síntomas; se busca encontrar el sentido de éstos mediante la palabra del sujeto, a través del lenguaje, el cual en el autismo puede encontrarse enmudecido, deprimido (Thomas M.C., 2004). En segundo lugar, la importancia que adquiere el autismo en el momento actual, a casi setenta años de su definición, me lleva a cuestionarme sobre las condiciones que prevalecían en el momento en que Kanner decide diferenciarlo de las esquizofrenias, por lo cual me propongo examinar;

a. La relación del psicoanálisis con la aparición del concepto autismo.
b. Las condiciones teórico-ideológicas y académicas en que Leo Kanner escribió su primer artículo sobre el autismo titulado; "Trastornos autistas del contacto afectivo", publicado en 1943.

Con estas notas no pretendo realizar una historia del autismo, más bien intento hacer un corte, con el fin de poner en circulación interrogantes que nos permitan pensar qué condiciones socio-culturales actuales están propiciando el aumento de niños diagnosticados con autismo.

El concepto de *autismo*

Desde hace algunos años el concepto de *autismo* se ha popularizado, sobre todo en el campo médico y en el educativo; parece como si al mencionar

el término todos estamos de acuerdo en su significado así como los rasgos de quien padece esa ¿enfermedad?, ¿discapacidad?, ¿síndrome?, ¿trastorno? ¿Cómo llamarlo? ¿De qué hablamos cuando hablamos de autismo? En nuestro país, en el campo educativo, el niño, al ser nombrado autista, al "ser autista", encuentra lugar en el estatus social de la discapacidad, con el fin práctico de se incluido administrativamente como niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE), para "poder brindar servicio educativo", sin embargo esto no deja tener efectos en el niño y en los padres (Thomas M.-C., 2011).

Pero, al inscribir en un registro con esta etiqueta a un niño, ¿qué sigue para ese niño? ¿Qué sigue para un niño que ha sido diagnosticado con autismo? ¿Qué posibilidades de subjetivación le ofrece la escuela pública?

En mi quehacer como psicóloga institucional, una situación que me provoca cuestionamientos es el hecho de que si un niño viene con un diagnóstico de autismo debería ser referido a los especialistas en este campo para que se le proporcionara la atención adecuada según su necesidad, porque la atención para estos niños debe ser especializada; entonces mi pregunta ha sido ¿qué especialidad se necesita para atender a un niño diagnosticado con autismo?

Para estudiar el autismo es ineludible remitirse a principios del XX, tiempo de encrucijada en que por un lado se acrecienta el interés por la educabilidad del niño, debido al avance de la obligatoriedad de la escolaridad, y por el otro, la psicología empieza a postularse como ciencia a través de la observación de la conducta y de la creación de los tests mentales. En el campo del psicoanálisis, Freud publica en 1900 La interpretación de los sueños, obra en la que revela la existencia del inconsciente, y en 1905, Tres ensayos de teoría sexual, en la que plantea la existencia de una sexualidad infantil. Se trata de una obra clave, no solamente por el papel que desempeña el estudio de la sexualidad infantil en el esclarecimiento de la formación del síntoma, sino que también porque "…a partir de ahí se sitúa el carácter anticipado de la sexualidad humana respecto el desarrollo biológico." (Ayala, 2005 p. 107)

El concepto autismo fue introducido por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en el marco de la discordia entre Freud, Jung y el mismo Bleuler. Tensión teórica relacionada con la no aceptación por estos últimos del componente sexual en los desarrollos freudianos, y que culmina con la ruptura. Desacuerdo que se evidencia, entre otras cosas, con la creación del concepto autismo, derivado del término autoerotismo utilizado por Freud para denominar la posibilidad de la pulsión sexual de satisfacerse en el propio cuerpo. Para Bleuler el autismo era un síntoma de la esquizofrenia, y lo utilizaba para referirse a la tendencia del esquizofrénico a sumergirse en su mundo interno. Finalmente,

quedan significantes diferentes con significados distintos, cuyo análisis excede los límites del presente trabajo; por el momento me limitaré a señalar que la creación del término autismo parece ser un intento fallido de eliminar el componente sexual del autoerotismo, que al no lograrse queda en "…la contracción, la compresión del eros de "autoerotismo" . (Thomas M.C., 2005 p. 10).

Es así como el autismo, llevando el sello del constreñimiento de eros, nace en el campo de la psiquiatría, donde queda como en una especie de incubación hasta la llegada de Leo Kanner, quien en su artículo "Trastornos autistas del contacto afectivo", publicado en 1943, basado en la observación de 11 niños, crea, señala e implanta un término con el que da respuesta a las interrogantes de los padres y la sociedad estadounidense primero, y mundial después , en relación con ciertas conductas de ciertos niños. Pero, ¿cuáles son los elementos de apoyo teórico e ideológico que rodean a Kanner en el momento de observación de los niños y redacción del artículo? O en términos de Thomas M.C (2011), ¿En qué campo de saberes la construcción del autismo ha sido posible?

Kanner: psiquiatra-investigador de su tiempo

El hombre, en su proceso de humanización, se constituye simbólicamente como ser del lenguaje, en una doble implicación: constituido y constituyente; productor de sentidos y significados. (Echeverría, 2001, referido por Zardel, 2009). Humanización, en cuyo proceso el niño, como producto cultural, "… es generador de distintos saberes, estudiado por múltiples disciplinas y tratado por diversas prácticas…" (Ayala, 2005 p.110)

Partiendo de esta visión, se puede concebir el momento histórico en que Kanner realizó sus observaciones con base en los elementos de que disponía, y de acuerdo a su visión como médico psiquiatra; tiempo en que la ciencia ha volteado a ver al niño como objeto de estudio; momento en que e el niño era [es] metaforizado por la ciencia como ser biológico, psicológico y social, "bio-psico-social". (Ayala, 2005 p.114)

Se puede especular que Kanner, en su posición de investigador, procuraba mantenerse en el plano de la objetividad, e intentaba aportar el mínimo de subjetividad a sus observaciones; me queda la duda de si la actitud de cada niño habría sido diferente en caso de que la situación hubiera permitido una interacción más espontánea y con intento de establecer el diálogo. Empero, reflexiono que esto tal vez no habría sido posible si se tiene en cuenta que, en ese momento, el enfoque de investigación se centraba en la observación del

objeto de estudio, donde el investigador es el sujeto y ¿cuál sería el objeto? ¿El niño? ¿El autismo?

Entre los instrumentos que Kanner utilizaba para el diagnóstico, se observa que realizaba evaluación psicométrica: Escala de ejecución de Grace Arthur, Tablero de formas de Seguin, Escala de Merril-Palmer y Láminas de Binet. También realizaba exámenes neurológicos, y evaluación del desarrollo en base a los trabajos sobre el desarrollo infantil de Arnold Gesell. Tomaba en cuenta la observación de la conducta, directa e indirecta a través de padres y otros profesionales que se ocupan de los niños; también realizaba entrevista a padres. La evaluación general era realizada en función de los conceptos normal-anormal. Estos elementos marcan las coordenadas de trabajo de Kanner y también las líneas para el presente análisis.

De la concepción de lo normal y lo anormal a la creación de los tests de inteligencia

Kaneer, al referirse a los niños lo hace en términos de normal o anormal. Al revisar el trasfondo ideológico que lleva esta valoración, encontré que las opiniones que subyacen a la tendencia de buscar la normalidad provienen de ideales en busca de un mejor ser humano física y morlamente. Estas ideas derivan inicialmente de la teorización sobre el concepto hombre medio acuñado por Adolphe Quetlet (1796-1847) quien, de acuerdo a Davis (2009), "… contribuyó más que nadie a la noción generalizada de la normalidad como imperativo" (p.191). Quetlet, inicialmente emplea la "ley del error" , procedente de la astronomía, para afirmar que ésta puede ser utilizada en ciertas características humanas como el peso y la talla, opiniones que utiliza como plataforma para formular sus ideas sobre el hombre medio, que consistía en una especie de integración del promedio físico y moral en el que "…todas las cosas concordarán con los resultados promedios que se puedan obtener en una sociedad…" De acuerdo a Davis (2009) &Thomas & Loxley (2007), estas ideas influyeron fuertemente en la construcción de la concepción burguesa en la cual el promedio se convierte en el ideal buscado. Sin embargo, especifican que a través de los resultados de los trabajos del británico Francis Galton (1822-1911) la concepción de ideal se transformó:

> *...un nuevo ideal del ordenamiento jerarquizado [que] parte del imperativo de la normalidad, y luego se suplementa con las nociones del progreso, de la perfectibilidad humana y de la eliminación de la divergencia, imponiendo una visión hegemónica de lo que el cuerpo humano debería ser. (Davis 2009, p.198).*

Estas concepciones constituyen los antecedentes a los movimientos en favor a la eugenesia, que se vuelve relevante en países como Inglaterra y los Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX, según lo afirma Davis:

En 1911 la unión de catedráticos de la Universidad de Oxford aprobó los principios fundamentales de la eugenesia tras una votación con una mayoría de casi dos a uno. En la feria estatal de Kansas del año de 1920 se celebró una competencia de las "familias más sanas" con base en su herencia genética, en las pruebas de inteligencia a que se les sometía, así como en los exámenes médicos generales y para detectar enfermedades venéreas.(p.200)

Estas doctrinas también sentaron las bases para la creación de las pruebas de inteligencia como herramientas indispensables para medir las diferencias de los individuos y saber cuáles eran los "mejores" . Davis precisa que "de este periodo provienen muchos de los prejuicios del siglo XX respecto de los incapacitados para el aprendizaje. El fundador de la prueba de inteligencia… Alfred Binet, fue un acólito de Galton…" (p.199)

Psicología del desarrollo

En la discusión, Kanner retoma los desarrollos de Arnold Gesell (1880-1961), para ejemplificar uno de los rasgos del autismo: la "anormalidad" de los niños, manifestado en el fracaso para asumir una postura anticipatoria, para ajustar el cuerpo al de la persona que lo sostiene en brazos. Aseveración que es apoyada por la referencia que hacen los padres sobre la conducta del niño y en una breve observación al niño Herbert. Esta conducta le sirve como elemento básico para mostrar lo que él llama "extrema soledad desde el nacimiento", que a la vez le permite diferenciar el autismo de la esquizofrenia. Las concepciones de Gesell en relación con el proceso de desarrollo infantil consisten en considerar la maduración como fuerza innata que, sin embargo, es condicionada por la experiencia. Pensaba que "existen leyes generales e invencibles del crecimiento de las que depende el establecimiento de estructuras de comportamiento" (Citado por Thomas M.-C., 2011 p.164). Describió el desarrollo del niño a través de edades y etapas normalizadas, y sus desarrollos teóricos aún siguen utilizándose como instrumento de medición para el llamado "desarrollo normal". El texto básico de Gesell, El infante y el niño en la cultura actual, originalmente publicado en 1943, tuvo una sola edición en español, pero en Francia ha tenido numerosas reimpresiones.

Estudio del comportamiento y el lenguaje

Llama la atención que Kanner a través de su escrito se presenta como en una constante observación de la conducta, esto se muestra inclusive cuando habla de las verbalizaciones de los niños; por ejemplo, Richard M. narra:

> *De vez en cuando miraba a las paredes, sonreía y emitía unos sonidos breves, potentes y entrecortados "¡Ee! ¡Ee! ¡Ee!". Obedeció a una orden verbal y gestual de su madre para que se quitara las zapatillas. Al darle otra orden, esta vez sin gestos, repitió la petición original y de nuevo se quitó las zapatillas (que se le habían vuelto a poner). (Caso 3)*

Entre los antecedentes en relación con esta posición, encontré que la psicología, desde finales del siglo XIX ha sido atrapada en una concepción positivista y experimental, además ha recibido influencia de teorías evolucionistas que fueron base para el avance del conductismo. Al respecto, Thomas M.C. (2004) refiere que Watson, en su obra Behaviorism, publicada en 1925, enuncia la existencia de una psicología como ciencia de la naturaleza, en la cual rechaza las nociones de alma, espíritu o consciencia, debido a que no son susceptibles de observación. Esta autora especifica que el objeto de observación del conductismo es el comportamiento, es decir lo que puede ser visto u oído. En este sentido el lenguaje es considerado como un comportamiento reducible al esquema estímulo-respuesta. Refiere que esta visión de lenguaje recibe influencia de Leonard Bloomfield, cuyo libro titulado Lenguaje fue publicado en 1914; posteriormente, en 1933 se publicó una versión actualizada, en la que se ofrece una concepción de lenguaje que consiste en describir la comunicación lingüística a partir de sus constituyentes observables, es decir, el lenguaje es concebido sólo como instrumento de comunicación. (Thomas M.C., 2011)

Lo visible y lo invisible en trastornos autistas del contacto afectivo

Como mencioné antes, Kanner observaba a los niños en función de lo normal y lo anormal, de su escrito se infiere que uno de sus intereses era plantear el autismo como una entidad diferente a la esquizofrenia y a la debilidad mental. Define a esta entidad recién encontrada como trastornos autistas innatos del contacto afectivo. Una condición primordial para definirlo fue diferenciarlo tanto de la esquizofrenia como de la debilidad mental, que eran dos puntos de referencia en relación con la forma de psicopatologizar al niño en esa época:

> *...una rápida revisión del material hace inevitable que surjan una serie de características comunes esenciales. Estas características conforman*

un único síndrome, no referido hasta el momento, que parece bastante excepcional, aunque probablemente sea más frecuente de lo que indica la escasez de casos observados. Es muy posible que algunos de ellos hayan sido considerados como débiles mentales o esquizofrénicos. De hecho, varios niños del grupo nos fueron presentados como idiotas o imbéciles, uno todavía reside en una escuela estatal para débiles mentales, y dos habían sido considerados anteriormente como esquizofrénicos. (Kanner, 1943)

Para distinguirlo de la esquizofrenia, menciona que la obsesividad, la estereotipia y la ecolalia pueden hacer pensar en una esquizofrenia, sin embargo, un elemento diferencial fundamental es la soledad extrema en la que se encuentran estos niños desde el nacimiento:

Mientras el esquizofrénico intenta resolver su problema saliendo de un mundo del que ha formado parte y con el que ha estado en contacto, nuestros niños se comprometen gradualmente, acercándose cautelosamente a un mundo en el que han sido completamente extraños desde el comienzo. Por tanto, debemos asumir que estos niños han llegado al mundo con una incapacidad innata para formar el contacto afectivo normal con las personas biológicamente proporcionadas, al igual que otros nacen con deficiencias intelectuales o físicas innatas. (ibíd.)

Sin embargo, para diferenciarlo en relación con la debilidad mental, sólo reseña que aunque la mayoría de estos niños fueron considerados en un momento u otro débiles mentales, todos están indudablemente dotados de buenas potencialidades cognitivas, y agrega que todos tienen fisonomías sorprendentemente inteligentes. No parece estar muy interesado en diferenciar su "descubrimiento" con la llamada "Debilidad mental" ¿Será que ésta lo implicaría en cuestiones más allá de sus alcances como investigador?

Mannoni (1964/1997) nos dice que la debilidad mental, independientemente de su origen, generalmente es concebida como un déficit de la capacidad del sujeto; agrega que, al considerarla así, se aísla al sujeto en su defecto, y especifica que al buscar una causa definida para la debilidad *"... se niega que pueda tener un sentido, es decir, una historia, o que pueda corresponder a una situación."* (p.45)

En la narración que Kanner hace de los registros que los padres le proporcionan, se observan elementos que tienen que ver con la relación libidinal de cada niño: con sus objetos de amor, su sentido y su historia. Por ejemplo, en

cinco de los casos los padres refieren dificultades de alimentación durante los primeros meses de vida, aspecto que sólo retoma de pasada en la discusión. En otros casos refieren dificultades relacionadas con la excreción y la micción; es ilustrativo el niño Charles de cuatro y medio años de edad (Caso 9):

> *...se obsesionó con las heces. Las escondía en cualquier parte…Como consecuencia de esto, todavía no está entrenado en el uso del WC. Nunca se mancha en la guardería. Siempre lo hace cuando viene a casa. Lo mismo sucede con la micción. Está orgulloso de mojarse, salta embelesado y dice. "Mira el gran chorro que él ha hecho". (ibíd.)*

Este pasaje muestra claramente cómo el niño Charles se posiciona ante este otro que cumple la función materna; sin embargo, Kanner lo ignora. Particularmente me llama la atención que en sus últimas consideraciones resalte aspectos relacionados con los padres como la inteligencia, el nivel académico y socioeconómico, así como la predominancia de rasgos obsesivos y la falta de calidez; no obstante, cierra con la afirmación categórica de que el autismo es una incapacidad innata.

En lo relacionado con el lenguaje de los niños, afirma que al no ser usado con propósito comunicativo "…fue desviado a… un ejercicio de memoria, autosuficiente, semántica y conversacionalmente sin valor o muy distorsionado". Es decir, le otorga la importancia de un síntoma más del trastorno afectivo que describe; esta visión tiene que ver con una cierta concepción de lenguaje en la que éste se considera sólo con fines comunicativos. Thomas, M.C. (2005), refiere que el autismo se encuentra en otro lado, "… consiste en recubrir con ese término la propia importancia para nombrar y concebir lo que ella inventa; a saber: la destrucción de la capacidad hablante de la lengua…" La lengua, el lenguaje pensado como lo que hace al sujeto. (Lacan, 1967, referido por Thomas M.C., 2011)

El lenguaje como lo que hace al sujeto, el lenguaje como constituyente como posibilidad de simbolización que sólo se puede dar en la singularidad, en la posibilidad del niño de significarse, esa posibilidad que logra a través del otro, a través del despliegue de eros.

Consideraciones finales

Existen códigos culturales que rigen el lenguaje, los esquemas perceptivos, los cambios, las técnicas, los valores y la jerarquía de las mismas prácticas culturales, es decir el orden empírico en el que el hombre se reconoce

(Foucault, 1966/1969). Por otro lado, el mismo Foucault señala que existen teorías científicas e interpretaciones filosóficas que explican el sentido de ese orden; orden que configura los hechos culturales; sin embargo, también invita a cuestionar este orden y a preguntar *"…qué modalidades del orden han sido reconocidas, puestas anudadas con el espacio y el tiempo, para formar el pedestal positivo de los conocimientos…"* (p.7)

Antes de cerrar, me permito traer el recuerdo de dos niños que atendí; el primero tenía siete años, y me fue referido a inicios de los noventa. De su presencia sólo conservo las imágenes de él debajo de una mesa durante toda la sesión, y del sentimiento de angustia de la madre reflejado en la cara. Este niño no regresó; para él, el espacio que le ofrecí dentro de la institución era sólo uno más de los que visitaba en su largo camino por los recintos oficiales, en busca de un lugar dónde donde poder desplegar su palabra; para mí, como profesionista institucional, fue uno de esos casos que, desde el discurso oficial, no me correspondía atender, debido a que, al pertenecer al campo educativo, sólo me concernía abordar "lo educativo", y lo demás correspondía al campo médico.

El segundo niño, de cuatro años, atendido a la altura de 2004, inscrito en un jardín de niños, llegó referido por la psicóloga de la escuela, cuya preocupación era no poder mantenerlo dentro del grupo, debido a que no interactuaba con los otros niños: no hablaba y prefería mantenerse en el patio observando insectos; la preocupación de la psicóloga era, en primer lugar, la seguridad del niño, y en segundo lugar la impotencia que le despertaba el no poder 'disciplinarlo'.

Traigo a colación el recuerdo de estos niños, en primer lugar porque además de enfrentarme con mis limitaciones como profesionista en el campo institucional, en el terreno educativo cada uno de ellos marca momentos diferentes; el primero a inicios de los noventa, tiempo en que en México se estaban dando los primeros pasos en lo concerniente a normatividad en camino hacia la educación de los niños que presentan alguna discapacidad, el segundo niño marca un momento en que ya existía mayor regulación, sin embargo en el terreno de aceptación real en las escuelas todavía había mucho camino por recorrer.

Los trabajos de Kanner (1943, 1949, 1956, 1968) (Referidos por Thomas M.C. , 2004, 2011) permitieron el despliegue de trabajos tanto en el campo del psicoanálisis; Margaret Mahaler, B.Battelheim, D. Metzer y Tustin (Balbuena, 2009), desarrollando en función del desarrollo el niño propuestas que coinciden también con un momento histórico en que en psicoanálisis prevalecían estas ideas; sin embargo, considero que en este momento es necesario abordar

el síntoma desde la posición subjetiva del niño. Desde una perspectiva que permita, que favorezca el despliegue de eros.

No obstante, considero que trabajar en favor de la construcción subjetiva de los niños que llegan con un diagnóstico de autismo a la institución, parece paradójico, pensando que esto sólo se puede generar en el caso por caso. Sin embargo, pienso que si cada profesionista que trabaja con niños se desprende de los fantasmas que encubren las etiquetas, se atreve a cuestionar el orden establecido y piensa, 'hace pareja' con el niño en su singularidad, puede hacer la diferencia para ese niño.

Referencias

Autismo diario. (2009). *Los misterios del autismo*. (Discovery Home & Health) Recuperado el 23 de septiembre de 2012, de http://autismodiario.org/2009/04/12/documental-los-misterios-del-autismo/

Ayala, J. I. (2005). El psicoanálisis es un horror ¿Cómo llevarlo a los niños? *Me cayó el veinte. Revista de psicoanálisis*(11), 101-121.

Balbuena, F. (2009). *Una revisión del autismo desde el psicoanálisis*. Recuperado el 22 de septiembre de 2012, de Clínica de Investigación Relacional: http://www.psicoterapiarelacional.es/LinkClick.aspx?fileticket=tAVvc%2FSEbQU%3D&tabid=442

Davis, L. (2009). Cómo se construye la normalidad. La curva de bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX. En P. Brogna, *Visiones y revisiones de la discapacidad* (págs. 188-211). México: FCE.

Foucault, M. (1966/1969). *Las palabras y las cosas.* México: Siglo XXI.

Kanner, L. (1943 /1993). *Revista Siglo Cero, No.149.* Recuperado el 1 de septiembre de 2012, de http://espectroautista.info/ textos/divulgación/trastornos-autistas-contacto-afectivo

Mannoni, M. (1964/1997). *El niño retardado y su madre* (sexta reimpresión ed.). Paidós.

Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva.* Madrid: La MUralla.

Thomas, M.-C. (2011). Introducción a una genealogía del autismo. *Me cayó el veinte*(24), 163-184.

Thomas, M.-C. (Otoño de 2004). Autismo totalLanguidez. *Me cayó el veinte. Revista de psicoanálisis, 10*.

Thomas, M.-C. (Primavera de 2005). Temple-Cyborg. Una filosofia muy menor. *Me cayó el veinte .Revista de psicoanálisis*(11), 9-41.

Zardel Jacobo Cúpich, B. (2009). Lo histórico-social como constituyente de la discapacidad. Prejuicio y perjuicio. En P. Brogna, *Visiones y revisiones de la discapacidad.* México: FCE.

Lucía Rodríguez Mc Keon [1]

EL DESAFÍO EDUCATIVO DE LA PERSPECTIVA INCLUSIVA EN LA ESCUELA

Resumen

Actualmente, en México el debate en torno a la formación desde el paradigma de la inclusión nos sitúa frente a la emergencia de imaginar nuevas formas de pensarnos como escuela y como sociedad, en otras palabras se nos exige pensar lo impensado. De tal forma, en este trabajo se reflexiona en torno a algunas de las múltiples tensiones que se manifiestan en la posibilidad de hacer realidad las prácticas inclusivas en el ámbito de la escuela haciendo énfasis en la dimensión ético-política implicada en la formación, cuando nos referimos a las dinámicas de reconocimiento. Asumiendo la complejidad de los procesos de inclusión en la escuela se reconoce que estos no pueden circunscribirse únicamente al plano de lo curricular si no se toma en cuenta la forma de convivir y de ser comunidad dentro del ámbito de la escuela. Por otra parte, se describen algunas de las características de un proceso formativo para la inclusión desde el descentramiento y el reconocimiento de la vulnerabilidad.

Introducción

La inclusión educativa es un tema que en los últimos años ha adquirido una gran relevancia tanto en el ámbito de la investigación académica, como en el de la intervención educativa propiamente dicha. Es así que en los últimos años hemos presenciado el diseño y puesta en práctica de propuestas novedosas que buscan modificar significativamente las estrategias hasta ahora seguidas por la escuela para el tratamiento a la diversidad.

[1] Universidad Pedagógica Nacional/ México.

Asumiendo el planteamiento establecido en la Declaración de Salamanca, España (1994) que señala que las escuelas deben acoger a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, lo que implica la inclusión de personas con discapacidad y talentosas provenientes de poblaciones remotas y/o nómadas, de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y de grupos o zonas desfavorecidas o marginadas; los nuevos lineamientos de política educativa, diseñados a lo largo de la última década han asumido la necesidad de impulsar el desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusivas en los procesos formativos, en el esfuerzo de construir otro tipo de respuesta a la diversidad desde la escuela y el aula.

Frente al talante excluyente que ha caracterizado a las prácticas educativas en la llamada escuela regular, se plantea el desafío de construir nuevas respuestas educativas incluyentes y diversificadas a todos los alumnos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales (niños y jóvenes de ambos sexos, con discapacidad, con aptitudes sobresalientes, en situación de calle, minorías étnicas, lingüísticas y culturales) como condición para lograr una mayor igualdad de oportunidades tal como se plantea en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007).

Tal como se esboza en los planteamientos metodológicos de dichas iniciativas con todo y sus problemas (amén de los diversos enfoques que prevalecen en ellas, cuestión en la que no podemos detenernos ahora) , se asume que la diferencia -lejos de convertirse en factor de desigualdad- constituye una ventaja que habrá de permitir que todas las niñas y niños puedan aprender unos de otros; se busca que los niños y niñas encuentren en la escuela un lugar posible de habitar, al vivir la experiencia de ser reconocidos en su diferencia, sin importar su condición, haciendo posible así cumplir su derecho la educación, tal como se consigna en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) ratificada por la Convención de los Derechos del Niño (1989).

Sin embargo, las buenas intenciones plasmadas en las aspiraciones que acabamos de sintetizar se dan de bruces con una terca realidad. Cuando miramos lo que sucede con los procesos de apropiación de dichas propuestas en la escuela, nos encontramos con un panorama desolador: mientras que los nuevos lineamientos pedagógicos orientan el trabajo hacia la inclusión, encontramos que las prácticas excluyentes y discriminatorias siguen siendo las constantes que sigan las interacciones cotidianas, cuando se trata de la convivencia dentro del ámbito escolar.

A la luz de la información provista por diversos investigadores, encontramos que dentro de la práctica, es común que las nuevas propuestas tienden a ser asumidas de manera burocrática o, simplemente, se queden en la superficie ya que su ejercicio deviene en plena y total simulación. Pareciera que la resistencia en la apropiación del paradigma de la inclusión dentro de la práctica escolar, se debe al hecho de que las nuevas propuestas se contraponen con una manera de comprender la función de la formación escolar que, -construida históricamente- se encuentra profundamente arraigada dentro de la racionalidad pedagógica impidiendo la asunción de la diversidad como una ventaja dentro de los procesos formativos. Así lo documentamos en una investigación realizada en los últimos años (Rodríguez, 2009) que, entre otros aspectos, indagó en torno al sistema exclusionario que prevalece en la escuela, haciendo énfasis en el análisis acerca de la importancia que juega la dimensión ético-política en la construcción de un clima de convivencia que favorezca la inclusión en un sentido democrático y que nutre las reflexiones que a continuación se plantean.

La lógica civilizatoria y el anatema de la diferencia en la formación escolar

Si bien en términos normativos, esta perspectiva es la que orienta las reflexiones en el campo educativo y cada vez se introduce con mayor decisión en los nuevos programas dentro de los planes de estudio de la educación básica, en los hechos dicha perspectiva representa todavía una "asignatura pendiente" dentro del ámbito de la escuela, cuando vemos que las prácticas educativas se articulan dentro de una lógica autoritaria que, como tal, excluye la posibilidad de valorar y aceptar diferencia en toda su riqueza, negando con ello toda posibilidad de construcción democrática.

Para explicar la dificultad de apropiación de esta nueva perspectiva es necesario tener presente que ésta se contrapone a una concepción que construida históricamente ha llevado a configurar una lógica civilizatoria en la formación escolar (Bolívar, 2004). Esta lógica al estar preocupada por la conformación de una ciudadanía nacional ha convertido a la diferencia en su gran anatema, impidiendo con ello la posibilidad de que la formación escolar se pueda articular en la tarea de la construcción de una sociedad escolar de tipo inclusivo que posibilite la experiencia de un modo de convivencia democrático.

La misión de formar desde dicha lógica civilizatoria condujo a la búsqueda de homogeneidad y al deseo de asimilación, como dos de las estrategias básicas para la solución histórica de la problemática de la diferencia en nuestro

sistema educativo, cuestión que llevó a erigir redes alternas de escolarización a fin de dar respuesta a "los diferentes", cuando estos no se ajustaban a las condiciones de la "escuela regular", estableciendo así escuelas para los indígenas, para los discapacitados y hasta para los migrantes como ha sucedido en las últimas décadas con la población jornalera infantil migrante. La diversidad de perspectivas, y con ello el conflicto que la convivencia entraña fueron así expulsadas de la escuela, convirtiéndola en espacio vacío, habitado por un nosotros fusional acorde con los referentes de la cultura política hegemónica, que casi en silencio se reproducía sin disenso de manera cotidiana a lo largo y ancho de toda la institución escolar.

Acerca del vínculo imprescindible entre la inclusión, la convivencia y la construcción de comunidad en la escuela.

Frente a este contexto ¿Desde dónde pensar el desafío que supone el tránsito hacia un ideal que asegure la inclusión en la escuela?

Las huellas de este discurso se encuentran profundamente imbricadas dentro de un modo de razonar la formación que articulado dentro del discurso pedagógico han pervivido en el tiempo, por lo que uno de los grandes retos para hacer hoy día de la escuela un espacio inclusivo se relaciona con la necesidad de influir en la modificación de los organizadores institucionales (Fernández, 2006) que de manera tácita pero estratégica, hacen que las condiciones de enunciación del discurso pedagógico se sigan articulando a ciertos principios de regulación de la diferencia que a contracorriente de las demandas de una sociedad cada vez más plural, impiden la construcción de un "nosotros" en donde la diversidad de perspectivas puedan ser valoradas y aceptadas aunque no se compartan. Esa labor es una tarea de largo aliento, pero si no avanzamos en ella tal vez resulte difícil transformar la arquitectura institucional de esta escuela hecha para otro tiempo, a fin de dar cabida a los nuevos signos de nuestra época.

Desde nuestro punto de vista, la problemática de la inclusión educativa no puede ser vista solo desde una perspectiva de tipo curricular, cuando es la dimensión ético política implicada en la convivencia la que condiciona con mayor fuerza su posibilidad de desarrollo dentro del ámbito escolar, a partir de un modo de ser comunidad, cuestión que nos relaciona con la temática de la formación de ciudadanía en un sentido amplio.

Consideramos que los procesos de configuración de las prácticas de inclusión-exclusión en la escuela, se realizan en general de manera subterránea, tácita e imperceptible al interior de las múltiples interacciones realizadas entre

maestros y alumnos, a partir de determinados principios de gestión política y cultural de la diferencia que regulan la tensión entre unidad y diferenciación dentro de la dinámica de la formación que se propicia desde la escuela.

Dichos principios se van instituyendo y validando históricamente en el entramado que combina convicciones, valores y creencias al interior de la red extensa y frecuentemente implícita de significados y patrones de interpretación que son producidos y circulan al interior del discurso pedagógico local. Su importancia radica en que éstos condicionan de manera relevante el comportamiento de los individuos, al normar las formas de comunicación legítima entre maestros y alumnos, a través de ciertos códigos institucionalizados, que delimitan los márgenes existentes para la negociación de perspectivas al imprimir un sentido específico tanto a los alcances de los derechos, deberes y relaciones que los alumnos "deben" establecer consigo mismos, con los otros y con el mundo.

Es por ello que planteamos la urgente necesidad de articular las nociones de inclusión, convivencia y los modos de ser comunidad pues con ello dejamos en claro que uno de los grandes retos de la inclusión es precisamente la necesidad de construir un nosotros que reconociendo la diferencia nos permita vislumbrar lo compartido. Así, la aspiración de la inclusión se sostiene no sólo en la idea de la integración del otro, sino en la necesidad de su reconocimiento como sujeto de derecho, con derecho a ser reconocido en su diferencia.

La demanda por el reconocimiento constituye hoy día un tema sin el cual difícilmente podemos pensar la problemática de la inclusión y la ciudadanía. Tal como plantea Martín Barbero (2003, p. 50):

> *Lo propio de la ciudadanía hoy es estar asociada al reconocimiento recíproco, esto es, al derecho de informar y ser informado, a hablar y ser escuchado, imprescindible para poder participar en las decisiones que concierne a la colectividad. Una de las formas hoy más flagrantes de exclusión ciudadana se sitúa justamente ahí, en la desposesión del derecho de ser visto y oído, que equivale al de existir/contar socialmente, tanto en el terreno individual como colectivo, en el de las mayorías como en el de las minorías.*

El paradigma de la inclusión hace estallar la vieja forma de comprender el tratamiento de la diferencia en la escuela y obliga a redimensionar el sentido de comunidad y consenso. Con su emergencia, lo que entra en crisis es la ilusión de concebir que la finalidad principal de la formación escolar es la

eliminación de la diferencia a través de la homogeneización, dando paso a la compleja tarea de construcción de un nosotros que se construye en la comunidad escolar en el reconocimiento de que la diversidad es una ventaja pedagógica, por lo que se requiere asegurar las condiciones para su manifestación en un clima democrático de respeto que asegure el reconocimiento como sujeto de derecho.

En este sentido, la profundidad y complejidad del planteamiento de la inclusión radica en que éste se articule al desafío de reconocimiento del otro como sujeto de derecho, con derecho a ser en el mundo, en nuestro supuesto mundo. Dicha aspiración no es más que la búsqueda de la dignidad humana como posibilidad y derecho a ser para todos en el mundo, principio que garantiza la igualdad de derechos para imaginarizar un futuro, participar en la sociedad y tomar decisiones, en el reconocimiento de la diferencia, es decir, asumiendo el derecho a ser distinto.

La mirada en torno a los procesos formativos para la inclusión, desde la alteridad

El planteamiento hasta ahora esbozado nos conduce hacia la necesidad de pensar la alteridad en la formación. A la par de repensar el sentido de comunidad, resulta necesario romper con el sentido unilineal que caracteriza a la racionalidad educativa sustentada a partir de un concepto ordenador de progreso y de civilización, oponiéndole otra racionalidad de carácter descentrado sustentada en el reconocimiento de la existencia de una gran multiplicidad de maneras de percibir el tiempo y el espacio distintas a la propia.

El paradigma de la inclusión implica favorecer el desarrollo de procesos formativos que contribuyan a que los sujetos adquieran nuevas herramientas culturales para realizar una crítica de todas las socializaciones posibles, tal como plantea Carlos Cullen (1997), condición ineludible para propiciar el desarrollo de la capacidad de producirse a sí mismos y para convivir con los otros y otras, a partir del reconocimiento de la diferencia como elemento estructurante de la vida social, comunitaria, escolar y familiar.

En este contexto, la apertura a la diferencia resulta ser operación compleja que condensa al desafío hacia la inclusión, sobre todo cuando abrirnos al otro supone reconocer nuestra vulnerabilidad, asumir lo inacabado de nuestra realidad y aceptar la relatividad y el cambio como signos de nuestra época.

Toda esa enorme complejidad filosófica, política y cultural alrededor de la posibilidad de construir una situación formativa que favorezca la inclusión a

partir de la crítica a todas las socializaciones posibles, tiene su expresión dentro de la educación en el necesario trastocamiento de los sentidos básicos que hasta ahora han guiado a la intervención escolar. Así las cosas, en el planteamiento didáctico se demandan el desarrollo de competencias ligadas a dos procesos básicos relacionados entre sí:

- El ejercicio de la crítica a la propia perspectiva a partir de la asunción de la relatividad y el cambio de toda formación social e histórica.
- La aceptación y el reconocimiento de la vulnerabilidad propia y la apertura al otro en un contexto de obligación moral. Cuestión que involucra entonces, una dimensión ética en la formación para la inclusión.

En este contexto, el ejercicio formativo implica:

- Abrirse a la otredad para redimensionar lo univoco de la visión propia al reconocer que la diversidad nos enriquece, en la profundidad de lo que significa, que no es otra cosa que abrirse a la otredad como exterioridad a mí, en condiciones de igualdad.
- Reconocer al otro en lo que se comparte obliga a visibilizar al otro como persona, ya no desde el déficit, sino desde el reconocimiento, cuestión que obliga a la legitimación de otras formas de ser, de pensar, de vivir y de soñar.
- El descentramiento como condición de visibilización del otro y su constitución como sujeto de derecho. De otra manera, el discurso en torno a los derechos humanos resulta vigente solo para unos cuantos, mientras que para la mayoría resultará letra muerta.

Se trata de estructurar estrategias de descentramiento que den cauce a la vulnerabilidad a fin de dar cabida a otras racionalidades, distintas a la propia, que permitan movimientos tendientes a la afirmación y autorregulación. Sólo así, desde la vulnerabilidad, será posible hacernos cargo de las causas que producen la diferencia en tanto desigualdad, a la vez que asumir la obligación moral de asumir una responsabilidad frente al otro y con el otro.

A manera de reflexión final, que abre interrogantes

La crítica solo es posible desde la pulsión de alteridad que nos hace salir del propio mito cultural, del propio mundo. (Lévinas, 2000) Lo que busca es la apertura al otro, más que el retorno a sí mismo. En este sentido, educar a partir del otro como plantea Besalú (2000, p. 56) supone la construcción de un

nuevo paradigma educativo que centrado en la cultura de la diferencia, cuestiona el sustento actual de nuestras concepciones educativas:

Educar a partir del otro es el nuevo paradigma educativo. Se ha elaborado una cultura de la identidad, pero no una cultura de la diferencia. Todos los diferentes han sido sistemáticamente marginados y reprimidos: tanto los de fuera (colonialismo, esclavitud...) como los de adentro (paganos, herejes, mujeres, pobres, gitanos, discapacitados...). Desde siempre la diferencia ha sido vista como una amenaza para la propia identidad: lo distinto genera miedos, infiere sospechas. Hemos sido educados en una concepción marcadamente negativa de las diferencias y no estamos habituados a ver al otro como riqueza. Pero vivimos en un mundo donde la diversidad es la regla. Los procesos de mundialización son evidentes, pero no existe aún el hombre o mujer planetarios.

Referencias

Bárcena, Fernando y Mélich Joan-Carles. (2000) *La educación como acontecimiento ético.* Barcelona, Paidós.

Besalú Costa Xavier, *Diversidad cultural y educación*, Síntesis, España, 2002.

Bolívar, Antonio. (2004) "La ciudadanía y la escuela pública en el contexto de la diversidad cultural", En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* Vol. 9, núm. 20, pp. 15-38.

Cullen, Carlos. (1997) *Crítica de las razones de educar,* Paidós, Argentina.

Fernández, Lidia. (2006) *Instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós.

Levinas, E. (2000) *La huella del otro*. México, Taurus.

Martín Barbero, Jesús. (2003) "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". En: *Revista Iberoamericana de Educación.* No. 32, mayo/agosto, Madrid, OEI.

Rodríguez, Lucía. (2009) *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela: análisis de un caso en educación secundaria*. México, UPN.

SEP (2007) *Programa Sectorial de Desarrollo Educativo. 2007-2012*. www.sep.gob.mx/

ONU (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* ONU.

ONU (1989) *Convención de los Derechos del Niño.* ONU.

UNESCO. (1994) *Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales.* UNESCO.

Luciene Maria da Silva[1]
Jaciete Barbosa dos Santos[2]

PRECONCEITO E INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NUMA ESCOLA BRASILEIRA

Resumo

Esse trabalho analisa as relações entre o grau de inclusão escolar e o nível de segregação/marginalização de alunos de uma escola pública de Ensino Fundamental. Parte do seguinte questionamento: alunos com necessidades educacionais especiais têm sido contemplados no que diz respeito à socialização e à aprendizagem na escola regular do Ensino Fundamental? Se não, por que isso não ocorre? O estudo teve aporte teórico de autores como Adorno e Horkheimer (1973; 1985), Ainscow (2009), Benjamin (1989; 1994), Bueno (2008), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada com 01 diretora, 01 professora e 28 alunos/as de uma turma da quarta série, dentre eles uma aluna com deficiência intelectual. Foi possível verificar intensas manifestações de preconceito determinadas por processos internos e externos à escola que produzem condições desfavoráveis à escolarização de qualquer aluno, com ou sem deficiência. Embora os profissionais que atuam na escola defendam a inclusão, não foi observado qualquer encaminhamento individual ou coletivo no sentido de viabilizar ações de acolhimento às diferenças.

[1] Doutora em Educação (PUC/SP), professora titular da Universidade do Estado da Bahia, docente do programa de pós-graduação em educação e contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB). e-mail: luciene@portfolium.com.br

[2] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em educação e contemporaneidade (ppgeduc/uneb), bolsista da capes, mestre em educação especial (CELAEE/CUBA) e professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).e-mail: jbsantos@uneb.br

Introdução

A discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares transcorreu no Brasil durante toda a década de noventa do século passado e ainda prossegue, de forma recorrente e controvertida na primeira década do século XXI. Estamos numa fase em que o discurso da inclusão já foi sistematizado e parece ter sido assimilado pelos sistemas de ensino. Até mesmo as instituições que preservavam o sistema segregado, resistindo à proposta, estão atualmente favoráveis à escola inclusiva. Parece claro que esse movimento evidencia uma perspectiva de melhoria do atendimento educacional para todos os alunos. O Brasil tem se comprometido oficialmente com o movimento inclusivista, não apenas por ser signatário de documentos internacionais, mas, especialmente, por expor na legislação nacional diversas resoluções propícias a uma mudança de atitudes para com as pessoas com deficiências no sentido de direitos humanos e de cidadania, a exemplo da sua lei maior na área de Educação: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394/96.

Embora a ampliação das matrículas nas escolas regulares seja um fato, a condição das escolas para tornar a inclusão uma realidade, tanto no que se refere à aprendizagem quanto à permanência dos alunos na escola, ainda é uma conquista a ser realizada. O Censo[3]Escolar 2010 registrou um aumento de 10% na matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): em 2009 foram registradas 639.718 matrículas e em 2010 esse número aumentou para 702.603. A explicação para o aumento na matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na escolar regular é uma conseqüência das políticas públicas de inclusão iniciadas em 2007 e fomentadas nos anos subseqüentes. Já nas escolas especiais verificou-se uma queda de 14% na matrícula dos referidos alunos. Outro aspecto relevante apresentado pelo Censo é que mais da metade da matrícula desses alunos (53%) está concentrada nas séries iniciais do ensino fundamental e quase 22% nas séries finais do referido segmento de ensino. Em termos estatísticos podemos considerar que houve êxito nas políticas de inclusão na educação básica. Porém, há que se questionar: como vem ocorrendo o processo de inclusão desses alunos?

Cabe ressaltar que a própria conceituação de escola inclusiva não é uma tarefa fácil para os estudiosos da área, principalmente, pelo fato de que a inclusão tem sido definida de várias maneiras e, também, porque não existe uma perspectiva de inclusão única num país ou numa escola. Ainscow (2009, p. 21)

[3] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. resumo técnico - censo escolar 2010 (versão preliminar). Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179> acesso em: 21 mar. 2011.

defende o ponto de vista que "grupos diferentes em contexto diferentes pensam sobre inclusão de forma diversa, e que não há uma definição única e consensual". Bueno (2008, p. 43) apresenta críticas em relação à incidência, exaustiva, da temática inclusão educacional nas "propostas políticas nacionais e internacionais, nos discursos dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas)". O referido autor brasileiro nos convida a duvidar dessa "unanimidade mundial" referente ao significado de inclusão escolar, como se estivéssemos falando de um único fenômeno, conhecido por todos.

As dificuldades práticas que se tem posto para dar acesso aos alunos com deficiência à escola regular, mesmo com as orientações dos documentos da política educacional, está na direta proporção da relutância em revogar as distinções entre normal e anormal, tão intensamente consolidadas. Parece que se nega a diferença para que o atributo considerado estranho passe a pertencer absolutamente àquele que causa estranheza. Ou seja, circunscrevem-se determinadas anormalidades nos limites do indivíduo, subtraindo tudo que na verdade pertence às determinações da sociedade, numa clara coerência com a concepção liberal de educação.

A discussão acerca da educação inclusiva revela que há diversas acepções subjacentes a essa expressão, desde aquelas concepções que meramente aceitam, na escola regular, alunos com deficiência que antes não estudavam ou que estudavam em instituições e classes especiais, mas que não atentam para as necessidades especiais desses alunos, passando pelas que se denominam educação especial móvel ou educação especial subsidiária, até as que fazem alterações substanciais na escola em sua estrutura curricular e física – a educação inclusiva propriamente dita. Diversas pesquisas elucidam questões relacionadas a essas concepções no que se referem às políticas educacionais, formação de professores, adaptações curriculares, entre outros. Partimos da abordagem de que a escola é uma instituição social onde permeiam interesses diversos, o que faz com que seja considerado tanto um produto das relações sociais, quanto um *lócus* de produção de relações.

Estudos têm mostrado a importância da educação inclusiva no combate ao preconceito e alguns dos obstáculos à sua implantação parecem estar na base da oposição a ela e na manutenção de ambientes segregados, que por sua vez fortalecem atitudes preconceituosas. Nesse sentido, apresentaremos uma pesquisa realizada em Salvador (BA), cujo objetivo principal é compreender as relações

entre o grau de inclusão escolar e o nível de segregação / marginalização dos alunos em tal ambiente, na medida em que a simples inserção do aluno com deficiência na escola regular não atesta sua inclusão de fato. Argumentamos teoricamente, a partir dos estudos vinculados à Teoria Crítica da Sociedade, que o preconceito desenvolve-se no processo de socialização que é fruto da cultura e da sua história.

Itinerário teórico

Cabe salientar inicialmente que, apesar da manifestação do preconceito estar intrinsecamente relacionada às características da personalidade do indivíduo, a sua origem se deve, principalmente, aos processos de socialização no qual o indivíduo foi submetido, que impedem a sua autonomia e, consequentemente, a sua liberdade, visto que, como assevera Horkheimer e Adorno (1973, p. 181-182):

> *(...) só seriam homens verdadeiramente livres aqueles que oferecem uma resistência antecipada aos processos e influências que predispõem ao preconceito. Mas semelhante resistência exige tanta energia que obriga a explicar a ausência de preconceitos antes da presença destes. O 'clima natural' tem suas raízes em condições de fato, em grande parte independente da vontade do indivíduo e o seu poder é muito superior ao deste.*

O preconceito pode ser entendido como uma atitude hostil a objetos determinados e se expressa por generalizações e juízos imprecisos. É importante enfatizar acerca da diferença existente entre *pré-conceito* e *preconceito*. Os pré-conceitos funcionam como pré-requisitos para acessarmos novos conhecimentos, sua ausência poderia impedir o indivíduo de estabelecer relações entre um conhecimento novo com um conhecimento anterior, aspecto fundamental para construção de um pensar reflexivo. Ou seja, o pré-conceito é imprescindível para a construção do conhecimento no sujeito. Contudo, sua predominância pode também conduzir à negação da própria experiência de contato com o novo conhecimento. Dessa forma, o pré-conceito compreendido, apenas, nessas duas vertentes, pode levar a alienação e conduzir o indivíduo ao que denominamos de preconceito, na medida em que se nega a reflexão e/ou se impede a experiência com o objeto. O preconceito é a fixação de conceitos prévios e enrijecidos que impedem a experiência. Assim, se o indivíduo se limita, apenas, aos seus pré-conceitos e não avança na busca da distinção entre o conhecimento novo e o anterior – para estabelecer relações entre

ambos e acolher críticas à luz da experiência e da reflexão – ficará predisposto a (re)produzir preconceitos acerca do objeto de conhecimento a ser conquistado.

Então, partimos do pressuposto de que os processos que originam e podem levar ao desenvolvimento de preconceitos se estabelecem, basicamente, nas relações entre o indivíduo e a sociedade. Na pesquisa "Personalidade Autoritária" descrita no ensaio denominado 'Preconceito', Adorno e Horkheimer (1973) confirmam esse pressuposto ao destacarem algumas das condições sociopsicológicas que favorecem o surgimento e o desenvolvimento de personalidades autoritárias predispostas ao preconceito. Os autores desse estudo detiveram o olhar, especialmente, na "ligação entre ideologia, política e características psíquicas dos que se convertem em seus adeptos", e identificaram que "as grandes leis do movimento social não regem por cima das cabeças dos indivíduos, realizando-se sempre por intermédio dos próprios indivíduos e de suas ações." (Adorno e Horkheimer, 1973, p. 173)

O preconceito tem como principal característica o agir de forma automatizada - sem reflexão – porque está relacionado à autoconservação, ou seja, o indivíduo para se sentir seguro busca criar mecanismos psíquicos ilusórios, frente a sua real impotência diante de qualquer ameaça de sofrimento, de medo ou de perigo. Para sobreviver na sociedade o indivíduo é, forçosamente, obrigado a renunciar a uma série de desejos proibidos ou condenáveis em função da imposição de normas e valores sociais. Assim, os seus impulsos são reprimidos em face de uma obediência cega diante de uma autoridade socialmente imposta. Nesta direção, o preconceito surge também na esfera cultural, (re) produzido por meio de valores e padrões de comportamento que passam a ser incorporados como 'mais perfeito', na medida em que são resguardados pela influência de pessoas e/ou instituições que exercem algum tipo de autoridade sobre o indivíduo. Sendo assim, cerceado da possibilidade de decidir sobre seu próprio destino, o indivíduo enfrentará frustrações, já que os seus próprios desejos foram reprimidos.

A sociedade impõe modelos por meio da cultura de massa interferindo nas diferentes formas de expressão do indivíduo: desde a estética no vestir, o jeito de se comportar, como falar, a forma agir, o que comer, o que deve amar e, consequentemente, também o que odiar. Gradativamente somos subtraídos de nós mesmos, especialmente, em tempos onde "as ações da experiência estão em baixa", conforme já nos alertava Benjamin (1994, p. 114), ainda no início do século passado. Segundo o referido filósofo frankfurtiano, o homem moderno, tragado pela enxurrada de informações, acaba impedido de fazer

experiências[4], dando espaço para o surgimento de uma nova barbárie. A pobreza de experiência nos transforma em bárbaros porque nos "(...) impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita." (Benjamin, 1989, p. 115)

Por outro lado, a sociedade moderna, além de deixar os homens e mulheres cada vez mais pobres de experiências, procura substituí-las pela imposição da mentalidade de *tickets* em que tudo já está pronto para ser consumido, respaldado pelo discurso do especialista competente. Portanto, as diferentes estruturas de poder que comandam as sociedades modernas se aproveitam da passividade apática das massas - destituídas de suas referências pessoais em função da *pobreza de experiência* - para levá-las a eleger um *ticket* e, consequentemente, "(...) adaptar-se a uma aparência petrificada como uma realidade e que se prolonga a perder de vista graças a essa adaptação." (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 169)

Uma das obras de Benjamin que melhor traduz a vivência solitária do homem moderno é "Sobre alguns temas em Baudelaire" (1989), onde o referido filósofo descreve o sofrimento do homem moderno diante do individualismo provocado pela urbanização dos grandes centros. O surgimento da massa urbana no final do século XIX produz um contingente cada vez maior de homens apressados, presos ao anonimato, indiferentes a tudo que passam a sobreviver isolados na própria sociedade. Nesse contexto, o preconceito encontrará, inexoravelmente, um terreno fértil para semear sua gênese e se desenvolver amplamente nas paisagens que compõem o ser humano e as diferentes instituições sociais, onde "(...) tudo o que representa a diferença tem de tremer. As etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo." (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 166)

Diante deste cenário, percebemos as tendências suicidas da sociedade descrita por Adorno, Horkheimer e Benjamin, que permanecem na contemporaneidade, inclusive de forma sofisticada, onde homens e mulheres se isolam em casulos propiciados pelos avanços na tecnologia da comunicação[5]. A possibilidade de realizar experiências é atravessada pela maratona de exigências impostas pela sociedade que impedem os indivíduos

[4] No ensaio "Sobre alguns temas em Baudelaire", Benjamin (1989, p.136) apresenta pistas para diferenciarmos a experiência que se prolonga no indivíduo e na comunidade por meio de memória involuntária, da vivência que apenas produz efeitos imediatos e isolados no indivíduo por meio da memória voluntária. Segundo o referido autor (1989, p.136) "(...) o homem para quem a experiência se perdeu se sente banido do calendário."

[5] Ao radicalizar o uso exclusivo da comunicação virtual em substituição à comunicação pessoal, corremos o risco de enfraquecer e/ou suprimir nossas relações interpessoais necessárias à condição humana.

de estabelecerem relações com os outros e consigo mesmo. Dessa forma, somos forçados ao isolamento na multidão e cerceados da experiência e da reflexão, aspectos que forçosamente nos predispõem ao preconceito.

Tal processo, no âmbito da cultura e da sua história, vem ocorrendo muito mais na forma de adaptação gerando indivíduos que se identificam com a totalidade social, fragilizando cada vez mais as possibilidades de resistência, estimulando comportamentos automatizados numa espécie de economia do esforço intelectual.

Conforme o exposto, reafirmamos que a formação do preconceito dá-se no âmbito da sociedade marcada pela carência de experiência e reflexão diante daquilo que nos causa estranheza. A deficiência provoca esse estranhamento que leva ao preconceito exatamente porque nos coloca diante de um espelho que não aceitamos ver a nossa imagem refletida. Esse espelho nos remete ao medo de encararmos as nossas próprias limitações, pertinentes a condição humana, traduzidas pela negação às experiências do envelhecimento, da doença e da morte. Ao negarmos essas experiências, perdemos também à possibilidade de experimentarmos a solidariedade, o acolhimento e a convivência com as diferenças, nos afastamos da ética da vida e perdemos o contato com nossa ancestralidade. Adorno (2006, p.121) adverte que "É necessário contrapor-se a tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas se golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si própria. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica".

Itinerário metodológico

Assim, elegemos os pressupostos apresentados na primeira parte deste trabalho para ancorar a análise dos dados da pesquisa em uma escola regular na cidade de Salvador (BA), envolvendoa diretora da escola, professora e alunos, buscando compreender a correspondência entre o grau de inclusão e o nível de segregação e marginalização dos alunos em situação de inclusão. A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2010, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, respaldado na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 196/96 e suas Complementares. O estudo teve como principal objetivo analisar as relações entre o grau de inclusão escolar e o nível de segregação / marginalização de alunos de uma escola pública de Ensino Fundamental. O acesso a instituição se deu após a assinatura do Termo de Compromisso entre as pesquisadoras e a Coordenação de Educação Especial da Rede Municipal de Salvador.

A escola registrava um total de 650 alunos matriculados em turmas do primeiro ano, de segunda a quarta série e Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que a implementação da proposta dos nove anos no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Salvador iniciou com a matrícula dos alunos de 6 (seis) anos que ingressaram no primeiro ano em 2010. Os demais alunos - que ingressaram na escola em anos anteriores - deverão concluir a primeira etapa do Ensino Fundamental seguindo a nomenclatura do antigo sistema de seriação.

A escola foi indicada por gestores (as) do sistema municipal de ensino como uma escola inclusiva que apresenta dificuldades em função da carência de recursos para o trabalho pedagógico, apesar de ter sete alunos com deficiência matriculados. Nesta escola identificamos uma turma de quarta série com 28 estudantes, dentre eles uma aluna com deficiência intelectual (Síndrome de Down). Temos quantitativamente a seguinte configuração do universo de sujeitos da pesquisa nesta instituição: 01 diretora, 01 professora regente (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências) e 28 alunos/as com faixa etária de 9 a 17 anos, dentre estes uma aluna que tem deficiência intelectual e que doravante chamaremos de Elisa. Definimos por entrevistar também a professora de Artes, porém após quatro tentativas de encontros marcados com antecedência e não cumpridos ou desmarcados, preferimos respeitar sua indecisão, compreendendo o quão desconfortante ou ameaçador para ela era conversar conosco sobre as questões explicitadas, após apresentar a pesquisa e seus objetivos.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o formulário para caracterização de escolas, questionário para diretores/coordenadores pedagógicos, roteiro de entrevista para professores (as), roteiro de entrevista para alunos (as) e roteiro de observação em sala de aula. Iniciamos a análise de dados com uma prévia sistematização agrupando as respostas às questões por categoria de sujeitos. Observamos então, não apenas as regularidades, mas principalmente os elementos significativos ou aspectos que se manifestaram num grau de muita importância para a análise, estabelecendo-se, dessa forma, algumas categorias explicitadas no projeto, a saber: a posição dos professores em relação à educação inclusiva, suas expectativas e a forma de trabalhar com os alunos de inclusão e a percepção do que pode ser alterado quanto à educação inclusiva. Em relação às entrevistas dos alunos destacamos, sobretudo, a preferência e/ou rejeição dos colegas acerca dos alunos em situação de inclusão, a interação dos alunos em situação de inclusão com os colegas, os motivos das escolhas dos alunos. Apresentaremos também, paralelamente a esses dados,

informações identificadas nas observações em sala de aula que se mostraram muito significativas para a análise.

Na nossa primeira visita à instituição, a diretora afirmou tratar-se de uma escola muito difícil, onde os funcionários não permanecem por muito tempo e os alunos apresentam sérios problemas de aprendizagem e comportamento, agravados pelo fato de não contar com vice-diretora ou coordenadora pedagógica. Testemunhamos dois episódios durante a pesquisa que confirmaram as informações sobre as dificuldades na escola:

1) ao nos apresentar a escola, a diretora mostrou um aluno considerado "especial", "*pois não consegue ficar na sala de aula*". Naquele momento ela observou a presença de dois policiais no portão solicitando entrar na escola. Ela imediatamente pediu à referida criança que retornasse à sala numa evidente expressão de temor frente à autoridade. O aluno recusou-se dizendo não ter medo, ao que ela retrucou "*então você vai se entender com a polícia*". Quando os policiais entraram dirigiram-se ao o garoto de forma ríspida, intimidando-o a voltar para sala. Foi uma demonstração da predominância da repressão no ambiente escolar.

2) conversamos com um aluno que mostrava-se bastante excitado e fomos informadas sobre os maus tratos que sofria em casa e que seu pai havia sido morto naquele dia em sua casa, pela manhã, durante uma abordagem policial na rua. Esse fato foi posteriormente confirmado com a professora e a diretora. Contudo, não percebemos nenhuma ação de apoio a esse aluno na escola considerando suas necessidades em relação à perda do pai ou na mediação com seus colegas.

De fato, o cotidiano da escola causou-nos impacto considerável gerando tensões muito particulares e subjetivas nas pesquisadoras revelando as fragilidades emocionais que ocorrem no âmbito de uma pesquisa sobre preconceito. Evidenciou também a expressão de uma *escola pobre para pobres*: instalações precárias, frequência irregular de professores, material escolar insuficiente, entre outros. Sem dúvida, não podemos "recortar" a inclusão escolar do seu contexto social. A inclusão escolar não diz respeito apenas aos alunos com deficiência, pois que o fracasso escolar tem se abatido especialmente sobre os alunos pobres, sejam eles deficientes ou não.

Trata-se de uma escola pública de pequeno porte, fundada na década de oitenta do século passado, localizada num bairro de periferia em Salvador, com intenso adensamento populacional, de maioria negra, urbanização desordenada e com sérios problemas de criminalidade e violência. A escola

funciona nos três turnos com seis salas de aula e atende as demandas do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A escola não possui classes especiais. O prédio possui dois pavimentos com um espaço reduzido para comportar os alunos em áreas coletivas, apenas um pequeno pátio. Apresenta uma estrutura física precária com paredes sujas e muitas grades separando as áreas internas. Embora as salas de aula sejam amplas, não têm boa iluminação e o mobiliário está mal conservado. Mostra-se inadequada para a acessibilidade de pessoas com deficiências: tem uma rampa ligando os dois pavimentos, porém seu nível de inclinação e qualidade do piso é incompatível para o uso por cadeirantes. Não tem elevadores, banheiros adaptados, ou carteiras para alunos não destros e/ou obesos.

Conta com um quadro de profissionais flutuante, segundo a diretora ("*porque eles não suportam o trabalho*"). Segue o padrão das escolas da rede com apenas um professor/a por classe ministrando as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências e professores para as atividades denominadas extracurriculares: Artes, Inglês e Educação Física. A escola aceita matricular todos os alunos com perfis considerados de inclusão, sem restrição quanto ao número desses alunos em sala, apesar da ressalva da diretora: "nós não estamos preparados nem temos recursos pra recebê-los, tem uma lei maior na qual nós estamos subordinados, entretanto encontramos muitos entraves, muitos obstáculos pra manter e dar uma educação de qualidade". Observa-se que seu posicionamento pauta-se na obrigatoriedade da lei, condicionando as dificuldades à carência na formação dos professores. Ao questionarmos sobre os obstáculos, afirmou: "*acessibilidade nenhuma, professor que tenha curso, que vá trabalhar com aluno que precise utilizar o braille, que faça uso de Libras, não tem, há uma dificuldade enorme, a criança que vem com a dificuldade auditiva, ele vai fazer a leitura labial, pois o professor não sabe trabalhar com Libras*".

A escola não tem sala de apoio nem profissionais de apoio atuando com os professores, seja do próprio quadro ou pertencente à outras instituições. Apesar disso, a diretora considera que a ênfase da escola em relação aos alunos considerados de inclusão é direcionada tanto para a socialização como para o aprendizado. Observamos nesta entrevista que já não cabe mais o questionamento sobre a necessidade ou não da educação inclusiva, resultado talvez do intenso debate sobre a proposta desde a década de noventa, quando ainda se observava uma grande resistência, não só de professores como também das instituições especializadas. Porém, a justificativa dada para o insucesso da

escola inclusiva, continua sendo atribuída à má formação dos professores, na maioria das vezes. Neste sentido, é perceptivo o esforço das secretarias de educação na criação de programas de capacitação, reciclagem e formação contínua que se constituem em investimentos monetários de grandeza incontestável buscando implementar competências e transformar os professores em profissionais qualificados. Contudo, os programas de formação partem da necessidade de mudanças na abordagem teórica e/ou metodológica, desconsiderando a complexidade da escola como instituição social.

A diretora expressou percepções contraditórias, desvinculadas de uma proposta educacional planejada, no sentido de atender às necessidades de todos os alunos, pois, ao tempo em que se mostra tão indignada com o contexto da escola, a formação inadequada dos professores e o perfil dos alunos, afirma que:

> *"Os professores têm tido paciência, acompanhado com dedicação, tem realizado um bom trabalho com essas crianças e eles, dentro do contexto da socialização, eles estão bem (...) não vê que eles rejeitam a escola, eles gostam de estar na escola, eles gostam de vir pra escola, então é uma escola que acolhe, com todas essas dificuldades nós acolhemos, e acredito que acolhemos bem" (Diretora).*

O currículo e a avaliação na escola pesquisada não são diversificados em função das necessidades e dificuldades dos alunos. Não existia nenhum processo de avaliação e acompanhamento voltado para a aluna com deficiência, planejado em função de suas necessidades especiais. Em relação ao número de alunos com deficiência na escola, a diretora demonstrou desacreditar nos dados fornecidos pela própria escola, uma vez que, em sua opinião, os alunos, na sua maioria não apresentam diagnóstico, chegando a afirmar que oitenta por cento dos alunos tem distúrbio de comportamento, o que parece, pelo quantitativo enunciado, serem esses exatamente os alunos com dificuldade de aprender.

Nesse sentido, alunos de inclusão seriam os que estão em situação de fracasso escolar, ou por problemas de comportamento ou porque não aprendem. Quanto ao número de alunos com deficiência por classe, afirmou que segue a orientação de inserir dois alunos com deficiência por turma, sendo que para cada aluno com esse perfil, subtrai um aluno no total da turma. Entretanto, são poucos os que chegam com diagnóstico, sendo os distúrbios identificados na própria escola.

Uma primeira observação quanto a isso, é sobre a legitimidade quanto ao fato de professores diagnosticarem deficiências e distúrbios, na medida em

que solicitam tão intensamente por formação. Isso nos leva a pensar sobre a força das concepções psicologizantes e tecnicistas na área da educação e da sua repercussão na escola, quando supõem dificuldades localizadas apenas nos alunos e nomeiam como deficiências, transtornos e atrasos no desenvolvimento a partir de considerações irreflexivas que se confundem com o senso comum, ou a partir de concepções de inteligência como fixas ou inatas.

O posicionamento da professora da turma em relação à educação inclusiva é de concordância, porém assegura que não existe uma orientação sistemática em nível de capacitação e reciclagem para dirimir suas dúvidas sobre como lidar com alunos que têm deficiência para o aprendizado de sua disciplina. Isso parece estar relacionado com a ideia de que ensinar a indivíduos com deficiência implica em introduzir serviços adicionais para atender as necessidades especiais desses alunos, porém, mantendo inalterado o modelo, as condições e o contexto social. Investimento na formação dos professores parece ser a palavra mágica para a inclusão escolar ser bem sucedida. Com essa percepção, os professores parecem sentir-se paralisados diante do não semelhante, do imprevisível.

A professora afirmou que Elisa acompanha muito bem os assuntos, sem demonstrar dificuldade, chegando mesmo a considerá-la melhor do que muitos alunos sem deficiência. Afirma que suas expectativas em relação à aluna são as melhores possíveis na medida em que ela se dedica, se esforça e faz o trabalho igual a todos os outros. Uma vez que a aluna acompanha muito bem as aulas, não sente nenhuma dificuldade no trabalho em sala de aula, a considera incluída por realizar as atividades, conversar com os colegas, trabalhar em equipe e interagir, não fica isolada e se defende quando sofre perseguição dos colegas. Observamos que Elisa sempre sentava nas primeiras fileiras de carteiras na sala, fazendo as tarefas com grande interesse, interagindo com alguns colegas que também estavam interessados na aula. Sua queixa sobre a escola diz respeito ao tratamento a ela dispensado pelos colegas. Em um dia de observação em classe, verificamos que, tentando ajudar a professora no controle da turma, pediu que todos se calassem, quando um colega a chamou de "pit bull", ao que ela reagiu com firmeza, mas visivelmente desequilibrada. Não percebemos por parte da professora nenhuma reação ao fato, motivo pelo qual, após a aula, solicitamos mais informações na escola e com a própria professora. Verificamos um típico caso de *bullying* tratado com indiferença, o que possibilitou a intensificação de atitudes humilhantes ao extremo, a exemplo da colocação de corda no pescoço da aluna, evidenciando o seu apelido de "pit

bull". Elisa frequenta uma instituição especializada em outro turno, porém valoriza a escola regular para onde gosta de ir estudar e conversar com as amigas. Segundo ela, "a escola não está boa para ninguém, precisa melhorar".

A professora afirma que trabalha os valores em sala de aula, a exemplo do respeito, da solidariedade. Acredita que o processo de inclusão melhoraria se houvesse uma parceria entre escola, família e comunidade. Contudo, não discutiu essa possibilidade com o grupo de docentes e a gestora. Sua intenção não avança para uma reflexão que permitiria alguma identificação com a comunidade escolar. Isso demonstra o quanto as relações na escola estão enrijecidas, limitando os processos subjetivos e objetivos que dizem respeito ao trabalho docente e aos processos de ensino e aprendizagem.

Os dados referentes aos alunos expõem suas predileções e rejeições em relação aos colegas da turma, bem como as justificativas. Temos os seguintes registros em relação às questões referenciadas nas entrevistas com os alunos: dos 28 alunos entrevistados apenas uma aluna prefere Elisa para fazer trabalhos em sala, estar no recreio e estudar em casa, por considerar suas principais qualidades: a) mais amiga solidária e não ser bagunceira como o resto da turma; b) gostar de ficar junto com ela; e c) devido ao bom comportamento demonstrado pela colega, respectivamente. Quanto às rejeições dos alunos em relação aos colegas da turma com quem não gostariam de fazer trabalhos em sala, brincar no recreio ou estudar em casa, nenhum aluno/a da turma indica Elisa. As justificativas dadas para a rejeição aos colegas indicados reportam-se na maioria das vezes ao que entendem como maus hábitos ou comportamentos inadequados. Ou seja, Elisa está imersa num ambiente de indiferença e frieza onde ocorrem intensas manifestações de rejeição e hostilidade que não tem sido objeto de reflexão por parte da escola.

Nas observações das aulas ficaram evidentes situações de descontrole por parte da professora frente a uma turma bastante indisciplinada, com alunos dispersos, agressivos e com demonstrações de violência, por exemplo, ao construírem armas de papel, que carinhosamente chamavam de "arminhas". Observamos uma situação em que um aluno (tido pela professora como "problemático") permaneceu um tempo considerável solicitando dela orientação sobre como fazer o dever no caderno de exercícios. Porém a professora não lhe dava atenção, tentando controlar os alunos e assim, não atendendo a solicitação do aluno que, de fato, queria aprender.

Dos dados apresentados pudemos observar o esforço por parte da direção da escola no sentido de acolher os alunos, numa expressão de que essa

orientação já não sofre tanta resistência, mediante a necessidade de cumprir a legislação. Contudo, o cotidiano da sala de aula revela situações adversas sobre várias perspectivas. Tal adversidade torna os alunos com deficiência quase invisíveis, na medida em que são ignorados como alunos diferentes ou como alunos iguais. Por outro lado, as manifestações de preconceito tornam-se mais visíveis, na medida em que não existem mediações por parte de professores ou outros agentes da escola no sentido de refletir sobre as relações, sobretudo na sala de aula.

Considerações finais

O preconceito em relação à deficiência é uma construção social que remete a negação e depreciação, tanto quanto em relação a outras minorias discriminadas. A sociedade sempre esteve em busca de uma coesão para seu funcionamento, para isso, procura estabelecer semelhanças e diferenças entre os indivíduos. As normas são estabelecidas, com o intuito de conter ou reajustar possíveis transgressões, como também, definir um padrão de ajustamento entre grupos e indivíduos. A visão que se tem da deficiência como falta, carência ou impossibilidade, associada a organização social do mundo contemporâneo que além das exigências de ordem funcional, valoriza intensamente a estética corporal, impossibilita a identificação. Seria muito difícil que essa mesma sociedade concebesse a identificação, já que o corpo deficiente exibe o defeito e a limitação, tudo o que se quer negar. A identificação tal como um espelho refletiria a própria imperfeição.

Nesse sentido, a reflexão sobre preconceito na escola nos coloca diante de discursos e práticas contraditórias, lacunas e silêncios que exigem uma percepção ampliada, porquanto são múltiplos os fatores que materializam as relações num espaço sócio-cultural da dimensão de uma instituição escolar. Um dado fundamental a ser considerado são as relações sociais em meio às condições adversas para aproximações e identificações.

Embora a deficiência seja colocada como o fator principal para a demanda da escola inclusiva, são explícitos os diversos obstáculos existentes no sistema de ensino que inviabilizam uma escolarização de qualidade para qualquer perfil de aluno. E a base de sustentação para tal situação é respaldada pela organização social em que predominam condições de existência precária, nas quais é a propriedade que define as relações de poder.

Nesse contexto a educação não se expressa como ferramenta para o exercício da liberdade e da justiça, mas para a acomodação e adaptação que não

propiciam a percepção da fragilidade do outro e de si próprio. Esse é um terreno fecundo para a manifestação do preconceito, tal como identificado na escola pesquisada, onde a prática pedagógica desconsidera a dimensão humana dos indivíduos e suas particularidades. Isso se revelou pela indiferença e frieza com que alunos e professores relacionam-se entre si e com Elisa, a estudante com deficiência intelectual. Embora a professora e a diretora não tenham revelado resistência à inclusão, não foi percebido também qualquer reflexão, individual ou coletiva sobre o cotidiano da escola, no sentido de viabilizar ações de acolhimento às diferenças que permitissem a identificação entre os alunos e, sobretudo, com relação à organização do trabalho docente que viesse a ultrapassar os limites da formação danificada.

Essas considerações não devem ensejar o retorno aos processos segregados de antes, mas a busca por evidenciar processos internos e externos à escola que produzem condições desfavoráveis para a escolarização de qualquer aluno tenha ou não deficiência.

Portanto, torna-se imprescindível um investimento mais expressivo em estudos, pesquisas e ações voltadas para a problemática do preconceito e da inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental, pois além desse segmento concentrar a maioria do alunado da educação especial, mostra-se como a porta de entrada para o acesso a outros níveis de ensino, bem como, a possibilidade de serem incluídos nos espaços de cidadania e conquistarem diferentes níveis de autonomia em suas vidas.

Referências

Adorno, Theodor W. Educação após Auschuwitz. In: ___. Educação e emancipação. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006. p. 119-138.

Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max. Preconceito. In: Temas básicos da sociologia. São Paulo: Cultrix; 1973. p. 172 -183.

Ainscow, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: Favero, Osmar; Ferreira, Windyz; Ireland, Timothy; Barreiros, Débora (orgs.). Tornar a educação inclusiva. Rio de Janeiro: ANPEd; Brasília: UNESCO, 2009. p. 11- 23.

Benjamin, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense: 1994. p. 114-119.

Benjamin, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: ___. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense: 1989. p. 103-149.

Brasil, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 de 20 dedezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

Bueno, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: ___; Mendes, Geovana Mendonça Lunardi; Santos, Roseli Albino dos (Orgs.). Deficiência e

escolarização: novas perspectivas de análises. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. pp. 43-63.

Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. Dialética do Esclarecimento. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

María Teresa López Lorenzo[1]
Kenia Trujillo Toledo[2]
Juan Carlos Román Ayala[3]
Miroslava Cruz Aldrete[4]

DEL DISCURSO OFICIAL A LAS ACCIONES REALES: EXPERIENCIA PRÁCTICA CON UNA PERSONA CIEGA

Resumen

En el presente trabajo abordaremos las experiencias que compartimos con Valentina[5], una escritora ciega, con la cual convivimos durante una semana en la Cuernavaca, Mor. Con el objetivo de apoyarla en su estancia en esta ciudad. Para lograr nuestro propósito, realizamos una propuesta de intervención con Valentina, la cual giró en torno a los siguientes aspectos: a) Adaptación del espacio (vivienda), b) Traslado en servicio público, c) Visita a instituciones públicas de asistencia social, d) Solicitud de información a diferentes Facultades de la UAEM para posible ingreso a posgrado. A lo largo del trabajo se intenta relacionar el discurso oficial que

[1] Lic. en Educación Especial, profra. de apoyo en la Unidad de Servicio y Apoyo de Escuela Regular (USAER), en Veracruz. actualmente cursa la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva por parte de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

[2] Lic. en psicología actualmente cursa la Maestría en Atención a la diversidad y Educación Inclusiva en la UAEM. Coordinadora del departamento de psicopedagogía en Stimulo "Centro de estimulación y desarrollo neurocognitivo, A.C."

[3] Lic. en psicología por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, actualmente cursa la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva en la UAEM. terapeuta en Stimulo "Centro de estimulación y desarrollo neurocognitivo, A.C."

[4] Doctorado en Educación en el campo de la investigación educativa. institución: Centro de Estudios Superiores de Sinaloa - Baja California.

[5] Se utilizará el seudónimo de Valentina para referirnos a nuestra invitada.

se promueve a través de la teoría y la legislación en torno a la atención de las personas con discapacidad, con las prácticas que se realizan en los contextos reales.Nuestra intención es compartir algunas reflexiones en torno a las deficiencias que observamos del sistema político-educativo para cubrir las necesidades básicas y la atención de las personas con algún tipo de discapacidad.

Introducción

En el presente trabajo abordaremos las experiencias que compartimos con Valentina, una escritora ciega, con la cual convivimos durante una semana en la Cd. de Cuernavaca, Morelos. Con el objetivo de apoyarla en su estancia en esta ciudad. Ella está interesada en continuar sus estudios de posgrados en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, principalmente en la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva (MADEI).

Nuestra intención es compartir algunas reflexiones en torno de las deficiencias que observamos del sistema político-educativo (pese que hoy en día se habla de los derechos humanos, de la educación de calidad para todos como un derecho ineludible de todo individuo) para cubrir las necesidades básicas y la atención de las personas con algún tipo de discapacidad. Y al ser nosotros estudiantes del posgrado de la MADEI pudimos analizar la importancia de nuestra formación en este nuevo ámbito de atención a la diversidad y que plasmamos en las conclusiones.

Para lograr nuestro propósito, realizamos una propuesta de intervención con Valentina, la cual giró en torno a los siguientes aspectos:

a) Adaptación del espacio (vivienda)
b) Traslado en servicio público
c) Visita a instituciones públicas de asistencia social (DIF)[6]
d) Solicitud de información a diferentes Facultades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) para posible ingreso a posgrado
e) Actividades recreativas
f) Actividades culturales

Para fines de este trabajo solo abordaremos los incisos relacionados con adaptación del espacio, traslado en servicio público, visita a instituciones públicas de asistencia social y solicitud de información a diferentes Facultades de la UAEM.

[6] Desarrollo Integral de la Familia, a lo largo del documento utilizaremos solamente las siglas.

Describiremos las experiencias compartidas con Valentina, para posteriormente hacer una serie de reflexiones y conclusiones respecto a los retos que tienen que enfrentar las personas ciegas para ser parte de una sociedad que se dice incluyente y tolerante ante la diversidad.

Una breve semblanza de Valentina

Valentina tiene 35 años de edad, es psicóloga de formación con estudios de maestría en Terapia familiar sistémica. Radica en la ciudad de Guadalajara, es conductora de dos programas de radio, le gusta viajar y no repara en riesgos. Poeta, autora de dos libros, música y cantautora. Viaja con su guitarra compartiendo sus letras y su voz.

Valentina perdió la vista a los 16 años a causa de glaucoma congénito. Consideramos que esta pérdida posterior de la vista le permitió desarrollar ciertas competencias personales, como el adquirir información de su ambiente, así como apropiarse de conceptos que relacionan dicha información con el uso que le daba a las palabras (Gómez, 2002). Así mismo el contar con la vista hasta esta edad le permitió acumular experiencias que hoy día generan en ella la manifestación de muchas habilidades.

Valentina tiene habilidad para desplazarse de manera autónoma, aun en lugares desconocidos. El uso del bastón le facilita (en ciertas situaciones) un mejor desplazamiento sin ayuda de otras personas, sin embargo le enriquece contar con la compañía de otra persona que le pueda ir describiendo el trayecto. Mencionamos anteriormente que la información que adquirió de su ambiente antes de los 16 años ha sido muy útil para ella porque en los momentos en que recorre diferentes lugares puede asociar las descripciones y los estímulos naturales que recibe del entorno con los aprendizajes previos que guarda en su memoria y esto le permite recrear su imaginación y ampliar sus conocimientos.

Pudimos observar que Valentina es una persona independiente en determinadas actividades de la vida diaria, como la higiene personal, preparación de alimentos, el uso de las tecnologías de la información y comunicación y en la toma de decisiones.

a) Adaptación del espacio para vivienda: un espacio estar y sentirlo como propio

Durante una semana Valentina se hospedó en un departamento que se encuentra en el segundo piso de un condominio ubicado en la Av. Universidad –al

norte de la ciudad de Cuernavaca–. Un peligro que identificamos fue el espacio destinado al estacionamiento, ya que no cuenta con un área por donde puedan circular los peatones. Para llegar al departamento hay que cruzar el estacionamiento, además en la plancha asfáltica hay agujeros (coladeras para el desagüe) que representa un riesgo para los peatones. Este trayecto le fue descrito a Valentina sin embargo, durante la semana siempre se desplazó acompañada por alguno de nosotros.

Una propuesta para dirigirnos al segundo piso fue el conteo de pasos. En esta ocasión se trató de un proceso de adaptación a un ambiente nuevo para ella, por esa razón consideramos que en estos casos sería necesaria la compañía por más de una semana para que Valentina pudiera conocer, adquirir seguridad y alcanzar independencia en este u otro espacio, por lo tanto en la mayor parte del tiempo contó con nuestro acompañamiento y con la comunicación verbal. Uno de nuestros propósitos fue mostrarle el entorno donde se desenvolvería con la finalidad de que en un futuro pudiera tener cierta autonomía en esta ciudad.

Previo a su llegada hicimos una visita al departamento para observar que modificaciones habría que hacer para facilitar el acceso y desplazamiento de Valentina. Realizamos sugerencias para que el propietario del departamento hiciera las modificaciones requeridas dentro de la cocina, la sala, el baño y la recámara.

b) Servicio público (transporte). Paso a paso se va descubriendo el mundo

La creciente expansión de la población en las ciudades ocasiona que los recorridos diarios al trabajo, las compras o actividades recreativas impliquen cada vez más tiempo. La opción de trasladarse caminando a los distintos destinos empieza a ser inviable, por las distancias que se recorren es necesario el uso de un vehículo que puede ser privado o público, para este apartado se dará énfasis en el transporte público.

Valentina nos explicó que cuando viaja en el transporte público su cuerpo se acostumbra a los desplazamientos, que de cierta manera siente una sensación difícil de explicar, como si su cuerpo introyectara un mapa mental por medio de sonidos, movimientos del transporte y hasta olores, que al conjuntarse le indican donde tiene que descender. Esto ocurre cuando se forma una rutina en los trayectos a sus actividades de la vida diaria, ¿pero qué pasa cuando recorre nuevas rutas? Para afrontar estas situaciones Valentina se apoya

de la persona que viaja a su lado con la cual se informa de los lugares que le interesan y pide que le indique cuando estén por llegar.

Durante la visita de Valentina a Cuernavaca nos trasladamos en el servicio público. Encontramos que se respeta la tarifa de descuento para las personas con discapacidad, tal como se establece en los artículo 19 "transporte público y comunicaciones" de la ley general para la inclusión de las personas con discapacidad y los artículos 60, 61 y 62 del capítulo VI del "transporte público" de la ley de atención integral para personas con discapacidad en el Estado de Morelos. Pero en su mayoría los rubros de dichas leyes parecen ser ampliamente rebasados por la realidad, por ejemplo en el artículo 62 se menciona en dos de los incisos:

IV.- Los invidentes que necesiten perros guías, podrán acceder a lugares públicos y a todo tipo de transporte.

V.- El servicio público de transporte deberá equipar sus unidades con mecanismos que faciliten el acceso a personas con discapacidad y equipo de apoyo.

El Artículo 60 refiere que:

Las autoridades del transporte realizarán entre otras acciones, las siguientes:

I.- Impulsar programas que permitan la accesibilidad, seguridad, comodidad, calidad y funcionalidad en los medios de transporte público aéreo, terrestre y marítimo y medios de comunicación a las personas con discapacidad.

Al pensar en el transporte público de Cuernavaca puede ser una ventaja el que Valentina no contara con un perro guía como auxiliar de movilidad[7] que la acompañara, pues el disminuido espacio que hay entre los asientos, el pasillo angosto y la falta de un lugar específico hubiera complicado el traslado, ya que la comodidad de Valentina y el animal se hubieran visto obstruidos.

Consideramos que la falta de apertura de los medios de transportes en el Estado de Morelos, para que las personas con discapacidad tengan acceso al transporte queda limitado. Ya que se carece de las condiciones adecuadas para brindar un servicio de calidad. Por ejemplo, los asientos destinados a las personas con discapacidad (si es que los hay) son angostos y pequeños

[7] De acuerdo a la ONCE es un derecho de acceso de las personas ciegas o con deficiencia visual ser usuarias de perro-guía, que les permita conducirse en el entorno y, en particular en los lugares y espacio de uso público con independencia.

y no hay rampas ni espacios para que pueda subir una persona con silla de ruedas, etc. Aunado a ello, existe la falta de sensibilidad de los operadores de autobuses, que no le permiten al usuario subirse con tranquilidad. En el caso de Valentina, siempre debía apresurarse a tomar asiento, de lo contrario, corría el riesgo de golpearse o caerse.

Cabría preguntarse hasta cuando se respetaran estas leyes, o solamente son cuestiones teóricas que describen una realidad ajena a la vida diaria, y al mundo real donde camina Valentina.

c) Visitas a instituciones públicas de asistencia social. Las instituciones de asistencia social

Una de las actividades realizadas con Valentina fue visitar las instituciones públicas de asistencia social. En el caso del estado de Morelos, como en el resto del país contamos con instituciones como el DIF, tanto a nivel municipal como estatal.

El DIF es una institución que por ley debe promover la integración y el desarrollo humano individual, familiar y comunitario, a través de políticas, estrategias y modelos de atención que privilegian la prevención de los factores de riesgo y de vulnerabilidad social, la profesionalización y calidad de los servicios[8].

Acudimos al DIF con el objetivo de obtener información de los servicios que ofrece y saber de la existencia de otras instancias que brindan atención a la población ciega, sorda y sordo-ciega. Nuestras preguntas giraron en torno a los siguientes rubros:

1. ¿Qué área del DIF se encarga de dar información u orientación a personas con discapacidad?
2. ¿En qué consiste el servicio que brindan a las personas con discapacidad?
3. Si cuentan con un directorio en el que tengan registradas otras instituciones que apoyen a personas con discapacidad
4. Cifra de las personas con discapacidad que atiende el DIF.

La acción que surgió a raíz de los planteamientos anteriores fue enviarnos a la Oficina de Apoyos Funcionales para que ahí nos proporcionaran la información solicitada. Aquí nos notificaron que el apoyo funcional destinado para las personas ciegas consiste únicamente en proporcionar bastones y para las personas sordas auxiliares auditivos.

[8] Misión del sistema DIF Nacional.

En relación a los datos de otras instituciones cuentan con información del ACREC (Asociación Centro de Rehabilitación para Ciegos I.A.P.) cuya función consiste en rehabilitar a las personas ciegas y proporcionar atención médica oftalmológica integral.

En la Oficina de Apoyos Funcionales también nos proporcionaron datos de una Asociación Civil que se encarga de enseñar Lengua de Señas Mexicana y capacita a niños y jóvenes sordos. Con relación a la sordo-ceguera no conocen ninguna institución que de apoyo a esta población, agregaron que en el Distrito Federal quizás haya algunas.

Con respecto a la cifra de las personas con discapacidad que son atendidas por el DIF, comentaron que esa información se puede encontrar en internet. Dentro del Informe Anual de Actividades de Cuernavaca 2011 no encontramos información relacionada con esta población. Por otro lado en la presentación en línea resultado de la VII Reunión Nacional de Estadística INEGI realizada en mayo del 2008 encontramos que dentro del objetivo del Sistema Nacional DIF se habla de difusión mediante directorios que contengan los servicios y acciones de instituciones que se dedican a la atención de personas con discapacidad en todo el ámbito nacional. Sin embargo al hacer la visita al DIF pudimos constatar que en el Sistema Municipal no se cumple con este punto.

Cabe mencionar que al estar en el DIF Valentina aprovechó la oportunidad para entrevistar al Subdirector de Atención a personas con Discapacidad[9], quien se mostró cooperativo y empático durante la entrevista. El entrevistado sabe lo que es vivir la discapacidad debido a que sufrió un accidente que lo dejo parapléjico.

De acuerdo a lo precedente, la Ley integral de atención para las personas con discapacidad en el Estado de Morelos, en su cap. II, artículo 7, fracción IV dice:

> *La dependencia de la Administración Pública Estatal encargada en la materia, además de las establecidas por la Ley Orgánica de la Administración Pública, tendrá las siguientes atribuciones: Elaborar los programas de atención, asistencia médica de prevención, rehabilitación, educación, orientación laboral, equiparación de oportunidades y asistencia social para las personas con discapacidad.*

Sin embargo, la realidad muestra algo totalmente diferente a lo postulado en este artículo, no hay instituciones que brinden realmente una atención

[9] La entrevista que realizó Valentina fue para fines de su programa de radio.

integral[10] a las personas con discapacidad. El DIF ofrece apoyos funcionales que sólo cubren el aspecto asistencial-rehabilitatorio, dejando de lado aspectos como la educación, el empleo, lo cultural y lo recreativo, etc.

d) Información sobre posible ingreso a posgrado. Tocando puertas

Debido al interés de Valentina por continuar sus estudios de posgrado, se visitó la Facultad de Humanidades, la Facultad del Instituto de las Ciencias de la Educación y la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, para solicitar informes sobre los programas de posgrado que ofertan. Así mismo, se visitaron las bibliotecas de cada una de las facultades mencionadas para indagar sobre libros en braille o material adaptado para el acceso de las personas con discapacidad visual[11].

En la visita a la Facultad de Humanidades fuimos recibidos de forma cordial y nos fue proporcionada la información requerida sobre la Maestría en Ciencias Cognitivas y la Maestría en Producción Editorial. En la Facultad del Instituto de Ciencias de la Educación, fuimos atendidos por uno de los Doctores de Tiempo Completo especialista en TICs[12], durante la entrevista nos explicó el proceso de selección e información sobre la Maestría en Investigación Educativa y el Doctorado en Educación. Así mismo explicó que en la facultad existe la propuesta de utilizar las TICs como herramienta de la enseñanza y como medio para facilitar el acceso de personas con discapacidad a los estudios de posgrado porque es necesario. Añadió que en la Facultad de Comunicación Humana, cuando él pertenecía al cuerpo académico, ya se había entregado una propuesta a la Directora, ya que al ofertar una Maestría de Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, la facultad debería de contar con los recursos y herramientas necesarias para poder incluir a personas con discapacidad interesadas en la maestría.

Acudimos a la Facultad de Comunicación Humana donde fuimos recibidos por la Secretaria de Investigación y Posgrado. Para Valentina esta maestría representaba su principal interés, precisamente por el programa académico que oferta. Se esperaba encontrar las condiciones adecuadas (infraestructura, material didáctico, personal capacitado, etc.) que permitieran el fácil acceso de Valentina a la Maestría, esto debido a dos cosas:

[10] Entendiendo como atención integral aquella que toma en cuenta no sólo los aspectos clínicos, sino también los educativos, sociales, culturales, etc. y en donde debe de haber una estrecha relación con diferentes profesionales (psicólogo, trabajador social, medico, docentes, etc.).

[11] De acuerdo a la Declaración de las Necesidades Básicas de las Personas Sordociegas se considera la importancia de oportunidades educativas especializadas que satisfagan sus necesidades.

[12] Tecnologías de la información y comunicación.

- Porque es una Maestría sobre la Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, y
- Porque de acuerdo a la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad en su artículo 12 dice:
  "La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional.

  Y señala en su fracción:

  II. Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado;

  VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;

  Así mismo, en el Artículo 13 señala:
  En el Sistema Nacional de Bibliotecas y salas de lectura, entre otros, se incluirán equipos de cómputo con tecnología adaptada, escritura e impresión en el Sistema de Escritura Braille, ampliadores y lectores de texto, espacios adecuados y demás innovaciones tecnológicas que permita su uso a las personas con discapacidad.

Durante la cita con la responsable del posgrado de la Facultad de Comunicación Humana indagamos que no cuentan con material para hacer el examen de selección en Braille, y que los docentes no están capacitados, o al menos no tienen la experiencia de haber trabajado a nivel universitario con alumnos con discapacidad. Pero a su consideración los docentes "son muy sensibles" y manifiesta que no tendrían problemas en la matriculación a la maestría de una alumna

ciega. Se nos hace la invitación de intervenir en la elaboración del examen de admisión en Braille y da la opción también de aplicarlo de forma oral.

Consideramos que la universidad y la Facultad de Comunicación Humana a través de su maestría deberían contar con los recursos para atender a estudiantes con alguna discapacidad que se interesen por su programa académico, sin embargo, encontramos que carecen de una infraestructura adecuada y de materiales que le permitan a Valentina y a cualquier otro aspirante ciego presentar su examen de admisión a la Maestría.

Conclusiones

En este recorrido hemos visto que existe una deficiente legislación en materia de la discapacidad en el Estado de Morelos. En la práctica se observan carencias en los servicios y apoyos que deberían de brindar las instituciones para la inclusión de las personas con discapacidad no sólo en el ámbito educativo sino en la sociedad en general.

Con respecto a la discapacidad hay un discurso plasmado en las leyes y pronunciamientos, pero al parecer pocos son los que los respetan y los toman en cuenta. En el mundo real las personas con discapacidad siguen siendo relegadas de la vida social, educativa y cultural. Llama la atención lo que se maneja en la Ley integral para la atención de las personas con discapacidad en el estado de Morelos, se quedó estancado en un modelo clínico que se ve reflejado en todo el documento, donde la prioridad es el diagnostico, la rehabilitación, la asistencia social, etc., y poco se toma en cuenta otros aspectos como la educación y al empleo.

En cuanto a la educación, pareciera que las personas con discapacidad no tienen la posibilidad de acceder a la educación superior y más aún, a un posgrado. Las instituciones no cuentan con los recursos necesarios para brindar sus servicios a este sector de la población.

Los retos que ha encontrado (y que todavía sigue encontrando) Valentina en el largo y escabroso camino hacia una inclusión social y educativa son muchos, a pesar de que en la actualidad ya existen leyes que pretenden dar una atención oportuna a las personas con discapacidad. Se mencionó que para Valentina pudo ser una ventaja el que durante 16 años gozara de la visión, sin embargo, ese hecho no solamente fue el único factor determinante a su favor, pues el apoyo afectivo y económico de su familia, le ayudaron a terminar sus estudios y su actitud positiva ante la adversidad permitió que Valentina haya cumplido hasta la fecha diferentes metas en su vida, como son el tener una licenciatura,

un posgrado, la publicación de libros y el viajar independientemente a otros países, por mencionar algunos.

Cabría hacerse una pregunta, sí Valentina y otras personas con *discapacidad* han logrado hasta este momento diversas metas en la vida, ¿qué cosas lograrían si las leyes sobre la atención a las personas con discapacidad se cumplieran? Si partimos de que la discapacidad es una construcción social, entonces no estaríamos hablando de reformas que no se cumplen, o de la poca sensibilidad de la sociedad ante una persona con discapacidad. Sin embargo, estamos todavía lejos de esa premisa, es por eso que la discusión continua en el plano de proporcionar las condiciones más adecuadas para que las personas con discapacidad tengan las mismas oportunidades y derechos que todas las personas.

Referencias

Declaración de las necesidades básicas de las personas sordociegas. Recuperado en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-126286_archivo_pdf.pdf

Dirección General de Profesionalización de la Asistencia Social. (2008). *VII Reunión Nacional de Estadística INEGI. Mesa Discapacidad*. Recuperado en: http://www.inegi.org.mx/rne/docs/Pdfs/Mesa1/20/DIFNACIONAL.pdf

Gómez, M. (2002). *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela.* México: Fondo de Cultura Económica. pp. 210-222.

Ley de atención integral para personas con Discapacidad en el estado de Morelos. Recuperado en: http://www.morelos.gob.mx/10consejeria/files/Leyes/Ley00086.pdf

Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. Recuperado en: http://www.profedet.gob.mx/profedet/pdf/ley_general_sobre_discapacidad.pdf

Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de educación. México: ANUIES. Recuperado en: http://www.conapred.org.mx/redes/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf

ONCE. Recuperado en http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/perro-guia

Sistema Municipal para el Desarrollo Integral de la Familia de Cuernavaca (2011). *Informe Anual de Actividades.* Recuperado en: http://www.difcuernavaca.gob.mx/transparencia/info/oja/oja_6.pdf

Rosita Edler Carvalho[1]

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CRIAÇÃO DE VÍNCULOS: UM NOVO OLHAR

Resumo

As propostas de inclusão educacional escolar têm sido objeto de inúmeras reflexões críticas, particularmente relacionadas com os procedimentos adotados para sua efetivação. No campo axiológico, os que questionam a inclusão radical, também são contrários a qualquer forma de discriminação e às suas consequências, mas não concordam com todas as medidas que levam ao "desmonte", por decretos, das classes e escolas especiais, porque tais ofertas educacionais caracterizam a educação especial como atendimento educacional especializado contínuo**.** A natureza do estudo piloto realizado em Vitória/ES, em setembro de 2011 diz respeito às relações entre integração e inclusão de pessoas em situação de deficiência nas classes comuns do ensino regular. Trata-se do reconhecimento do "estado da arte" da criação de vínculos e liames sociais nas relações entre estudantes com e sem deficiência, alunos (as) das classes regulares. Em outras palavras, procurou-se identificar na convivência, em sala de aula, como está o processo de integração, permitindo que todos experimentem o sentimento de pertença. Os resultados alcançados justificam a realização de uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, com uma amostra mais expressiva do que a que foi possível usar no estudo-piloto realizado.

Introdução

Estamos convivendo com inúmeros debates sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva sem que fique o suficientemente claro, no

[1] Pedagoga, Psicopedagoga, Psicóloga, Neuropsicóloga, Mestre em Psicologia, Doutora em Educação, Pesquisadora em Inclusão Educacional Escolar. Contato: edler@centroin.com.br

entendimento de muitos educadores, o sentido e o significado do termo /perspectiva/ que consta das práticas discursivas dos que defendem, radicalmente, a inclusão educacional escolar.

Compreende-se a polêmica em torno do assunto porque /perspectiva/ é um termo polissêmico que inclui as idéias de "vista ao longe, até onde os olhos alcançam; prospectiva; sentimento de esperança; expectativa; configuração externa, aparência" (Dicionário Eletrônico Houaiss). O grifo é meu e justifica-se porque este significado do verbete será retomado ao longo do texto.

Até onde nossos olhos alcançam, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva caracteriza-se como matrícula, nas classes comuns do ensino regular, de qualquer pessoa com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com superdotação/altas habilidades e para as quais deverá ser oferecido atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, no contraturno ao frequentado na classe comum.

Em termos de prospectiva prevalecem os sentimentos de esperança de que, na classe comum, os professores estarão qualificados para ensinar a todos os aprendizes, egressos ou não das escolas especiais, mutuamente beneficiários do convívio na mesma sala de aula, socializando-se. Quanto às salas de recursos multifuncionais, a expectativa é de que serão em número adequado para atender à demanda e que vão oferecer o suporte de que necessitam "os incluídos" para a garantia de sucesso em seu processo de escolarização. São espaços escolares de oferta do atendimento educacional especializado (AEE), limitado, tanto no tempo de permanência dos (as) alunos (as), quanto em sua frequência (duas ou três vezes por semana, com duas horas de atendimento, por vez).

Assim, o primeiro entendimento que se constrói sobre a educação especial na perspectiva da inclusão está intimamente ligado aos locais, aos espaços escolares que devem ser oferecidos aos aprendizes: as classes comuns do ensino regular e as salas de recursos multifuncionais. As classes ou escolas especiais, que podem oferecer atendimento educacional especializado contínuo, não fazem parte da perspectiva de oferta de educação escolar inclusiva. Ao contrário: são consideradas como segregadoras e excludentes, independentemente da especificidade e metodologia didática no emprego dos recursos pedagógicos utilizados, em atenção às características de aprendizagem e de participação de seu alunado que apresenta necessidades educacionais especiais.

O calor dos debates entre os que são contra ou a favor da permanência das classes e das escolas especiais, acabou tornando-se ideológico e passional,

mais próximo dos embates do que das análises críticas e construtivas que o tema merece, por sua complexidade.

Defende-se ou as escolas especiais ou as escolas comuns, desconsiderando-se que as reflexões a respeito não podem estar pautadas em discursos de ou isso ou aquilo, pois a realidade educacional comporta o isso e o aquilo, com boa qualidade, para atender à multivariedade de características individuais.

Os dados de que dispomos são predominantemente estatísticos, pois há pouca divulgação de resultados de pesquisas de abordagem qualitativa e que nos permitam conhecer a qualidade do processo de aprendizagem e de integração entre os aprendizes, destes com seus educadores e funcionários da escola, bem como de suas relações com o saber (Charlot, B.2000).

Dentre outros aspectos faltam-nos maiores evidências, no contexto da convivência - valorizada como processo de socialização -, de como os aprendizes interagem e integram-se uns com os outros, criando (ou não) vínculos de reciprocidade, seja nos aspectos acadêmicos propriamente ditos, seja nos aspectos sociais e de trabalho escolar, com confiança e solidariedade orgânica (Émile Durkheim, 1893).

Relatos de pais e de professores das classes comuns ou das salas de recursos multifuncionais levam-nos a questionar o que, realmente, ocorre na dinâmica das salas de aula nas quais estão alunos egressos das escolas especiais. Estarão, realmente, construindo conhecimentos e desenvolvendo a autoria de pensamento, ou, a perspectiva de orientação inclusiva é, apenas, configuração externa, aparência? Esta pergunta contém mais um significado do verbete /perspectiva/, tal como assinalado antes, neste texto.

Inúmeros estudos e pesquisas podem contribuir para a resposta a essa indagação e seria desejável que os órgãos responsáveis por políticas educacionais estivessem em parceria constante com instituições de ensino superior, estimulando a busca de dados qualitativos que ofereçam mais e melhores esclarecimentos do que os extraídos das análises de tabelas e tabelas, repletas de números.

Dentre os aspectos a serem pesquisados, a criação de vínculos emerge como dos mais relevantes, porque é interveniente no processo de aprendizagem humana, seja em família, na comunidade ou na escola.

Aspectos teóricos

Os estudos sobre vínculos (elos, liames sociais) têm sido objeto de estudo de sociólogos e psicólogos, principalmente inspirados em autores como Jacob Levy Moreno (1889-1974) e Pichon Rivière (1907-1997). Dentre outros, estes

se destacam por suas contribuições para o conhecimento do Homem, entendido como **ser-em-relação**, o que o coloca em permanente processo interacional, desempenhando papéis e estabelecendo vínculos.

Graças aos inúmeros papéis que o ser humano desempenha em sua vida e tomando-se a escola como cenário, podem-se identificar diferentes formas vinculares, como a de aluno/professor; colega de turma/colega de turma; aluno/gestores da escola e alunos/ pessoal do apoio administrativo.

Na sala de aula os aprendizes vivem processos de ações coletivas (co-ações) e de experiências compartilhadas (co-experiência) nas quais desempenham múltiplos papéis e vivem inúmeras e contraditórias situações vinculares. Estas repercutem em seus processos de aprendizagem, na medida em que envolvem componentes afetivos e emocionais, intimamente ligados com a motivação e o desejo de construir conhecimentos.

O sentimento de aceitação repercute de forma positiva no desenvolvimento acadêmico do aprendiz, diferentemente dos sentimentos de rejeição que criam sentimentos de menosvalia, com reflexos negativos nas funções processuais da aprendizagem, igualmente interligadas aos componentes afetivos e emocionais que, afetados negativamente, podem dificultar ou bloquear a aprendizagem.

Embora cada aprendiz tenha seu próprio ritmo e estilo para apreender e construir conhecimentos, o processo de ensino é coletivo, o que implica em dinâmicas relacionais que interferem na individualidade do êxito na aprendizagem.

Tendo como objetivo conhecer os elos psicossociais que estão se estabelecendo entre os alunos (as) egressos das escolas e classes especiais como os colegas da educação regular, foi desenvolvido, em setembro de 2011, um estudo piloto em escolas da rede municipal de Vitória, que se colocou muito receptiva ao trabalho de coleta e análise qualitativa dos dados.

O acesso aos gestores da educação especial na perspectiva da inclusão da referida rede foi facilitado pela equipe da APAE de Vitória, na qual muitos dos alunos "incluídos" estão sendo atendidos em suas salas de recursos multifuncionais.

A proposta tem como escopo epistemológico a teoria dos vínculos apresentada por alguns autores como Enrique Pichon Rivière (1998), Robert Castel (2007), Pedro Demo (1998) e, como procedimento operacional, a técnica sociométrica inspirada nas ideias de Jacob Levy Moreno (1897-1974), devidamente adaptadas para os objetivos deste estudo.

Segue-se uma breve explicação da técnica sociométrica, criada pelo psiquiatra romeno Jacob Levy Moreno e que tem sido muito usada para conhecer os vínculos estabelecidos por forças sociais individuais em salas de aula ou em locais de trabalho.

A partir da etimologia, a sociometria (medida social) pode ser conceituada como a "medição" e o mapeamento dos graus de vinculação entre os indivíduos de um mesmo grupo, relações sociais essas que, nem sempre, são perceptíveis ao olhar.

O emprego da técnica sociométrica permite descobrir de quem as pessoas gostam ou não, e com quem elas gostariam ou não de trabalhar ou de desenvolver outras atividades. As informações costumam ser obtidas por meio de questionários ou entrevistas e, uma vez organizadas em tabelas, contribuem para a criação de um diagrama denominado sociograma no qual aparecem mapeadas (com representação gráfica), as interações preferidas, ou os vínculos existentes entre os Sujeitos.

Costuma-se solicitar que cada participante relacione, em ordem de preferência (do mais ao menos preferido), o nome de três colegas com os quais gostariam de desenvolver alguma atividade. As respostas são tabuladas partir dessa solicitação e inicialmente organizadas numa matriz sociométrica que tem a forma de uma tabela, como a apresentada, à guisa de exemplo. A seguir organiza-se o sociograma no qual as meninas são representadas por uma forma geométrica e os meninos, por outra, assinalando-se os vínculos entre eles, por meio de linhas.

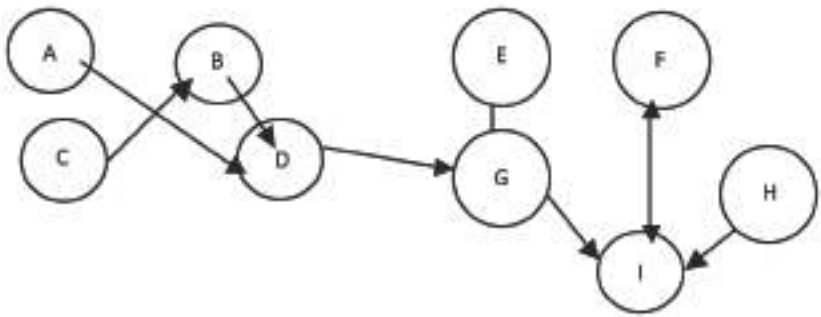
MATRIZ SOCIOMÉTRICA (Exemplo)

Quem é escolhido / **Quem Escolhe**	Aluno A	Aluno B	Aluno C	……
Aluno A		3	2	1
Aluno B	*2*		2	1
Aluno C	3	1		2

Quem é escolhido / **Quem Escolhe**	Aluno A	Aluno B	Aluno C	……
Aluno ...				
1ª escolha	--	1	--	2
2ª escolha	1	--	2	1
3ª escolha	1	1	--	--
TOTAIS 1ª 2ª 3ª				

Os números na intercessão representam a ordem das escolhas entre os alunos e, no final das tabelas, constam os totais de escolhas, segundo a ordem das preferências.

SOCIOGRAMA (Exemplo para primeiras escolhas)



A análise qualitativa da matriz sociométrica e do sociograma oferecem informações a respeito das relações sociais na classe, bem como permitem identificar as lideranças; aqueles que estão marginalizados, isolados (porque não pertencem à rede social); as estrelas (os que aparecem em mais de um grupo sem pertencer a nenhum deles) e os que funcionam como "pontes" (elementos de ligação porque pertencem a dois ou mais grupos).

Metodologia

Reiterando o que foi escrito anteriormente, a primeira etapa da aplicação da técnica sociométrica consiste em formular uma ou mais perguntas, pedindo aos indivíduos que escrevam os nomes de três colegas de sua preferência para desenvolverem, juntos, determinada atividade.

Se houver mais de uma pessoa com o mesmo nome na classe, pede-se para colocar, também, seu sobrenome ou apelido. Dessa forma, cada aluno(a) colocará o seu nome em uma folha de papel na qual vai escrever os nomes dos três colegas, em ordem decrescente de preferência, para desenvolver a atividade indagada na pesquisa (estudar, fazer um trabalho em grupo, brincar, passear, viajar, etc.).

A segunda etapa consiste na tabulação das respostas com a elaboração da matriz sociométrica, onde aparecem todos os nomes dos participantes, tanto no eixo dos /X/, quanto no eixo dos /Y/. Suas escolhas, segundo as preferências, são escritas nas intercessões entre os nomes, assinaladas com os números 1,2 ou3, correspondentes às preferências nas escolhas. Do final da tabela constam os totais de primeiras, segundas e terceiras escolhas permitindo, numa rápida visualização, identificar os mais e os menos escolhidos, inclusive os que ficaram isolados (sem escolhas).

A terceira etapa é a organização do sociograma, que é a representação gráfica da tabulação sociométrica. A estrutura dos grupos fica pictoricamente configurada, facilitando a visualização das relações existentes entre seus membros, seja dos indivíduos entre si, seja a de cada um com o grupo como um todo.

Neste estudo não foram construídos sociogramas, pois as análises das matrizes sociométricas permitiram conhecer a natureza dos vínculos entre os alunos do ensino comum com seus colegas egressos da educação especial, matriculados nas turmas do ensino regular.

Descrição da coleta

A aplicação foi bem simples (tardou em torno de 30 a 40 minutos) e constou de duas solicitações: (a) que escrevessem, em sequência de prioridade, os nomes de três colegas com os quais cada qual **gostaria de estudar** e**,** umavez finda essa tarefa, solicitou-se a escrita de (b) outros três nome, com os quais **gostariam de passear**.

Para a aplicação foram necessárias folhas de papel em branco, lápis apontados e borracha. Após a apresentação dos pesquisadores e dos esclarecimentos sobre a importância da colaboração do grupo, houve o cuidado de verificar se todos (as) a entenderam adequadamente. As dúvidas (poucas) que os participantes puderem apresentar foram esclarecidas, criando-se um "clima" favorável para a realização do trabalho.

Nos casos em que não sabiam escrever, os pesquisadores auxiliaram, ouvindo em tom baixo e transcrevendo o nome dos colegas escolhidos, inicialmente para **estudar**. A solicitação feita foi: *Por favor escrevam os números 1, 2 e 3, um em baixo do outro, conforme escrevi no quadro de giz (*a pesquisadora exemplifica no quadro de giz ou similar, existente na sala de aula). *Agora escrevam o nome de três colegas, desta turma, com os quais vocês gostariam de estudar, seguindo a ordem da preferência. O mais preferido para estudar fica no número 1, depois escrever o nome do segundo mais preferido e, no número três, escrever o nome do terceiro mais preferido. Se tiver mais de um colega com o mesmo nome do preferido, vamos escrever seu sobrenome ou apelido. Se precisarem de ajuda, por favor, levantem o braço. O que foi mesmo que eu pedi?*

A seguir, e no devido tempo, foi solicitado que virassem a página para escrever, também em ordem do mais ao menos preferido, o nome de três colegas com os quais gostariam de **passear**.

A solicitação foi a mesma descrita anteriormente, substituindo-se o estudar por passear.

Todas as folhas foram recolhidas para o processamento das informações, tendo-se o cuidado de verificar se delas constavam o nome do (a) participante e dos seis colegas escolhidos.

Nas duas turmas em que havia acompanhantes, foram elas que escreveram os nomes dos escolhidos.A lista com os nomes de todos os alunos com a indicação e a indicação dos que têm deficiência foi oferecida pela escola que também informou sobre a natureza da deficiência e do atendimento educacional

especializado que recebem, seja em salas de recursos na APAE-Vitória, seja nas salas de recursos multifuncionais da própria rede municipal de educação.

Resultados

Este estudo foi realizado em 12 (doze) turmas de 3 (três) escolas indicadas pelo grupo da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. O projeto deste estudo piloto foi enviado previamente e analisado em reunião ocorrida na Secretaria Municipal de Educação. O trabalho foi desenvolvido em parceria com representantes da APAE-Vitória que contribuíram para a coleta de dados, efetivada tanto de manhã como à tarde, dependendo dos horários das turmas "de inclusão".

A receptividade da equipe da Secretaria Municipal de Educação, bem como dos gestores e professores das escolas nas quais o estudo foi desenvolvido foi a melhor possível, o que facilitou a coleta dos dados. Estes foram organizados em 24 matrizes sociométricas (12 para a opção /estudar/e 12 para a opção /passear/, das quais saíram os comentários que seguem, inicialmente sob a forma descritiva e, na sequência,estão qualitativamente interpretados.

Dados informativos da amostra, por série:

SÉRIE	TURMAS	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	TIPOLOGIA
Segunda	2	53	3	Microcefalia, hidrocefalia, autismo.
Terceira	1	29	1	Paralisia cerebral (PC).
Quarta	3	86	5	Paralisia cerebral, deficiência Intelectual (DI) Síndrome de Down, surdez.

SÉRIE	TURMAS	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	TIPOLOGIA
Quinta	1	33	6	Múltipla deficiência, surdez, deficiência intelectual.
Sexta	2	56	2	Hidrocefalia, surdez.
Sétima	3	67	4	Deficiência intelectual, Síndrome de Down, surdez.
TOTAL	12	324	21	

Considerando-se o total de alunos estudados (324), a distribuição de pessoas com deficiência é:

Com deficiência intelectual:	8	---------- 2,46%
Com autismo:	1	----------0,30%
Com surdez profunda:	6	---------- 1,85%
Com surdez leve e moderada:	2	----------0,61 %
Com paralisia cerebral (PC):	2	----------0,61%
Com múltipla deficiência:	2	----------0,61%

No que tange ao total de alunos com deficiência (21), a distribuição, por área de sua manifestação é:

Com deficiência intelectual:	8	----------21%
Com autismo:	1	----------4,76%
Com surdez profunda:	6	----------28 %
Com surdez leve e moderada:	2	----------9,5%
Com paralisia cerebral (PC):	2	----------9,5%
Com múltipla deficiência (MD):	2	----------9,5%

Esses dados descritivos evidenciam que o tamanho da amostra é pequeno, devendo ser ampliado, o que oferecerá maior confiabilidade nos achados. Das áreas de manifestação de deficiência a prevalência foi da deficiência intelectual, seguida da surdez profunda embora o total de surdos seja o mesmo de deficientes intelectuais (8). Os alunos com síndrome da Down constam desse total, porque uma das características deste quadro sindrômico é a deficiência intelectual. No entanto, eles aparecem separados na descrição da tipologia e nas escolhas, em atenção às informações que foram oferecidas pelas escolas, o que se traduz como aspecto interessante de ser analisado.

Em relação ao gênero/ manifestação da deficiência tem-se:

	MENINOS: 10	MENINAS 11
Deficiência intelectual	2 (20%)	6(55%)
Autismo:	1 (10%)	___
Surdez profunda:	4 (40%)	2 (18%)
Surdez leve e moderada:	2 (20%)	____
Múltipla deficiência:	1 (10%)	1 (9%)
Paralisia cerebral:	____	2 (18%)

Cumpre observar que a faixa etária dos alunos variou entre 10 e 17 anos.

As escolhas para estudar:

- Na sétima série, a menina com S. Down não recebeu nenhuma escolha;
- O menino com D.I. foi a terceira escolha da líder da turma;
- Os alunos com surdez profunda (2) não receberam nenhuma escolha.
- Na sexta série, a menina surda foi a terceira escolha da colega mais popular da turma e a com Hidrocefalia não recebeu nenhuma escolha.
- Na quinta série, o menino e a menina múltiplo deficientes (DI - com surdez), foram escolhidos por colegas surdos, o mesmo ocorrendo com os meninos com surdez leve e moderada; a menina surda profunda não foi escolhida e o menino com DI foi escolhido por um MD, com DI.
- Na quarta série, as meninas com S. Down, com PC e com DI não receberam nenhuma escolha. Dos alunos com surdez profunda, um não recebeu nenhuma escolha e o outro foi a terceira escolha de um menino que não recebeu voto.

- Na terceira série, a mocinha (17 anos) com PC recebeu votos de três crianças que não foram escolhidas por ninguém.
- Na segunda série, o menino com autismo recebeu 01 voto de um menino que não recebeu voto algum; e as duas meninas com DI não receberam escolha.

Esses dados organizados de outra maneira indicam que, dos **21** alunos com deficiência que compuseram a amostra deste estudo, em relação às escolhas para estudar: **12** (**doze**) não foram escolhidos por ninguém (57% do total); **5** (**cinco-24%)** foram escolhidos por seus pares: quatro surdos e um com deficiência intelectual; **2 (dois-9,5%**) alunos receberam a terceira escolha de alunos que não foram escolhidos por ninguém, isolados, portanto e os outros **2 (dois-9,5%)** foram a última escolha da líder da turma.

Qualitativamente interpretados esses índices revelam que pessoas com deficiência que participaram deste estudo piloto não estão, ainda, integradas com seus pares ditos normais. Quando são escolhidos por algum deles, ou são a terceira escolha da líder da turma que no seu papel é mais acolhedora, ou receberam votos de alunos que não foram escolhidos por ninguém e que, assim como eles, se sentem isolados, preferindo estar entre "pares".

A maioria (57%) não recebeu nenhuma escolha, o que é indicador de que a deficiência representa uma barreira percebida pelos demais como dificultadora do processo de aprendizagem, para a troca de conhecimentos.

As escolhas para passear:

- Na sétima série, a menina com S. Down não recebeu nenhuma escolha.
- O menino com DI foi a primeira escolha da líder da turma.
- Dos alunos com surdez profunda, um foi escolhido por outro surdo e o outro não recebeu escolha.
- Na sexta série, a menina surda e a menina com DI não receberam escolha.
- Na quinta série, o menino e a menina múltiplo deficientes (MD - com surdez), foram escolhidos por colegas surdos, o mesmo ocorrendo com os meninos com surdez leve e moderada e com a menina surda profunda. O menino com DI não recebeu escolha.
- Na quarta série, as meninas com S. Down, com PC e com DI não receberam nenhuma escolha.
- Dos alunos com surdez profunda, um não recebeu nenhuma escolha e o outro foi a terceira escolha de um menino que não recebeu voto algum;

- Na terceira série, a menina com PC recebeu dois votos de duas crianças : uma que não foi escolhida por ninguém e a outra que foi a primeira escolha de uma colega que só obteve um voto de terceira escolha;
- Na segunda série, o menino com autismo recebeu dois votos de colegas que não receberam voto algum; e as duas meninas com DI não receberam nenhuma escolha.

Totalizando, temos **11(onze)** alunos que ficaram sem nenhum voto (52%); **6 (seis)** foram escolhidos por seus pares (28%); **1 (hum**) apareceu escolhido pela líder da turma (4,8%) e **3 (três**) que receberam votos de colegas sem nenhuma votação- isolados (14,2%).

Ao que essa amostra indica a situação **de estudo** que envolve questões acadêmicas e o **passeio** (aparecer em companhia de alguém diferente)- não geraram diferenças em termos de aceitação e participação, na medida em que os resultados se assemelham. Os vínculos estão fragilizados em ambas as situações.

Por fim, cabe indagar se, nessas turmas, a inclusão está ocorrendo de fato, ou se a educação especial na perspectiva da educação inclusiva esta se caracterizando como configuração externa, aparência, mais próxima do processo de inserção, como presença física, do que da desejada inclusão na aprendizagem e na participação.

Ainda que com uma amostra muito pequena, os dados encontrados permitem construir como hipóteses- a serem testadas na prática- que nem a socialização, nem a participação na aprendizagem como cooperação entre colegas ainda não se efetivaram.

Conclusão

Espera-se, como desdobramento deste trabalho, que outros pesquisadores repliquem o procedimento e façam suas análises quantitativas e qualitativas. Os resultados obtidos certamente reverterão para o aprimoramento das respostas educativas que têm sido oferecidas aos nossos alunos "incluídos". A única maneira de aprimorar o processo educativo é percebê-lo em suas idiossincrasias, sem mascarar a realidade com casuísmos isolados. Compreender que ainda temos muito a conhecer, além das tabelas estatísticas que o INEP nos oferece, é sinal de maturidade e, principalmente, do desejo de conhecer a realidade, tal como se apresenta, para que se tomem as providências

necessárias, em busca de aprimoramento do processo ensino- aprendizagem para todos e todas.

Em outras palavras, faz-se urgente conhecer a realidade sob a ótica da teoria dos vínculos, vetor da qualidade da aprendizagem e da participação de todos (as).

Afinal, a escola é o espaço social da apropriação dos bens acadêmicos, culturais, científicos e tecnológicos que a humanidade construiu; espaço para a construção de conhecimentos, de conquista da independência e da autonomia do pensamento. E não será na marginalidade do processo de integração psicossocial, com sentimentos de baixa auto-estima que bloqueiam a motivação para aprender que vamos levar a escola a cumprir seu papel de oferecer a todos (as) o exercício dos direitos à educação de boa qualidade. Ou seja, o dever de oferecer a educação inclusiva com responsabilidade.

Desejável será replicarmos este estudo em todas as turmas do ensino regular nas quais estejam matriculados alunos com deficiência e recebendo o atendimento educacional especializado complementar. Novos resultados poderão oferecer as pistas do que precisa ou não ser modificado, em nome da qualidade da oferta educacional de nossas escolas nas quais o desenvolvimento integral dos alunos (as), com felicidade devem ser ideais prioritários.

Mãos à obra e...boa sorte!

Referências

Castel, Robert. Discriminação Negativa. Paris: A república das ideias/Seuil, 2007.

Charlot, Bernard. Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Demo, Pedro. O charme da exclusão social. Campinas: Autores Associados, 1998.

Durkheim, Émile. Divisão do trabalho social. Paris: Biblioteca de Filosifia Contemporânea, 1893.

Moreno, Jacob Levy. In www.infopedia.pt/$sociograma

Rivière, Enrique Pichon. Teoria do vínculo. S.Paulo: Martins Fontes, 1998.

Vanessa Vega Córdova
María Luz Morrillo Quesen
Olivia Toro de la Cruz
Javiera Becerra Candia
Deborah Maturana Wright[1]

AVANZANDO HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. APLICACIÓN DEL ÍNDICE PARA LA INCLUSIÓN EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DE CHILE

Resumen

La presente Investigación pretendió conocer los procesos inclusivos que se llevan a cabo en un establecimiento de la comuna de Quilpué, Región de Valparaíso, Chilea través de la aplicación del Índice para la Inclusión (UNESCO, 200). El estudio siguió un diseño descriptivo transaccional que se realizó a través de la aplicación del Índice para la Inclusión a 132 miembros de la comunidad educativa (profesores, estudiantes y apoderados). Los resultados en cuanto a la dimensión de cultura hacen alusión que el tema de la inclusión, como concepto, está poco claro en todos los participantes, siendo prioritario avanzar hacia su comprensión como plantea (Arnáiz (2003). En relación a políticas, los resultados destacan que se coordinan las diversas formas de apoyo que existen para trabajar con alumnos, lo que favorece el trabajo colaborativo (Howe, 1996; Slee, 1996; KerzerLipsky y Gatner, 1996). A nivel de prácticas, se destaca el interés que existe en el establecimiento por aprender nuevas estrategias metodológicas para atender el alumnado, además se preocupan de realizar las adecuaciones necesarias para que el currículum sea accesible a todos los estudiantes. Estos resultados indican la necesidad de continuar

[1] Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

investigando en el área ya que poder lograr una "educación para todos" es un gran desafío de nuestra sociedad

Introducción

Problema de investigación

La educación inclusiva es un tema de relevancia para la sociedad actual y la construcción del futuro, investigar sobre la manera cómo se lleva a cabo en proceso de inclusión permitirá ir avanzando hacia una mejor comprensión de este proceso. Hay falta de información y de conocimientos acerca de cómo se lleva a cabo en los establecimientos educacionales este tránsito de la situación actual a una realidad más inclusiva, por este motivo es necesario realizar un primer acercamiento en esta problemática con el fin de poder conocer como se está llevando a cabo la transformación desde la integración hacia la inclusión en el ámbito educativo.

En este sentido el movimiento por la inclusión desde hace unas décadas viene tomando fuerza, esto debido a los altos índices de exclusión y discriminación y la gran desigualdad educativa presente en los diversos sistemas educativos (Blanco, 2006). Por esto es que en la actualidad tanto en la educación a nivel internacional como nacional, se han produciendo cambios importantes en cuanto a las políticas y prácticas, avanzando desde una mirada segregadora, hacia una educación inclusiva, lo que está produciendo cambios relevantes a la hora de entender que es "educación para todos" y como se ponen en marcha prácticas que fomenten la igualdad de oportunidades de todos y cada uno de los estudiantes.

Por este motivo es esencial comprender que se entiende por una educación inclusiva, según Booth y Ainscow (2000), el desarrollo de una Educación Inclusiva debe direccionarse hacia el cumplimento de varias finalidades, planteadas desde varias perspectivas interrelacionadas como la cultura, las políticas y las prácticas de los centros. Para poder logara esto es precisa una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes, cambios en las acciones que repercuten en el sistema educativo de cada sociedad. (Valenciano, 2009).

Fundamentación

En este sentido en Chile en las últimas décadas se han generado grandes cambios, eçn cuanto a la concepción de la educación y en especial en el ámbito de la educación especial, específicamente en el año 2006, Chile firma el Protocolo

Facultativo sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, propuesto por las Naciones Unidas, que es ratificado por los países miembros a contar de ese año. Este documento establece específicamente en el Artículo 25, la obligatoriedad de los Estados, de "asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida".

Confirmando este protocolo, en el año 2010 Chile promueve la Ley N° 20.422, que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. Que establece medidas contra la discriminación que implican exigencias de accesibilidad, ajustes necesarios y prevención de conductas de acoso.

Hoy en día la inclusión educativa la aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica, para que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades (Echeita y Duk, 2008).

Por esto en Chile, una iniciativa en pro de ir avanzando hacia una educación inclusiva fue el estudio llevado a cabo por el Ministerio de Educación, 2006-2007, el que pretendió identificar los elementos que actúan como facilitadores o como barreras para el aprendizaje, además de contemplar el progreso curricular de los alumnos con discapacidad o Trastorno Específico del Lenguaje, que se encuentran integrados en la educación regular. Entre sus resultados destaca como factores facilitadores: la disminución de docentes itinerantes en diferentes establecimientos educativos, la destinación de docentes especialistas en un solo establecimiento con Proyecto de Integración Educativa y la destinación de horas para reuniones de equipos de profesionales. Asimismo, menciona que los factores que dificultan el aprendizaje o barreras son: la escasez de profesionales de otras disciplinas y docentes especialistas que atiendan las discapacidades referidas a visión, audición y trastornos del lenguaje en las diversas regiones del país, la escasa cantidad de horas destinadas a los profesionales que conforman equipos de apoyo comunal.

En esta línea en el año 2006 García desarrolló una investigación que consistió en un proceso que tuvo como eje la reflexión, en primer lugar respecto de lo que es la Educación Inclusiva, y luego acerca de cómo se desarrolla el proceso educativo en las escuelas básicas municipalizadas urbanas de la comuna de San Pedro de la Paz, Provincia de Concepción. Entre los resultados destacan que a nivel de cultura, política y practicas inclusivas se puede mencionar que el tema de la inclusión, como concepto, está poco claro en todos los

miembros de las comunidades educativas, siendo prioritario avanzar hacia su comprensión, de manera que pueda existir una cultura inclusiva que sustente el proceso de transformaciones que será necesario transitar para convertir las escuelas en inclusivas.

Teniendo en cuenta todo lo planteado anteriormente y recalcando la importancia de investigar un tema tan relevante para la sociedad actual, como es la educación inclusiva, considerando que el derecho a la educación es de todos y para todos, siguiendo los lineamientos en los que se proponen generar espacios para todos, y promoviendo una educación inclusiva, en este sentido esta investigación se centra en "*Conocer los procesos inclusivos que se llevan a cabo en un establecimiento de la comuna de Quilpué, para favorecer el progreso hacia una educación inclusiva"*.

Todo esto tiene como sustento el derecho al acceso a una educación, garantizando su calidad, plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales, su procedencia social y cultural (Murillo y Duk, 2011), con el fin de reducir las barreras y las desigualdades de oportunidades.

Metodología

La presente investigación es de corte cuantitativa, con un diseño transaccional descriptiva, ya que se busca especificar las características más importantes con respecto a las orientaciones inclusivas del establecimiento, el cual pretende recoger información de manera independiente de cada agente de la comunidad educativa en un momento único (Sampieri, Fernández y Baptista; 2010).

Procedimiento

El procedimiento realizado para llevar a cabo la investigación se desarrolló entre los meses de marzo y julio del año 2012 y se llevó a cabo en las siguientes etapas:

En la primera etapa se realizó una reunión con la Directora del Establecimiento Educacional, explicando lo que deseaba ejecutar en el colegio. Luego se envió una carta al Director de educación de la Corporación de Quilpué y a la Coordinadora de Educación especial de la Corporación, con el fin de obtener los permisos necesarios para la aplicación del índice para la inclusión hasta su segunda etapa en un establecimiento de dependencia municipal de la comuna de Quilpué.

La segunda etapa consistió en realizar diversas reuniones con docentes, apoderados y alumnos, para la aplicación del instrumento.

Para los docentes se realizaron dos sesiones. La primera estuvo dirigida a informar lo que se realizaría en el establecimiento, además de exponer el tema de inclusión. En la segunda reunión se realizó la aplicación del cuestionario a cada uno de los docentes del colegio.

En relación con los estudiantes se realizaron dos visitas, en las que se fue curso por curso aplicando el cuestionario correspondiente Índice para la Inclusión.

En cuanto al trabajo desarrollado con los padres y apoderados se realizaron dos reuniones; la primera de tercero y cuarto básico; y la segunda de quinto a octavo básico, en las que se les realizó la aplicación de los cuestionarios correspondientes.

La tercera etapa consistió en los análisis de los resultados de la aplicación de los cuestionarios aplicados.

Participantes

Los participantes en la presente investigación se dividieron en tres grupos que se muestran a continuación:

a) Estudiantes de tercer a octavo año básico.
b) Directivos, docentes de nivel básico y media.
c) Apoderados.

El total de encuestados tanto directores como docentes de los diversos niveles educativos fue de 132 participantes.

a) Alumnos:

Los estudiantes que participaron en la investigación fueron 89, distribuidos de la siguiente forma: un 29,2% corresponde al octavo año básico, mientras que un 28,1% corresponde a séptimo año básico, un 14,6% a quinto año básico, un 13,5% a sexto año básico, un 11,2% a cuarto año básico y un 3,4% a tercero año básico. De acuerdo al género, el 41,6% corresponde al género femenino, mientras que un 58,4% corresponde al género masculino.

b) Directivos, docentes de nivel básico y media:

De acuerdo a la población encuestada, en relación a género, podemos decir que los docentes directivos el 51,5% corresponden al sexo femenino, mientras que un 48,5% al sexo masculino.

En relación a los niveles de estudios, un 93,9% posee estudios universitarios, mientras que un 6,1% tienes estudios técnico profesional.

Los participantes trabajan en un 33,3% en nivel básico y media, un 33,3% sólo en la media, mientras que un 27,3% en básica. En cuanto a los años de experiencia, podemos decir que la media corresponde a 17 años 3 meses y en relación a los años trabajados en el establecimiento, podemos decir que la media es 6 años 1 mes.

c) Apoderados:

El total de participantes fue de 10 apoderados, representantes de cursos desde cuarto, hasta octavo básico, siendo en un 90% mujeres quienes contestaron los cuestionarios

Instrumento

Índice para la Inclusión

Es un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad. Su objetivo es mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas, implicando una cuidadosa planificación de un proceso de cambio progresivo, como el que se asume en otras muchas iniciativas para la innovación educativa generando cambios en la cultura y en los valores que posibiliten al personal de la escuela y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad identificada en particular.

El instrumento consta con un proceso de 5 etapas para llevar a cabo el trabajo colaborativo propuesto.

La primera etapa se inicia cuando el equipo responsable de la planificación en la escuela establece un grupo de coordinación para llevar a cabo el trabajo con el Índice. Los miembros de este grupo se informan y, posteriormente, transmiten la información al resto del personal de la escuela sobre los conceptos del Índice, los materiales y la metodología con el fin de recoger opiniones de todos los miembros de la comunidad escolar.

En la segunda etapa, los materiales se utilizan como base para hacer una exploración y análisis de la escuela e identificar las prioridades que se quieren desarrollar.

La tercera etapa implica hacer las modificaciones en el plan de desarrollo de la escuela para que refleje los objetivos de la inclusión y las prioridades identificadas en la etapa 2.

En la etapa 4 se implementan y apoyan las prioridades de desarrollo y, finalmente, en la etapa 5 se evalúa el progreso en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Cabe destacar que sólo se trabajará hasta la etapa 2, por factor tiempo y porque para el desarrollo de las siguientes etapas es preciso contar con un análisis a desarrollar en conjunto con el establecimiento educacional.

Resultados

Para realizar los análisis se ha efectuado un análisis de frecuencia a partir de las respuestas de los informantes a los diferentes cuestionarios tanto para padres, estudiantes y profesores. Del análisis de resultados anteriormente descrito, se ha realizado una síntesis destacando los niveles de apreciación más relevantes para cada uno de los agentes de la comunidad educativa, en cuanto a las dimensiones del Índice para la Inclusión.

a) Profesores y directivos

En relación a los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de Indicadores de Inclusión a los docentes, estos señalan sobre un 44,02% estar de acuerdo con las dimensiones inclusivas, en el caso de las culturas se destacan aspectos como los miembros del personal colaboran entre ellos y se valoran de igual manera a todos los alumnos y alumnas. En cuanto, a las políticas plantean que se ayuda a todo miembro nuevo del personal o del alumnado a adaptarse en la escuela, coordinando todas las formas de apoyo. Respecto a las prácticas del establecimiento, se destacan entre ellas la implicación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, además de aprovechar la experiencia que tiene cada una de las personas que pertenecen a la escuela; sin embargo, señalan en un 19,7% necesitar más información respecto a las dimensiones de inclusión que se puedan dar dentro del establecimiento, producto a que gran parte del personal ha sido recientemente contratado, por lo que no cuentan con un conocimiento cabal del funcionamiento del colegio. En el caso de cultura, específicamente acerca del trabajo conjunto que pudiera existir entre el personal y los miembros del consejo escolar y del conocimiento que existe entre los agentes de la comunidad respecto a la filosofía inclusiva. Por su parte, en el apartado de políticas indican la falta de información en cuanto al apoyo existente para el alumnado que aprenda castellano como segunda lengua. Además, para desarrollar prácticas inclusivas, a través de la distribución justa de los recursos de la escuela

para apoyar la inclusión, no están dentro de la información que manejan, para complementar la información véase Figura 1.

Figura 1. Dimensiones de Inclusión: Profesores.

b) Padres y apoderados

En cuanto a los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario para Familias, los apoderados, señalan estar de acuerdo un 38,8% a nivel de cultura en aspectos como la implicancia que sienten las familias con la escuela, mientras que en el apartado de política en un 28,3% indican estar en desacuerdo en aspectos como reducción de las conductas de intimidación y abuso de poder, no obstante un 31,6% manifiesta estar completamente de acuerdo con dicha dimensión como por ejemplo en cuanto a la estructura del edificio, la cual es completamente accesible para todos. Cabe destacar que esta discrepancia ocurre producto de que están de acuerdo con los aspectos referidos a construir una escuela para todos, en cambio están en desacuerdo con la organización de los apoyos para atender a la diversidad (Véase Figura 2).

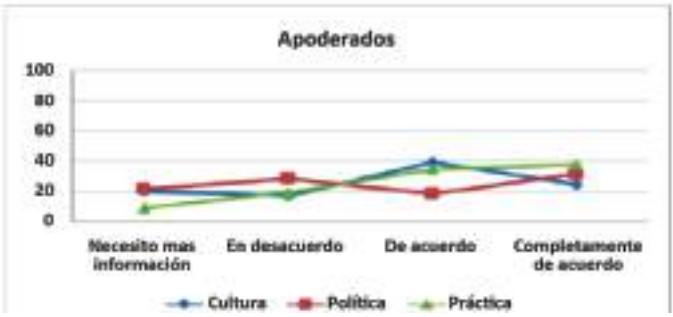


Figura 2. Dimensiones de Inclusión: Apoderados.

c) Estudiantes

En lo que se refiere a los alumnos, en la aplicación del cuestionario Lo que Pienso de mi Escuela", estos señalan estar de acuerdo y completamente de acuerdo en un 65,16% a nivel de política en aspectos como las reglas de la clase son justas, sin embargo a su vez en un 34,89% indican estar en desacuerdo cuando se trata de afirmar la existencia de intimidación en el establecimiento. Respecto al apartado de culturas en un 47,5% indican estar en completamente de acuerdo en aspectos como la atención que tienen de sus profesores cuando ellos se expresan, en donde los escuchan atentamente, no obstante un 19,72 manifiesta estar en desacuerdo con dicha dimensión, por ejemplo en la comunicación con los docentes respecto a situaciones personales como la familia. Cabe destacar que esta discrepancia ocurre producto a que se enmarca en dos tipos de comunicación, la que es a nivel personal emocional y la otra a nivel académico (Véase Figura 3).

Figura 3. Dimensiones de Inclusión: estudiantes.

A través de los análisis anteriormente presentados podemos señalar fortalezas y debilidades que posee el establecimiento educacional. Como fortalezas, se destaca el trabajo colaborativo entre los docentes, generar un currículum accesible, preocupación por atender la diversidad del alumnado, recibir a la mayoría de los alumnos que postulan al establecimiento, además tienen alumnos con necesidades educativas integrados en sus aulas, en donde se les otorgan apoyo en los procesos de adaptación de miembros nuevos en la comunidad educativa, también es una fortaleza la comprensión por las diferencias, la participación del alumnado en su propio aprendizaje, y existe un apoyo de educadores diferenciales a nivel institucional.

En cuanto las áreas más debilitadas, que tiene el establecimiento destacan, que no cuentan con elementos teóricos y estrategias metodológicas que les permitan enfrentar la diversidad del alumnado, los docentes tienen bajas expectativas frente al rendimiento escolar de los educandos, además falta de un equipo multidisciplinario, lo que se contradice con lo expuesto por Booth y Ainscow (2000), quienes indican que los apoyos, en las escuelas inclusivas deben ser estudiados meticulosamente por el equipo de profesionales y deben ser pensados en base a todo el alumnado, considerando sus estilos de aprendizaje y las diferencias que hay entre cada uno. Por otro lado en el establecimiento existen situaciones de intimidación entre los alumnos e inculcar valores acerca del respeto por diferentes culturas.

Conclusiones

De acuerdo a los análisis realizados y a la evidencia empírica recogida en base a los procesos inclusivos estudiados en un establecimiento educacional de la comuna de Quilpué de Chile, se destaca que los alumnos, tienen altas expectativas de logro, generando gran satisfacción personal al momento de cumplir sus metas, además existe un sistema de trabajo colaborativo, entre los ellos, reflejándose a través del apoyo, preocupación y la buena comunicación existente, en donde indican que las situaciones de intimidación no son una constante; estas situaciones entre el alumnado son de vital importancia para que se logre desarrollar un aula inclusiva, en donde autores como Soodak (2003) indican la importancia de la fomentación de la amistad, el apoyo y la colaboración entre el alumnado.

En relación a los docentes y directivos, se concluye que existen políticas inclusivas, en cuanto a los alumnos con necesidades educativas, las que se visualizan a través de las prácticas, como un currículum accesible, ya que como los profesores deben ser; también la comprensión por las diferencias, para identificar posibles barreras en el aprendizajes de los estudiantes, este punto va de la mano con lo que plantea Villeda (2009), en el que hace alusión al respeto por las diferencias que es el soporte esencial en toda sociedad humana en la que coexisten tanto rasgos comunes como diferentes. Además se destaca el trabajo colaborativo y participación del alumnado en su propio aprendizaje, teniendo apoyo por parte de profesionales de apoyo que facilitan el aprendizaje y la participación de cada uno de los alumnos; de igual manera se acepta a la gran mayoría de los alumnos que postulan a este establecimiento, lo cual concuerda con la postura de la

UNESCO (1994), la cual destaca que la escuela debe ser para todos y no es perteneciente a un grupo exclusivo.

Pese a lo anterior, no cuentan en general, con elementos teóricos necesarios, ni conocen estrategias metodológicas que les permitan enfrentar la diversidad de alumnos con los que se encuentran en sus aulas, para responder a sus particulares características y estilos de aprendizaje, lo que genera que hayan bajas expectativas frente al rendimiento escolar de los educandos, lo cual se contradice con lo indicado por Corbett (1999), quien plantea que para lograr la aceptación de la diversidad, se debe reconocer las capacidades de cada individuo; dar igualdad de oportunidades y entregar valores y educación, por lo cual se deduce que no se debe menospreciar al alumno que tenemos enfrente, además como Escudero indica (1991; 1992; 1994), el profesor debe ser una mezcla entre un profesor de aula regular y un profesor especialista, para así tener las capacidades que se necesitan para atender la diversidad del alumnado dentro del aula. Aun así el cuerpo docente se esfuerza con las herramientas y conocimientos que poseen para poder disminuir las barreras del aprendizaje significativo y las prácticas discriminatorias que puedan existir. Además de lo anterior, los docentes indican que hace falta un equipo multidisciplinario que apoye dicho trabajo, en especial, psicólogos que apoyen el área emocional. Sin embargo los docentes hacen alusión que no hay un trabajo pleno entre los alumnos y encuentran que aún no se han aminorado las conductas intimidatorias o de abuso de poder, ni respeto por parte de este agente de la comunidad educativa hacia los demás miembros de ella.

Respecto a los apoderados, podemos concluir que la escuela admite a casi todos los alumnos que solicitan el ingreso al establecimiento, apoyándolos en su proceso de adaptación, además indican que los docentes se preocupan por atender a los alumnos pese a la diversidad que pueda existir, preocupándose de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, presentando conductas amables a todos los agentes de la comunidad educativa. Además, expresan que el colegio los mantiene informados del progreso de sus hijos y los motiva a superarse, considera sus opiniones respecto al desarrollo de los alumnos, dándoles las herramientas necesarias para guiar el trabajo que deben realizar para apoyar la realización de deberes en el hogar. Sin embargo, hacen alusión a que hace falta inculcar el valor del respeto hacia las personas que provienen de diferentes culturas y entre pares lo cual es un elemento importante de considerar como indicador de uno de los aspectos relevantes en el análisis del Índice de Inclusión.

Un tema no menor dentro del presente trabajo dice relación con que a nivel general que en cuanto a la dimensión de culturas el tema de la inclusión, como concepto, está poco claro en todos los miembros de la comunidad educativa, siendo prioritario avanzar hacia su comprensión, de manera que pueda existir una cultura inclusiva que sustente el proceso de transformaciones que será necesario transitar para convertir las escuelas en inclusivas, ya que el concepto inclusión debe ser comprendido por la comunidad educativa en su totalidad (Arnáiz, 2003), en especial los profesores y teniendo una visión y actitud positiva ante el tema de la inclusión (Cardona, Cook, Semmel y Gerber, 1999); además los roles por parte de cada agente de la comunidad educativa, se encuentran claramente identificados. En cuanto a las políticas encontramos que se coordinan las diversas formas de apoyo que existen para trabajar con alumnos, lo cual para comenzar un proceso de carácter inclusivo es de gran importancia, ya que debe existir el trabajo colaborativo (Howe, 1996; Slee, 1996; Kerzer Lipsky y Gatner, 1996), asimismo tienen una infraestructura accesible para todo el alumnado o todo aquel que requiera acceso al establecimiento.

Ahora bien, a nivel de prácticas se destaca el interés que existe en el establecimiento por aprender nuevas estrategias metodológicas para atender el alumnado, además se preocupan de realizar las adecuaciones necesarias para que el currículum sea accesible a todos los estudiantes, por lo que este es un primer paso para poder ir generando cada vez más prácticas inclusivas, además la atención a la diversidad consiste en brindar la oportunidad de acceder a la educación, y para ello es que se realizan modificaciones reales a nivel curricular (Escudero 1990), ya sean significativas o no significativas para así asegurar el aprendizaje significativo de cada uno de los alumnos (Arnáiz, 2005).

Referencias

Arnáiz, P. (2003) Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

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

Blanco, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". Revista Electrónica Ibeoroamerica sobre Calidad, eficacia y Cambio en educación Vol. 4, Nº 3 Madrid: España.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000) Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Índice de Inclusión): Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Cardona, M., Cook, B., Semmel, M., y Gerber, M. (1999). Attitudes of Principals and Special Education Teachers Toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities Critical Differences of Opinion. Remedial &SpecialEducation.

Corbett, J. (1999) Inclusion and Exclusion: Issues for Debate. En L. Barton F. Armstrong (Eds.) Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas. Sheffield: University of Sheffield. Departament of EducationalStudies.

Echeita, G. y Duk, C. (2008). "Inclusión Educativa". Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6. No.2

Escudero, J. (1990) El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En actas del I Congreso Inter-universitario de Organización Escolar. Barcelona: Área y Deptos. De Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.

Escudero, J. (1991) La planificación en el contexto del desarrollo curricular basado en la escuela. Seminario de Formación de Centros. Sevilla: CEP

Escudero, J. (1992) La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y formación basadas en el centro escolar. En J.M. Escudero y J. López Yáñez (Coords.): Los desafíos de las reformas escolares. Sevilla: Arquetipo.

Escudero, J. (1994) La elaboración del proyecto de centro: ¿una posibilidad para la mejora de la educación? Comunidad Educativa.

García, V. (2006). "Educación Inclusiva: Un Desafío Para Las Escuelas De La Comuna De San Pedro De La Paz". Recsa, Octubre Nº 87.

Hernández, S., Fernández C. y Baptist, M. (2010) Metodología de la investigación: México, D. F.: McGraw-Hill.

Howe, K. (1996) Educational ethics, social justice and children with disabilities. In. C. Christensen y F. Rizvi (Ed.): Disability and the Dilemmas of Education of Justice. Buckingham: Open UniversityPress.

Kerzner, D. y Gartner, A. (1996) Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities. In C. Christensen y F. Rizvi (Ed.): Disability and the Dilemas of Education of Justice. Buckingham: Open University Press.

Ministerio de Educación de Chile - UMCE (2006-2007). Estudio de la Calidad de la Integración Escolar. Revisado en http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnEscolarUMCE.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2003). Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Recuperado el 26 de mayo de 2012, de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281940410.ResumenejecutivoEstudioMuestral.pdf

Ministerio de Planificación (2010). Ley N° 20.422 Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Gobierno de Chile.

Murillo, F. y Duk, C. (2011). ¿Escuelas eficaces versus inclusivas? Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5 (1), 11-12.

Slee, R. (1998) Disability, class and proverty: School structures and policing identities. In C. Christensen y F. Rizvi (Ed.): Disability and the Dilemas of Education of Justice. Buckingham: Open University Press.

Soodak, L. (2003). Classroom Management in a Diverse Society.TheoryintoPractice: USA.

UNESCO (1994) Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Salamanca: UNESCO.

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Extraído el 5 de marzo de 2012 desde http://www.unesco.org/ education/efa/ed_for_all/Marco_ accion_Dakar.d

UNICEF, MINEDUC (2005). Seminario Internacional: Inclusión social, Discapacidad y Políticas Públicas.

Valenciano, G. (2009) Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. Facultad de Educación Universidad de Costa Rica.

Villeda, J.(2009). Integración educativa. Usaer 28. Revisado el 22 de marzo de 2012 en: http://www.slideshare.net/pepevilleda/integracin-educativa-tepeji-del-ro-hidalgo

TEMÁTICA 2

PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS: LA INCLUSIÓN EN ACCIÓN

Cristiane Correia Taveira[1]

O ENTRELACE DE POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CULTURAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE VOLTADA À SURDEZ

Introdução

A proclamada turma homogênea é um ideal antigo a que os docentes buscam atingir mesmo na tentativa de equilibrá-lo com práticas que atendam à diversidade de alunos. Modelos normativos em conformidade com padrões educacionais vinculados a um ideal de aluno o mais normal possível estão em jogo nas escolas onde alunos surdos são inseridos, estejam eles em classe especial ou em classe comum nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

Ao optar por uma definição de diferença associada aos aspectos sociais e culturais, busca-se apontar as práticas calcadas em características da comunidade surda, mais especificamente na atuação do profissional surdo nas escolas.

Nesta pesquisa há indícios de que a presença de um adulto surdo, mais especificamente de um profissional surdo, conduz a reflexão sobre a importância desse sujeito na constituição da identidade surda, o que seria considerado crucial para negociações dos aspectos da cultura escolar em jogo.

Esta investigação foi realizada no Laboratório de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

[1] Membro da equipe técnica de acompanhamento da educação especial do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA) – Secretaria Municipal De Educação (SME) do Rio de Janeiro, Brasil. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RIO. Possui mestrado em educação pela UNESA (2008),

O processo de implantação de lei que corrobora o acesso à educação bilíngue para surdos no Rio de Janeiro/Brasil

No final do ano letivo de 2010, mais especificamente nos três últimos meses de 2010, foi contratado, por meio da Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Estado do Rio de Janeiro (APILRJ), o quantitativo de cerca de 100 intérpretes e profissionais surdos para atuarem na rede pública municipal do Rio (atualmente há o dobro de contratados).

Segundo dados de matrículas dos alunos surdos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em 2010 havia cerca de 400 alunos com "deficiência auditiva" em classes comuns e 250 alunos com "deficiência auditiva" em classes especiais. Os profissionais intérpretes foram destinados ao acompanhamento dos alunos nas classes comuns e os profissionais instrutores (surdos adultos) foram destinados ao acompanhamento dos alunos surdos nas salas de recursos. Em alguns casos, os profissionais instrutores foram também destinados a classes especiais.

O cenário é de atenção à legislação de reconhecimento da LIBRAS, oficialmente, como a língua das comunidades surdas em nosso país, na Lei nº 10.436 de 24/04/2002, posteriormente, regulamentada no Decreto-lei nº 5.626 de 22/12/2005[2] que aborda a importância de incluir a LIBRAS no currículo de formação de professores, no acesso à educação bilíngue aos alunos surdos na Educação Básica e na importância da formação dos profissionais bilíngues.

Skliar alerta para o fato de que a educação de surdos não abrange somente o domínio de duas línguas (a LIBRAS e a Língua Portuguesa), mas também reflete a posição de discursos e de práticas, que tem no reconhecimento político o lugar da surdez como diferença, em contraposição à surdez como deficiência.

O acesso à educação bilíngue segundo a legislação atual do Brasil

Há dez anos a LIBRAS foi reconhecida como meio legal de comunicação e de expressão pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e a este fato ficou ligada a inserção dos alunos surdos em classes comuns e, também a conquista de direitos reivindicada como vitória política da comunidade surda brasileira.

No Brasil as escolas bilíngues começam a ser criadas por variados objetivos, a começar pelas comunidades indígenas que tiveram seus direitos linguísticos reconhecidos na Constituição de 1988, no Artigo 210,

[2] Brasil. decreto nº. 5.626. regulamenta a lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art. 10 da lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. publicada no diário oficial da união em 22/12/2005.

parágrafo 2º. No caso dos Surdos, a Língua de Sinais é conhecida como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e já fora, anteriormente, definida como Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) por linguístas no intuito de diferenciar de outra Língua de Sinais catalogada, a dos Urubus-Kaapor (LSUKB), uma Língua de Sinais usada pelos índios. A autora descreveu a tribo que utilizava uma língua de sinais minoritária mesmo sendo majoritariamente ouvinte. No caso da educação bilíngue para surdos, o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 denomina as escolas ou turmas de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, são previstas nas atividades escolares.

Segundo o Ministério da Educação, aspectos legais privilegiam a LIBRAS como necessidade linguística e/ou técnica de suporte para comunicação: 1) Os alunos surdos têm a possibilidade de serem acompanhados por Intérprete de LIBRAS e/ou Professor Bilíngue, no horário de classe comum (aulas em LIBRAS); 2) É previsto o acesso à LIBRAS em oficinas e aulas (ensino da LIBRAS), direcionadas aos estudantes e professores, para a comunidade escolar e a família, a fim de facilitar a interação entresurdos e ouvintes, que podem contar com um Instrutor Surdo de LIBRAS, no turno oposto da classe comum,acompanhado do Atendimento Educacional Especializado (AEE); 3) São previstas adequações da prática pedagógica para o ensino da Língua Portuguesa escrita, que ocorrem em Salas de Recursos, orientadas pelo AEE.

Todos estes três itens da prática pedagógica e/ou de suporte ao aluno surdo estão previstos pelo MEC/SEESP (atualmente MEC/SECADI) em suas orientações ao Atendimento Educacional Especializado. No entanto estes itens acima mencionados nem sempre estão presentes de forma organizada e estruturada nas escolas brasileiras. Determinações legais também não decidem questões arraigadas em valores, condutas e julgamentos, mas essas representaçõesincidem, necessariamente, durante a implementação de políticas públicas em surdez e discutí-las é fundamental.

A implantação de escolas-piloto de Educação Bilíngue no Município do Rio de Janeiro/Brasil

No ano corrente, de 2012, foi realizada a proposta de implantação de escolas-piloto de Educação Bilíngue voltada ao aluno surdo em escolas municipais regulares do Rio de Janeiro. As justificativas para tal proposta giram em torno dos seguintes argumentos: a) diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; b) discussões sobre a melhoria da qualidade

de escolarização do alunado surdo; c) análise de Estatísticas do próprio IHA e de observações dos professores da rede municipal do Rio que possuem experiências bem sucedidas com alunos surdos.

Foram os seguintes os critérios de seleção das Escolas-piloto de Educação Bilíngue no Município do Rio de Janeiro:

a) Indicação de duas escolas por Coordenadoria Regional de Educação (CRE) que possuiam número maior que três alunos surdos e, preferencialmente, aquelas com maior número de alunos surdos da CRE, tanto em classe comum quanto em classe especial;
b) As escolas deveriam ter a presença de profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em acompanhamento a esses alunos, em Sala de Recursos (SR) da própria Unidade Escolar (U.E.) ou em SR bem próxima a esta e/ou com disponibilidade de promover a abertura de SR no ano de 2012, na própria U.E.

O número de escolas municipais de Educação Bilíngue indicadas poderia variar de 20 a 23. De março a abril de 2012, ocorreram visitas de validação das indicações nessas escolas, a partir de relatório específico, e de maio a julho de 2012, a segunda visita de registro das práticas e de orientação pedagógica.

A educação bilíngue, no Brasil, é baseada:

a) Em princípios legais, sendo entendida como direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais por meio da língua de sinais, considerada sua língua de domínio, e de aprender a língua majoritária de seu país como segunda língua, tornando-se bilíngue.
b) Em uma pedagogia visual ou no uso de recursos apoiados em imagens, a partir do entendimento do modo de apropriação e de construção do conhecimento pela pessoa surda, que se daria por meio da LIBRAS e de recursos tecnológicos que favorecessem a "visualidade" de informações.
c) Em uma proposta de Letramento significada por meio da LIBRAS; a língua portuguesa será, portanto, a segunda língua (L2), sendo significada pela criança na forma escrita com as funções sociais representadas no contexto brasileiro.

A educação bilíngue pode ser compreendida a partir de diversas linhas e concepções, até mesmo entendida como executável apenas em escolas especiais para surdos ou escolas de surdos, o que de modo algum é unânime.

Bilínguismo e educação bilíngue (início de diálogo com a linguística)

Baker sugere cuidado com visões extremistas na definição de bilinguismo, não se presumindo, de antemão, que indivíduos obtenham uma capacidade perfeita e fluente em duas línguas para obter a caracterização de bilíngues. O sujeito bilíngue pode apresentar um conhecimento linguístico limitado em uma das línguas. Portanto, pressupõe-se não se deter, no caso da surdez, em avaliar e/ou classificar um indivíduo como "bilíngue equilibrado", ou seja, com fluência equivalente em duas línguas, pois se coaduna com a ideia de que um indivíduo pode entender perfeitamente uma segunda língua, escrevê-la de modo regular e "não falar" bem esta segunda língua.

O processo pelo qual a pessoa se torna bilíngue, enquanto sujeito aprendiz de duas línguas, é mais interessante do que caracterizar se o sujeito é bilíngue ou não é bilíngue. Valdés sinaliza que o bilinguismo necessita ser representado por um contínuo, ou seja, por um processo de aquisição e de aprendizagem das línguas que irá variar em sua proficiência e domínio ao longo dos anos.

O bilinguismo se refere a uma condição do indivíduo e acontece em variadas formas passíveis de investigação, no entanto, arrisca-se sinalizar que não é o foco mais adequado se iniciar verificando a idade de aquisição das duas línguas ou a proficiência nas línguas (materna e segunda língua) ou o status das duas línguas (majoritária e minoritária). A língua materna e a língua de escolarização não são a mesma coisa. No caso dos surdos, a língua da família ouvinte, na maioria das vezes, é a língua majoritária. A língua de aquisição da maioria dos surdos, a língua materna ou da comunidade surda, é uma língua de modalidade viso-gestual e ágrafa. Lembrando que nas escolas, a língua de escolarização é de outra modalidade, uma língua oral (oral-auditiva), o português, que para o surdo será estudada na modalidade escrita.

Segundo os objetivos, modelos ou programas de Educação Bilíngue, é possível agrupá-los em três tipos: 1) Educação Bilíngue de transição onde o sujeito será escolarizado na língua dominante (majoritária) deixando de comunicar-se, aos poucos, em sua língua (minoritária); 2) Educação Bilíngue de manutenção em que o sujeito terá a sua língua (minoritária) mantida e intensificada a sua identidade cultural, fortalecendo-a; 3) Educação Bilíngue de enriquecimento em que o sujeito de uma língua dominante terá uma segunda língua.

Hamers e Blanc conceituam a educação bilíngue como "Any system of education in wich, at a given moment in time and for a varying amount of time, simultaneously or consecutively, instruction is planned and given in at least

two languages." Traduzido livremente pela autora deste artigo como: "Qualquer sistema de ensino (educação) em que, num dado momento e por uma variada quantidade de tempo, simultaneamente ou consecutivamente, a instrução é planejada e dada em pelo menos duas línguas".

A questão de pertencimento cultural do sujeito bilíngue insere os indivíduos em uma tipologia que foca a noção de biculturalidade e que vale a pena aprofundar no contexto de surdos, pois estes são, no mínimo, de uma cultura de surdos aprendizes e usuários da LIBRAS e de uma cultura de brasileiros, aprendizes e usuários da Língua Portuguesa por toda a vida. Os autores subdividem da seguinte maneira: biculturais são os que pertencem às duas culturas; monoculturais são aqueles que se identificam apenas com a sua cultura de origem (herança, patrimônio); aculturais são os que assumem a cultura de sua segunda língua e os desculturalizados, que têm uma ambiguidade de adesão e possível perda da identidade.

Vale ressaltar que é apresentado neste artigo, um pequeno trecho dos estudos da área de linguística, principalmente de Baker, que retoma vários achados da área, mas que se referem ao panorama americano de educação bilíngue. No entanto, a observação e a pesquisa de longa duração sobre sistemas de ensino bilíngues trazem contribuições ou possibilidades de aproximações teóricas para esta pesquisa (mas este referencial ainda se constitui limitado e um início do diálogo).

Questões teóricas e práticas que emergem de uma análise sócio-antropológica

Normal, patológico e deficiência

A ideia de ser humano perfeito, com um equipamento biológico onde todos os sentidos operem como o esperado pela maioria e repercutam num indivíduo padrão, normal, torna-se um dilema para a área da educação.

Canguilhem auxilia a perceber que, entre o estado normal e o patológico, o grau de afastamento da posição normal, preconizada no aspecto quantitativo, não dá a dimensão qualitativa que se atribui a este grau.

No caso da surdez há a valorização da audiometria e de testes fonoaudiológicos para designar quem é ou não é surdo e, em um raciocínio focado no biológico e no calculável, prescrevendo-se as soluções que não correspondem a critérios explícitos e muito menos a complexidade de fatores que a surdez

envolve. Indicações valorativas estão por trás dos números assim como quem tem o poder de atribuir valor.

Deste modo, considerar apenas médias, uma dimensão orgânica, é desconsiderar a dimensão cultural. A problemática de definir a subjetividade humana por fatores biológicos acaba configurando-se no saber clínico e este saber desconsidera a multiplicidade de fatores que são inter-relacionadas ao contexto social e histórico dos surdos, e inclusive incide também na representação da identificação da surdez.

Os padrões culturais e históricos é que vão interferir ideologicamente na percepção da questão da identidade surda e nas suas relações. Segundo Góes, "não é o déficit em si que vai traçar o destino da criança. Esse 'destino' é construído pelo modo como a deficiência é significada (...) pelas experiências que lhe são propiciadas" (p. 99).

A noção de deficiência e de anormalidade pressupõe a construção social sobre a eficiência e a normalidade. Contribuindo com essa afirmação, Perlin, pesquisadora surda, sinaliza que "Ser normal segue uma norma. Mas ser normal para o surdo significaria ser surdo, autenticamente surdo" (p.9).

Natureza, cultura e identidade surda

Entende-se como prioritário elucidar a polaridade natureza e cultura, considerando que o que é esperado pela escola em relação ao surdo é fruto de decisão de uma determinada sociedade, uma decisão nem sempre clara, porque parte do que é dado como natural, no organismo sem audição, ganha um status da falta de um sentido e de pessoa menos plena.

Stolcke refuta a ideia dualista de natureza e cultura como se fossem coisas obviamente distintas. A problemática apontada está na não atribuição de significado social no que parece ser um dado natural. Desigualdades sociais são legitimadas por explicações em raízes naturais conforme sinaliza Stolcke. São comumente observáveis essas transposições da desigualdade social e econômica para atributos físicos e, no caso da surdez, essa discussão se faz pertinente.

Góes e Lacerda, autoras que se preocupam com uma abordagem bilíngue, analisam que a escolarização de surdos é marcada pelo fracasso educacional e pela ineficiência das práticas e da comunicação, isso ocorre justamente por causa da falta de uma língua compartilhada, de uma orientação adequada aos professores sobre as suas especificidades.

Relacionando à educação de surdos, é comum falar em normas de comportamento social, em normas linguísticas como é o caso do ensino voltado para surdos, ensino este mecânico, homogêneo que concebe o ensino da língua como um conteúdo escolar. Mas não se fala sobre a língua como prática social que possibilita a inserção cultural e social do indivíduo que traz a complexidade de uma identidade socio-antropológica.

Questões suscitadas para o estudo

Segundo Candau, estamos vivenciando profundos processos de mudança não só em termos econômicos, políticos e sociais, mas também culturais, isto é, simbólicos, representacionais e das subjetividades pessoais e coletivas.

Candau sinaliza que o ineditismo do fenômeno de contradições e de conflitos vividos na atualidade está na consciência do caráter multicultural e da atitude afirmativa e propositiva, pois a sociedade começa a se preocupar com dinâmicas sociais mais inclusivas e participativas. No entanto, em muitos casos, objetivando apenas minimizar tensões e conflitos, como observa-se sobre a escolarização dos surdos.

Levantam-se as seguintes questões de estudo: 1) Como os fatos biológicos das diferenças surdos e ouvintes são interligados às categorias de identidade surda e de desigualdade de classes? 2) A partir de quais discursos se constroem as ideias da deficiência e da diferença entre surdo e ouvinte e quais as questões que estão em jogo? 3) E quais dessas diferenças não são meramente biológicas, não tendo a ver com fatos naturais, mas com uma formulação cultural dos grupos surdos e ouvintes em interação? 4) Que bilinguismos "combinam" ou "não combinam" com o panorama de implantação de políticas-públicas em surdez nas escolas municipais do Rio?

A pesquisa e o método

Dados estatísticos atualizados

Diante de lacunas em relação aos dados estatísticos sobre o alunado com deficiência auditiva e/ou surdez, foi proposta a aplicação de um questionário de pesquisa pelo Laboratório de LIBRAS do IHA, em 2011, que resultou na base de dados para a implantação da política pública em surdez para o biênio 2012-2013 nas escolas municipais do Rio de Janeiro.

Esse questionário foi necessário porque não havia base de dados detalhada sobre surdez e não existia refinamento dos dados (dados qualitativos sobre o uso da comunicação).

Os questionários foram distribuídos para todas as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, por e-mail institucional, tendo sido realizadas três visitas em cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no total de 30 visitas nas dez coordenadorias, com retorno de aproximadamente 2.000 questionários preenchidos. Tabuladas as respostas dos mesmos e produzidos as estatísticas analisadas a seguir, iniciativa da pesquisadora inserida no Laboratório de LIBRAS e autorizada pela Direção do IHA/SME Rio de Janeiro.

Optou-se por nomear a amostragem referente aos dados coletados pelo questionário como Amostragem de Alunos surdos do Município do Rio de Janeiro, tendo sido totalizados 750 alunos surdos em 2011, dados coletados de maio até dezembro de 2011 (alunos por Coordenadoria Regional de Educação).

Foram unidos os dados numéricos de autoatribuição - "Considerado pela família e pelo próprio aluno" - nas opções Deficiência Auditiva ou Surdez, sob o título de Alunos surdos da Rede Municipal do Rio de Janeiro (*Dados de "Autoatribuição": Consideram-se Surdo 50%; Consideram-se DA 42%; outras respostas 8%*). Os dados fornecidos pelos laudos - "Considerados por exames clínicos" – foram incluídos nas opções Perda Leve, Perda Moderada, Perda Profunda ou Severa não correspondendo linearmente, de modo proporcional e direto, com os dados de autoatribuição. Ou seja, a porcentagem de alunos com perda leve não é equivalente a autoatribuição DA, assim como a análise de respostas de alunos com perda profunda ou severa não era indicativa de autoatribuição da designação de Surdo. Houve porcentagens de alunos que se consideraram surdos independentemente do grau da perda auditiva (*Dados de "Exames Clínicos": Perda Leve 7%; Perda Moderada 24%; Perda Profunda ou Severa 60%; Sem resposta 9%*).

Sobre a comunicação dos alunos, a opção pelo uso da LIBRAS e oralização ou somente oralização, eram dados também inexistentes. A contratação de intérpretes de LIBRAS e de Instrutores Surdos, em atendimento à legislação vigente, esbarrava na falta de informação sobre a forma de comunicação dos surdos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. O quadro estatístico (*Dados sobre a "Comunicação": Em LIBRAS 35%; Em LIBRAS e oralização 30%; Somente oralização 27%; Sem resposta 8%*) aponta as marcas da trajetória de oralização na educação da pessoa surda em escolas municipais do Município do Rio de

Janeiro, ficando evidenciada a circulação da LIBRAS, porém sem os recursos necessários para o aprimoramento e o domínio da língua.

O uso de aparelho auditivo, que também seria um dos indicativos no caso da escola sinalizar a designação de "Deficiência Auditiva", e o uso de "resíduo de audição" para comunicação e oralização, como indicativo de "DA" em lugar de Surdo, não se confirmou. A maioria dos alunos surdos nas escolas municipais não usa o aparelho auditivo (*60%*) e não houve nenhum indicativo de correlação entre as variáveis ser considerado "DA" e o uso de aparelho e a perda leve a moderada. Além disso, se apreende que a presença de Instrutor Surdo em maior incidência em determinada CRE, em determinadas escolas, atuando em Sala de Recursos ou em classe especial e comum, com o aluno surdo, pode estar relacionada à maior ocorrência de autoatribuição da designação de surdo pelo próprio aluno.

Desse modo, os dados coletados apontavam o seguinte: surdos oralizados, surdos que usam LIBRAS, surdos que usam LIBRAS e oralização, surdos que utilizam aparelho auditivo, surdos que não usam aparelho auditivo e ainda, uma parcela pequena que usa implante coclear (*4%*).

A escolaridade dos alunos surdos não era clara pelas opções de estar na modalidade regular de ensino, em classe comum, ou na modalidade de educaçãoespecial, em classe especial. Seria necessário detalhar onde estaria sendo realizada a escolarização da pessoa surda no Município do Rio de Janeiro, já que não havia o detalhamento das especificidades desta clientela nem o cruzamento de informações com as quais foi possível trabalhar por meio da coleta de dados.

Convém ressaltar a mais simples das constatações: a maior parte dos surdos está matriculada em classe comum (*390 alunos*). No entanto, foi apurado que era importante verificar o cruzamento de dados de escolaridade e faixa etária de alunos para diagnosticar problemáticas de retenção ou funis de reprovação.

Ressalta-se o alerta de que o aluno surdo não aparece no período de creche e pré-escola (*apenas 40 alunos*), o que dificulta a priorização de política pública em surdez a partir desta faixa etária.

Outra problemática visualizada é o número alto de alunos surdos fora da faixa etária do Ensino Fundamental, com idade superior a 14 anos, demandando investimento municipal na escolarização; é comum que a Educação Especial autorize a tolerância de três anos acima da idade ideal para o ano de escolaridade/série, no entanto, esta flexibilidade tem sido extendida. Atenção maior carece ser destinada aos alunos de 2º, 3º, 4º, 5º ano, em Classe Comum e aos

alunos de Classe Especial, que constituem a maior parte dos alunos acima de 14 anos. A fase de letramento do aluno surdo se confirma como ponto crítico.

Investigação sobre o instrutor surdo

Análises concluídas no decorrer do ano de 2011 e que suscitaram a construção do projeto de implantação das escolas-piloto de educação bilíngue pelo Laboratório de LIBRAS do IHA, somam-se aos dados qualitativos coletados a partir de acompanhamento consensual de um grupo de 33 instrutores surdos, em janeiro de 2011, em um Programa de Capacitação ocorrido no IHA. Foram analisadas 33 fichas de dados gerais com as seguintes características dos profissionais surdos:

a) 22 profissionais do sexo feminino e 11 do sexo masculino.
b) 22 profissionais dos 20 aos 30 anos de idade, sete dos 31 aos 38 anos de idade, dois acima dos 40 anos de idade e dois não declararam a idade.
c) 14 profissionais com ensino superior incompleto (iniciando ou retornando os estudos); quatro com ensino superior completo; 15 com ensino médio completo.

As principais características foram de um público de surdos adultos jovens, sendo que a metade deles situa a preocupação na formação em ensino superior.

Os instrumentos para a etapa qualitativa

Foram utilizados dois instrumentos de coleta com os instrutores: 1) Filmagem de discussão de dois dias sobre a atuação de profissionais surdos e de intérpretes de LIBRAS nas escolas municipais do Rio de Janeiro; 2) Texto com livre expressão de ideias de profissionais surdos e de intérpretes sobre "A educação e o surdo" e dados gerais de perfil profissional; 3) Houve a ampliação da análise com documentos utlizados pelo Laboratório de LIBRAS em visitas às escolas-piloto de educação bilíngue.

A dinâmica de discussão em LIBRAS sobre a "Educação do surdo" (primeiro dia) e no estudo de casos (segundo dia) sobre a atuação de profissionais na educação de surdos, e o recurso da filmagem, favoreceu a fluência das ideias dos participantes. Dos 33 instrutores surdos, se expressaram mais da metade durante as filmagens. A filmagem do debate possibilita ver as elaborações do grupo através dos enunciados em LIBRAS, os pontos coletivos do discurso, em que os mesmos se apóiam quando em conjunto e enquanto grupo de surdos.

O tratamento de dados passou pela etapa de transcrição e tradução da LIBRAS para o português escrito. A língua portuguesa redigida pelos adultos surdos passou por um processo de reorganização gramatical das frases redigidas pelos mesmos, mais especificamente, na ausência de preposições que dificultassem a compreensão, os mesmos foram inseridos e no caso dos pronomes ou dos conectivos utilizados de forma inadequada, estes foram suprimidos, mas mantendo-se fiel ao sentido da exposição realizada pelo surdo.

Resultados e discussão - Breve reflexão sobre os resultados

Os enunciados suscitaram a criação de categorias de análise.

***a. Territórios*-** Um ponto alto dos discursos: a questão do território surdo. Necessidade expressa em se agrupar os alunos surdos, reunindo-os em salas de aulas só para surdos sejam elas de classe especial ou salas de recursos com horário de trabalho direcionado apenas a eles. A maioria indica que o lugar do surdo é em escola ou sala somente voltada para o ensino do surdo. A busca e a motivação de agrupar está na lógica de sobrevivência do grupo, que depende da circulação da LIBRAS, da troca de informações e de uma série de estratégias educativas próprias. A construção da identidade surda está atrelada a esse enfoque, diga-se territorial, pois os profissionais surdos demonstram preocupação quanto à dispersão do grupo.

***b. Línguas*-** Fica claro nos debates filmados e não tão claro no registro escrito dos profissionais, de que não seria correto afirmar que os alunos surdos não têm LIBRAS. O equívoco ocorre pela constatação de pouca fluência em LIBRAS dos alunos surdos das escolas municipais tanto em classes especiais quanto nas classes comuns. Os alunos se utilizam de gestos caseiros, de mímicas e sinais convencionados na família devido ao desconhecimento dos pais ouvintes em relação à LIBRAS. No entanto, alguns profissionais surdos explicitam que é necessário quebrar este mito do não saber, pois é possível aproveitar os sinais convencionados na família e alavancar a LIBRAS. Os profissionais surdos com formação em pedagogia levam vantagem na discussão e na clareza da postura em relação ao modelo identitário e linguístico. Os que têm formação em ensino médio, em maior número, queixam-se sobre o não saber LIBRAS, sobre o comportamento agitado do aluno e até mesmo de desinteresse.

***c. Classificações*-** Verifica-se que os argumentos sobre o modelo de educação recaem sobre um discurso biológico, com indícios de víeis desenvolvimentista

que oscilam entre a fragilidade de recursos biológicos, inclusive com a preocupação de surdos que manifestem outras diferenças e/ou deficiências. A expressão "surdo puro" surgida em debate dá indícios de contraste entre vieses biológicos e sociais do discurso. Mais frequentemente a expressão foi utilizada para evidenciar um surdo que não possuiria outras diferenças de ordem biológica, como uma limitação e/ou deficiência. A segunda diferenciação do surdo de que não tem dúvidas sobre a sua condição, dá indícios de chegar mais próximo do aspecto cultural quando a argumentação remete à autenticidade do surdo que não recorre os resíduos de audição, ao treinamento fonoaudiológico para oralização ou na ênfase na leitura labial em detrimento do exercício da identidade surda em sua plenitude; argumento mais próximo a ideia de autoatribuição da identidade surda em termos culturais e não em termos estritamente biológicos.

***d. Desigualdades*-** Atreladas às questões anteriores estão as desigualdades sociais vivenciadas pelos surdos. O discurso focado no modelo biológico não contribui e deixa sem saída as argumentações por uma educação voltada ao surdo. Um assunto delicado nos relatos dos profissionais surdos é que se verifica que, mesmo as instituições voltadas para os surdos não conseguem oferecer uma educação compatível aos desafios enfrentados por eles, como a conquista de emprego e o acesso à Universidade. Mesmo com a luta pelas adaptações em testes e provas para o público surdo, inclusive indicando os direitos pelas provas realizadas com filmagem e/ou aplicadas somente em LIBRAS, sinalizam a importância de estudo do português, com o uso de leitura de jornais e da compreensão de informações que circundam o mundo ouvinte, porque nos concursos públicos o português e também o inglês são essenciais.

***e. Agenda reivindicatória* -** Por meio da escola de surdos, das escolas bilíngues, das salas de recursos para surdos em escolas regulares e da reunião dos surdos em outros territórios, como da associação de surdos, das festividades, das manifestações dos artefatos surdos, a territorialidade pode, então, ganhar contornos. A construção das fronteiras com os ouvintes em interação com a territorialidade e, principalmente, com a construção de identidade ligada às práticas, às experiências e ao conhecimento de mundo da pessoa surda carece de estudo de campo. Um dos equipamentos institucionais que pode assegurar a discussão e o embate são as associações e outra a escola, mesmo que voltada à inclusão ou, como uma parcela de pessoas surdas reivindica, a escola somente para surdos.

Conclusão: E afinal, o que combina e o que não combina com surdo?

Sugere-se que das considerações acima emergem dois campos de debate e reconhecimento: o campo da diferença surda e o campo das diferenças na surdez.

No primeiro se estrutura uma posição segundo a qual são fundamentais os territórios de convivência nas escolas bilíngues, nos quais os sujeitos surdos possam se reconhecer e serem reconhecidos como grupo, em um processo de construção de identidade linguística, mas também política, além de servir à construção de estratégias práticas de sobrevivência em um mundo hegemonicamente ouvinte.

No segundo campo, observa-se a tentativa de sofisticar a percepção sobre este mesmo grupo dos surdos, tanto por meio do reconhecimento de suas diferenças internas, na chave das capacidades fisiológicas, quanto no campo das características sócio-econômicas. Trata-se de um debate que emerge quando se parte do texto da lei para o trabalho prático de sua aplicação e que vem complexificar tanto a reflexão acadêmica quanto a reflexão política sobre o tema, na medida em que coloca problemas para a unidade surda, cujo reconhecimento é solicitado pela definição dos territórios surdos.

Daí que, diante deste jogo entre produção e reconhecimento da diferença surda e das diferenças na surdez, tenha emergido da observação uma categoria nativa que destaca-se por apontar um modo de agenciar tal jogo: as expressões "combina com surdo" e "não combina com surdo" ou quando se usam formulações como, por exemplo, "esse professor combina com surdo", "essa prática não combina com surdo", observa-se que o que "combina" e o que "não combina" com surdo precisa ser realizado a partir da análise dos discursos e da participação dos próprios surdos na discussão e na elaboração de uma pedagogia diferenciada do ponto de vista da cultura e dos processos de formação identitária.

Referências

Alvez, C. B., Ferreira, J. de P.Damázio, M.F.M . (2010). A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com surdez. Brasília/DF: MEC/SEESP/UFC.

Baker, C. (2006), op. cit.

Baker, C. (2006), op. cit.

Baker, C. (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 4 ed. Multilingual Matters.

Campello, A. R. e S. (2008). Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Doutorado de Educação (pp 166).

Candau, V. (1998). Intercularidade e educação escolar. InIX ENDIPE, Anais vol. 1/1. Águas de Lindóia:1998.

Candau, V. M. (2000). Interculturalidade e educação escolar. In: Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000b. p. 47-60.

Candau, V. M. (2011). Escola, didática e interculturalidade. IN: LIBÂNEO, José Carlos.; SUANNO, MarilzaV.R. (Orgs.) Didática e escola em uma sociedade complexa. Goiânia: CEPED, p. 13-31, 2011.

Canguilhem, G. (2008).O normal e o patológico. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2007.

Ferreira Brito, L. F. (1993). Integração Social e Educação de Surdos. Rio de Janeiro: Babel.

Góes, M. C. R. (1996). Linguagem, Surdez e Educação. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

Góes, M. C. R. (2002). Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; (org.). Psicologia, Educação e as temáticas da vidacontemporânea. São Paulo: Moderna.

Hamers, J. F.; Blanc, M. (2000).Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press.

Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Caderno CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184.

Lacerda, C. B. F., Op. cit. (2006).

Lacerda, C.B.F. (1996). Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. 165f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas/SP.

Perlin, G. (2007). Nós surdos somos... In: QUADROS, R. M. e PERLIN, G. Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul.

Quadros, R. M. (2005). O bi do bilinguismo na educação de surdos. Em surdez e bilinguismo. In: FERNADES, E. (org.). Editora Mediação: Porto Alegre.

Quadros, R. M. de. (2006). Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES: Rio de Janeiro, n. 25/26, jan-dez, 2006, pp.19-25.

Silva, A. da. , Lima, C. V. de P. & Damázio, M. F. M. (2007). Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP.

Skliar, C. (1997). La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonza, Argentina: Ediunc, 1997.

Stolcke, V. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, n. 20, p. 101-119, junho de 1991.

Valdés apud Baker, C. (2006) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 4 ed. Multilingual Matters.

Etel Garrido Cruz[1]
Enrique Lozano Castellanos[2]
Tila Esperanza Arévalo Campos[3]

LA CONSTRUCCIÓN DE LA MISMIDAD AJENA: SU COMPLEJIDAD Y EL DESAFÍO DE SU ATENCIÓN

Ante la ruptura paradigmática que implica la complejidad de las realidades que nos rodean, develada por los avances de la ciencia en distintos ámbitos, que a su vez han llevado a mostrar la insuficiencia de las disciplinas -emanadas de dicha ciencia- para la compresión y atención de los problemas cada vez más planetarios y multidimensionales Edgar Morín pregunta ¿Quién formará a los formadores?[4]

Como formadores de formadores la pregunta planteada por Morín nos cautivó, ¿por qué? porque esta pregunta ha sido una de nuestras preocupaciones y ocupación por más de cuatro lustros.

Sin duda está pregunta plantea también uno de los puntos medulares para la transformación educativa, ya que pone en el centro de la discusión a la profesora o profesor de cualquier nivel educativo y su proceso formativo, lo que nos lleva a preguntarnos ¿qué debe tomar en consideración el formador de formadores en su práctica docente cotidiana?

Pensar en las respuestas de estas interrogantes es fundamental para generar un proceso formativo en los formadores que pueda coadyuvar a una verdadera

[1] Profesora de tiempo completo del Centro de Actualización del Magisterio (CAM). Maestría en Docencia en el CAM, especialidad en docencia por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).
[2] Profesor de asignatura del CAM. Licenciado en Educación Secundaria, con especialidad en matemáticas en el CAM. Pasante en Biología Marina Universidad Autónoma de Baja California Sur.
[3] Profesora de asignatura en el Centro de Actualización del Magisterio, Maestría en Educación Especial,
[4] Un grupo de académicos, encabezados por Edgar Morín y coordinados por Nicolás Malinowski, que comparten esta inquietud inician una aventura a través del diplomado *transformación educativa una formación en lo saberes globales y fundamentales de la docencia,* que nos llevó a las reflexiones que exponemos en el presente escrito.

transformación educativa que atienda de manera inclusiva las diferencias individuales que generan la diversidad en las aulas escolares en la medida que permita la construcción de la mismidad ajena.

Al respecto creemos que un primer paso para cualquier proceso formativo docente es la toma de conciencia de lo invisible, sabemos que lo cotidiano puede generar la invisibilidad de las interrelaciones, de los procesos, puede generar inercias, "simplificar" el proceso de enseñanza-aprendizaje, enajenarlo.

Por ejemplo, en la actualidad los espacios relacionados con la formación permanente del profesorado están fundamentados en una propuesta "simplificada".

¿Por qué simplificada? porque el sujeto en formación se considera generalmente como un elemento del sistema educativo al que se busca motivar mediante procesos formativos relacionados con incentivos netamente económicos que generalmente lo que promueven es el credencialismo y distan mucho de considerarlo como un sujeto bio-antropo-sociológico.

La complejidad de construcción de la mismidad ajena

En este sentido uno de los primeros pasos que el formador de formadores debe promover en los procesos de formación continua de los docentes es la reconstrucción de la práctica docente cotidiana.

El profesor y la profesora deben reconocer en esta reconstrucción la complejidad que encierra su práctica educativa cotidiana, deben de ser capaces tal y como plantea Zabalza (M., s/f), de reconocer que la "clase" es un mundo de sujetos, en este sentido, es un mundo de acciones y de sus productos e interpretaciones.

> *"El mundo de la clase no es [sólo] el mundo de los productos que allí se obtienen (análisis empírico a partir de los resultados, productos, o simplemente puntajes obtenidos); no es tampoco [sólo] el mundo de las conductas (análisis empíricos de lo observable, de las relaciones entre comportamientos y resultados, etc.). Sino que a ambas dimensiones, realmente presentes en la enseñanza, se añade el componente subjetivo, intencional, relacional del sujeto que realiza las acciones." (Zabalza, 112)*

Y añadimos también, lo **indeterminado e incierto** –la mejor planeación didáctica no es capaz de "garantizar" el aprendizaje, inclusive una planeación que funcione para un grupo o estudiante puede no hacerlo para otro, en el mismo contexto y el mismo día– ; lo **intuitivo**, que muchas de las veces permite hacer los ajustes necesarios para adecuar la actuación docente que debe responder a lo **multidimensional** de las personas y de las realidades -porque implica a diversos actores con diferencias en sus ámbitos cognitivos,

afectivos, conativos, cuyas historias de vida con sus diferencias individuales derivan de distintos contextos culturales y desigualdades económicas y sociales que los constituyen como tales.

Todas estas características **en contraposición con lo predefinida y acotada** que está la práctica docente con el curriculum formal, la normatividad escolar y las intervenciones sindicales;

Circunstancias que llevan a que los resultados que se puedan lograr con las **acciones** realizadas en ese mundo de sujetos sean **impredecibles**.

Acciones que de acuerdo con Melich (1994) pueden considerarse pedagógicas toda vez que tutelan el proceso que persigue la construcción "o adquisición" de conocimientos, habilidades, actitudes, sin embargo, dicho tutelaje se puede llevar a cabo, con o sin el respeto social o ético del sujeto que aprende.

Esta situación denota el **antagonismo o contradicción** que se puede establecer, en ese mundo de sujetos, entre la acción pedagógica y la acción educativa, toda vez, que desde nuestra perspectiva, lo más interesante del planteamiento de Melich, es el reconocimiento de que no toda acción pedagógica-en tanto, puede conducir, adoctrinar, domesticar- es educativa.

Otro aspecto que debe ser reconstruido en cualquier proceso formativo de un formador que desde nuestra óptica vislumbra la complejidad de la práctica educativa, en tanto mundo de acciones, es el **sentido, significatividad y temporalidad** en que se realiza, siguiendo a Alfred Schütz (1993), la acción se analiza como una relación intencional y dinámica con el entorno, que inicia desde la advertencia de lo que se quiere o puede hacer, hasta el deseo y la decisión de hacerlo o no.

Vista así, la acción está referida al proceso mental o fenómeno psíquico que la guía, a partir de lo que se ha logrado y lo que se quiere lograr; de cómo se ha logrado y cómo se quiere lograr. Pero se refiere también al proceso de la acción y al producto o acto terminado, lo que se logra. Aclaramos en palabras de este autor:

> *Ante todo, debemos señalar una ambigüedad que encierra el término "acción". Esta palabra puede significar, ante todo, el acto ya constituido como una unidad completada, un producto terminado, una objetividad. Pero en segundo lugar puede significar la acción en el curso mismo en que se constituye, y, como tal un flujo una secuencia en curso de hechos, un proceso de producción de algo (...) El significado de mi acción no consiste sólo las vivencias de conciencia que tengo mientras la acción está en curso, sino también aquellas vivencias futuras que constituyen a la acción que tiendo, y en aquellas pasadas que constituyen mi acción contemplada. (1993,68-69)*

Por lo tanto, en el proceso formativo de los formadores la acción pedagógica deberá ser analizada en el presente, pero también como proyecto a futuro y como rescate del pasado.

Y al analizarla como proyecto la ubicamos como un acto intencional, que pasa a ser convertido en acción cuando el proyecto se realiza. "El resultado es un acto o hecho completado. Este acto es en sí mismo un *contexto de significado,* pues da unidad a todos los actos intencionales y a todas las acciones implicadas en su realización" (Schütz, 1993, 105).

Por otra parte, siguiendo a Husserl, los actos contenidos en la mente a los que llamó significados dan sentido a la acción, y esta direccionalidad que él llama **intencionalidad** es la esencia del conocimiento.

Conocer, comprender y transformar entonces la acción educativa en el ámbito escolar requiere develar los significados que dotan de sentido a las acciones durante la temporalidad planteada por Schütz, lo que nos lleva a un **abordaje parcial y transitorio**, toda vez que cada acción puede modificar a los sujetos y el formador debe de estar consciente de ello, tanto en su proceso formativo, como en aquellos que genera con sus estudiantes.

Otro **antagonismo** que se puede generar en el mundo de acciones de la práctica educativa y del que debe estar consciente el formador es la tensión entre el "grupo" y la "persona", ya que la intencionalidad mediante la que se desarrollan esas acciones es necesario revisarla a la luz del concepto de **mismidad,** debido a que es la búsqueda de la construcción de la mismidad ajena, la que convierte en educativas las acciones pedagógicas.

Mismidad se contrapone a impersonalidad, a anonimato, a estereotipo y respeta y promueve la individualidad, que no el individualismo, lo particular, la diferencia, pero siendo la clase un mundo de sujetos, sin perder el grupo.

> *"Según Heidegger en el modo de ser cotidiano, al Dasein (el ahí-del-ser o la realidad humana) se le ha arrebatado el ser. En otras palabras: no es él mismo. Cada uno no es sí-mismo, sino solamente 'cualquiera'. Irrumpe la impersonalidad. (...) El grupo destruye el sí-mismo el único. Lo particular de cada quién desaparece" (Melich, 1994,129).*

Por lo tanto las y los profesores al realizar su acción educativa deben "conservar" al grupo, sin llevar al anonimato o al estereotipo a cada una de las mismidades que lo conforman, construyendo una relación de alteridad y por tanto reconocer que:

La relación de alteridad puede ser de orden social (jurídica, política...), ontológica, o bien ética. En esta última debe aparecer la responsabilidad. El otro deja de ser extraño y se convierte en cómplice. Esta complicidad con el otro es esencialmente ética y en consecuencia responsable. La responsabilidad es una individuación, un principio de individualización o de personificación. Esto se concreta en un imperativo categórico conditio sine qua non resulta posible hablar de ética autónomamente: la prioridad del otro sobre mí mismo. [2]

Vista así, podría decir también, que la construcción de la mismidad ajena en la práctica educativa cotidiana es compleja, porque no se agota en la racionalidad, sino también es emotiva, experiencial, afectiva, **ética.**

Que la profesora y el profesor de cada grupo tome conciencia de ello y reflexione en torno de sus implicaciones en su práctica docente cotidiana sin duda es un reto de cualquier proceso formativo docente que pretenda una verdadera transformación educativa que atienda las particularidades de cada una de las personas.

Los desafíos

Situación que nos obliga, tanto a los formadores de formadores como a los formadores mismos, a reconocer la gran incertidumbre que deviene de los principios de ecología de la acción planteada por Edgar Morin (1990, 41) y a "tomar conciencia de nuestra enajenaciones para poder dialogar con nuestras ideas" (1990, 9) sobre nuestra práctica docente cotidiana.

En caso contrario, si el profesor o profesora no reflexionan en torno a qué, cómo y para qué enseña y no es capaz de reconocer el contrato epistemológico y social (Le Moigne, 1995)que sustenta el curriculum formal -que puede acotar y normar su práctica educativa, sobre todo si se apropia de aquel como algo prescriptivo- poco estará contribuyendo a la formación de personas críticas y propositivas. Y mucho menos estará en condiciones de hacerlo mediante un proceso formativo incluyente que respete y atienda la diversidad en el aula.

Punto que nos lleva a reflexionar sobre otro desafío para la atención a la diversidad en la construcción de la mismidad ajena, el curriculum oficial y lo que conlleva: la fragmentación de la realidad, así como la mirada etno y androcéntrica de lo que se aprende en las aulas, limitantes para una alternativa que pudiera transitar de una formación disciplinaria, totalitaria e inequitativa a otra mínimamente mutidisciplinaria, incluyente, equitativa y respetuosa.

Afirmamos lo anterior, porque actualmente el conocimiento que se enseña en las escuelas está regulado por los programas de estudio, que a su vez se integran por aquellos conocimientos que un grupo de "expertos" de cada uno de los campos disciplinarios consideran relevantes.

Esta situación determina que el conocimiento aprendido, o que se pretende que se aprenda en las escuelas sea una cantidad enorme de temas totalmente fragmentados e inconexos, que llevan a niveles mínimos de profundidad y que mucho menos permite la posibilidad de crear nuevas formas de abordaje a los problemas cada vez más complejos derivados de la relación del hombre con la biosfera y con el hombre mismo.

Al privilegiarse la información, se desconoce la realimentación planteada por Denisse Najmanovich (2006) entre la percepción (de todo nuestro cuerpo) y el conocimiento, así como el papel que juega el lenguaje en ambos procesos.

En este sentido, a pesar del discurso constructivista pregonado por muchos docentes, predominan las clases expositivas, lineales y enciclopédicas (en el mejor de los casos). En estas "clases" muchos niños, niñas y jóvenes sólo escuchan, copian, toman dictado, o bien son "abandonados" en la resolución de interminables "ejercicios" o cuestionarios de preguntas mal planteadas.

Esta última situación se ve particularmente favorecida ahora que parece que el propósito de formar es alcanzar buenos puntajes en las pruebas a gran escala como ENLACE o PISA.

Estas prácticas dejan en el olvido por completo la posibilidad de una construcción crítica y cuando menos multidisciplinaria del conocimiento así comoel reconocimiento de lo internamente significativo para los estudiantes, sobre todo si el profesor(a) se asume como un "aplicador" del curriculum que debe "cubrir" los programas y "controlar" al grupo.

En esta "enajenación" por los puntajes no se reconoce la importancia del entorno del estudiante, ni la diversidad cultural, y mucho menos se detecta el reconocimiento y posibilidades de atención de las diferencias individuales y la diversidad que ambas generan en el aula, pretendiendo enseñar a todos y todas lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo, tal como lo proponía Comenio hace cuatro siglos.

De esta forma, el para qué queda reducido a la estandarización, a la memorización para la acreditación de un curso, a "formar" para el aquí y ahora ("buenos" niños y "buenas" niñas, en el sentido de que estén en silencio y en orden en el salón de clases); o bien formar mano de obra barata, enajenada, alienada para un sistema económico neoliberal -acunado en la globalización

y la cultura postmoderna- que promueve el trabajo individualizado, así como la encarnizada competitividad y por ende una escasa organización colectiva que está generando

> *una marcada tendencia hacia la exclusión, la desigualdad y la polarización social. Se margina a un importante segmento social, en general sectores sociales populares, compuesto por individuos cuyo potencial como trabajadores (por ser demasiado atrasados y/o poco educados) y como consumidores (por ser pobres) se ha extinguido y en consecuencia son inservibles a la lógica del mercado. Fatalmente, estos sectores no tienen valor como actores sociales ni como seres humanos, pues no son funcionales (útiles) al sistema económico." (Emanuelli, P. 2000, 109)*

Así, se deja de lado el disfrute por el aprendizaje, la formación integral de la persona, el respeto por las cosmovisiones, la integración de las distintas miradas que generan la formación de hombres y mujeres respetuosos de la diversidad en todos los sentidos y responsables con su entorno, con su cultura y con las generaciones futuras.

Creemos que la toma de conciencia sobre la importancia de una relación de alteridad que permita la construcción de la mismidad ajena y la generación de acciones educativas que respeten y atiendan la diversidad en el aula, generada por las diferencias individuales y manifiesta en los planos de interacción intra e interpersonales e intergrupales, plantea uno de los desafíos de la formación docente.

Otro desafío relacionado con una formación docente que atienda la construcción de la mismidad es la conformación de una mirada pluridisciplinaria de la realidad, no obstante la ruptura epistemológica a las que nos referimos al principio de nuestra exposición plantea la transdisciplinariedad (Nicolescu, 2002) como una alternativa para comprender e intervenir en este nuevo "orden" creemos que un buen inicio sería que las profesoras y profesores pudieran "ver" más allá de su asignatura y articular varias de ellas para que los estudiantes puedan dotar de sentido a lo que aprenden.

Visto así una aproximación pluridisciplinaria puede permitir "el estudio de una sola y misma disciplina por varias disciplinas a la vez. Por ejemplo un cuadro del Giotto puede ser estudiado por la historia del arte cruzada con la física, la química, la historia de las religiones, la historia de Europa y la geometría" (Nicolescu, B. 2002, 34).

Este autor hace un planteamiento muy interesante entre los cuatro pilares de la educación del Informe Delors y la teoría transdiciplinaria. En relación

con Aprender a conocer Niculescu centra su análisis en la construcción del *espíritu científico*, cuya riqueza esta "fundada sobre el cuestionamiento, sobre la negación de toda respuesta prefabricada y de toda certidumbre en contradicción con los hechos" (2002,106). Y advierte que no se debe centrar en el aumento de materias científicas, la abstracción y la formalización.

> *No es la asimilación de una enorme masa de conocimientos científicos lo que da acceso al espíritu científico, sino la calidadde los que es enseñado. Y "calidad" quiere decir aquí hacer entrar al niño, al adolescente o al adulto al corazón mismo de la diligencia científica, que es el cuestionamiento permanente en relación con la resistencia de los hechos, de las imágenes, de las representaciones, de las formalizaciones. (Nicolescu, 2002,106).*

Aprender a conocer, nos dice también Nicolescu, debe permitir el establecimiento de pasarelas "entre los diferentes saberes, entre esos saberes y sus significados para nuestra vida de todos los días; entre esos saberes y significados y nuestras capacidades interiores" (107).

El análisis del segundo pilar Aprender a hacer, se centra en el aprendizaje de la creatividad. Ya que el Aprender a hacer debe evitar lo repetitivo y mecánico que puede llevar a la marginación

Aún con riesgo de abusar de las citas no podemos dejar de mencionar la propuesta de Nicolescu sobre este pilar:

> *Construir una verdadera persona quiere decir también asegurarle las condiciones de realización máxima de sus potencialidades creadoras. La jerarquía social, tan frecuentemente arbitraria y artificial, podría de esta manera ser reemplazada por la cooperación de los niveles estructurados en función de la creatividad personal. Estos niveles serían entonces niveles de ser más que niveles impuestos por la competencia que no tomaría de ninguna manera en cuenta al hombre interior. La teoría transdisciplinaria está fundada sobre el equilibrio entre el hombre exterior y el hombre interior. Sin este equilibrio, "hacer" no significa más nada que "padecer". (107-108)*

Los pilares Aprender a ser y Aprender a vivir junto desde nuestra perspectiva están imbricados de tal forma que no se puede dar un aprendizaje sin el otro.

Un aspecto capital para Aprender a vivir juntos es lograr reconocerse a sí mismo en el rostro del Otro, pero a la vez ser capaz de ver nuestras diferencias y respetarlas como iguales.

"La similitud es fruto del intercambio entre estima de sí (mismo) y solicitud por el otro. Este intercambio permite decir que no puedo estimarme a mí mismo sin estimar al otro como a mí mismo… De este modo, se convierten en equivalentes la estima del *otro como sí mismo* y la estima de *sí mismo como otro.* (Ricoeur, 1996, 2002).

Desde luego esta inter-relación está presente entre los cuatro pilares propuestos en el Informe Delors ya que tiene su fuente en la propia constitución de los seres humanos. Por ello la educación debe atender a la totalidad de las potencialidades del ser humano sin fragmentarlo en uno de sus componentes. (Zemelman, 2006).

Si fragmentamos al ser humano le dificultamos la posibilidad de reconocerse y de reconocer al otro. Limitamos sus potencialidades y "deformamos" generaciones enteras de personas que no tuvieron la oportunidad de desarrollarse plenamente.

Atender todas estas implicaciones nos llevan necesariamente a otro desafío que sólo esbozaremos, éste es la construcción de un modelo educativo sustentado en un curriculum flexible que permita hacer adecuaciones curriculares que articulen estos cuatro pilares del aprendizaje y que sean pertinentes al contexto y a las particularidades de los sujetos que se atienden.

En suma el formador de formadores debe generar un proceso ser reflexivo en el docente que se constituya en la base que le permita entender toda esta complejidad y el desafío que encierra la construcción de la mismidad ajena en su práctica docente cotidiana, para que pueda pensar posteriormente en alternativas que posibiliten estrategias de atención, que como plantea Morin (1990, 43) "tenga en cuenta las complejidades inherentes a sus propias finalidades" para enfrentar dicho desafío.

Referencias

Gómez, Sollano M y ZEMELMAN H. (2006) La labor del maestro: Formar y formarse. Pedagogía Dinámica. México, Ed. Pax.

Le Moigne, J-L. (1995): Les Epistémologies Constructivistes, Paris, Edit. QSJ, Trad. Nicolas Malinowski.

Melich, J.C. (1994): Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana, España, Ed. Anthropos.

Morin, E. (1990): Introducción al Pensamiento Complejo, Barcelona, Gedisa.

Najmanovich, Denise (2006): Del reloj a la red. Metáforas para ver el mundo. Fragmento del libro El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación. Editorial Biblos, Buenos Aires.

Nicolescu, Basarab (2002): La transdisciplinariedad. Manifiesto. Ediciones Du Rocher. Trad. Norma Núñez-Dentin y Gérard Dentin.

Ricoeur, P. (1996) Sí mismo como otro. México, Siglo veintiuno editores.

Schütz, A. (1993) La construcción significativa del mundo social, España, Ed. Paidós.
Zabalza B. Miguel (s/f) Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. Disponible en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20314&dsID= pensamiento_profesor.pdf. Recuperado el 21 de enero de 2009.

Javier Vargas López [1]
Jeffry Chavarría Molina[2]

UNA EXPERIENCIA EN ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA A NIVEL UNIVERSITARIO A UNA PERSONA CIEGA

Resumen

El ingreso de un estudiante ciego a la carrera de Ingeniería en Computación en el Instituto Tecnológico de Costa Rica en Cartago enfrentó a los profesores de la Escuela de Matemática con la problemática de cómo enseñar matemática a una persona con esta discapacidad. Al momento de su ingreso su primer profesor en el Instituto se da cuenta que excepto por un curso que había llevado en sus estudios de pregrado, nada ni nadie más lo había preparado ante semejante reto. Sobretodo que el profesor es informado de esta situación a solo dos semanas de empezar el ciclo lectivo, así que sin ninguna experiencia previa y ningún apoyo institucional, tanto el profesor como el estudiante se enfrentan con la mayor disposición ante semejante reto. En primera instancia el profesor pensó en la traducción de texto matemática a Braille pero el estudiante en cuestión manifiesta no tener destreza en este lenguaje. Ante esta situación ambos, y sobre todo el profesor,debieron darse a la tarea de aprender el uso de software especializado para la ayuda de las personas no videntes. Se utilizan, hasta el momento, un programa para la lectura de pantalla yotro para la digitalización de texto matemático que pueda ser leído por el programa anterior. Sobre la marcha se ha generado una experiencia, que aunque consideramos insuficiente, ha servido para lograr un avance con dicho estudiante. La intención aquí es poder compartir dicha experiencia que sirva

[1] Máster, Profesor de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica y de la Escuela de Ingeniería en Computación. Actualmente doctorando del Doctorado en Intervención Educativa de la Universidad de Valencia, España. jvargasl@itcr.ac.cr

[2] Licenciado en Matemática, profesor de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, actualmente se encuentra estudiando la Maestría en Matemática Aplicada en la Universidad de Costa Rica. jchavarria@itcr.ac.cr

para otros; así como recibir retroalimentación de parte de aquellos que puedan aportar positivamente a este proceso de enseñanza.

Introducción

Aunque durante la formación de todo profesional en educación se menciona la posibilidad de tener un estudiante con alguna discapacidad física como sordera, ceguera, etc. Nada puede preparar a un docente para enfrentar este reto, como la experiencia propia.

Cristhian[3]es un estudiante con la condición de ceguera total, Él ingresó al Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), sede Cartago, en el primer semestre del 2012[4], a la carrera de Ingeniería en Computación, misma que posee un componente matemático bastante fuerte. El primer curso de esta disciplina, que Cristhian debió matricular, es Matemática Discreta el cual se encuentra dividido en los siguientes temas:

- Lógica proposicional.
- Teoría de Conjuntos.
- Relaciones Binarias.
- Funciones
- Inducción y Recursividad.
- Estructuras algebraicas.

En este curso se usa como libro de texto y consulta el libro "Introducción a la Matemática Discreta" del profesor Manuel Murillo, profesor de la Escuela de Matemática del ITCR, el cual es editado por la Editorial de la Institución. Dicho texto no estátraducido a algún formato que un estudiante ciego pueda tener acceso, de manera que lo pueda leer por sus medios. A pocas semanas de iniciar el curso se le informa al profesor Jeffry Chavarría queserá el encargado del grupo en que este estudiante se encuentra matriculado. En este punto, y a menos de dos semanas de entrar las clases, no se había preparado nada y dicho profesor no sabía exactamente qué hacer; no sabía Braille, ni tenía el tiempo ni los recursos para traducir todo el texto ha dicho formato.Demás en una reunión, previa a las clases, el estudiante indica que él no era una persona que le gustara ni fuera ágil en Braille, que él prefería usar un computador con un lector de pantalla para poder leer los documentos. Se nota así cómo, ni el estudiante ni el profesor estaban preparados para enfrentar dicho reto.

[3] El nombre real del estudiante ha sido cambiado para proteger su identidad.
[4] En el Instituto Tecnológico de Costa Rica, el primer semestre inicia a finales de febrero de cada año.

El software JAWS

El programa llamado JAWS®[5], por sus siglas en inglés de Job Access With Speech, es un software encargado de leer la pantalla de una computadora para ser entendida por las personas ciegas o con baja visión. Su principal finalidad es hacer accesible una computadora con el sistema operativo Microsoft Windows. Para poder cumplir con este fin, el programa transforma el contenido de la pantalla en sonido, de manera que el usuario pueda navegar, editar o "leer" documentos en formato digital.

De este modo, surgió la idea de pasar el libro de texto del curso a formato digital que pudiese ser leído por el software Jaws. Mediante un escaneó se logró pasar dicho libro a formato pdf, sin embargo, las fórmulas matemáticas no fueron leídas correctamente por el JAWS, por lo que dicho esfuerzo no brindó los resultados deseados.

Primera aproximación a una solución real de accesibilidad

Cristhian, empezóa asistir a clases tomando notas mediante la computadora utilizando el programa"Bloc de notas".Utiliza, para la notación matemática, una simbología que su profesor le define inicialmente mediante una lista (ver anexo #1). Durante las clases, el trabajo para el docente fue intenso, pues no existía material escrito, ejercicios resueltos ni ningún apoyo para que le ayudara al estudiante en la toma de notas.

El definir la simbología adrede, ocasionaba que se tuviera varias formas de simbolizar una misma expresión, o bien, no se contaba con la definición de la simbología en un momento dado, lo que ocasionaba confusión e incertidumbre en algunos aspectos a la hora de realizarlos ejercicios, sinmencionar lo lento del proceso debido a la necesidad de memorizar toda la simbología.

Posteriormente, se tramitó la contratación de dos asistentes para la preparación de las prácticas del curso,su profesor logra conseguir otro asistente más que pudiera asistir a clases y así ayudar a Cristhian en la toma de notas.

Esta estrategia no resultó como se esperaba, ya que el ritmo del curso es bastante acelerado y Cristhian requería de más tiempo para asimilar la información y poder tomar apuntes. Luego de un par de semanas se llegó a la conclusión de que dicha estrategia perjudicaba al estudiante, pues no respetaba su propio ritmo. Esto ocasionó un retraso grandey muchos temas tuvieron que retomarse.

[5] Para más información se puede visitar el sitio web http://www.freedomscientific.com/products/fs/jaws-product-page.asp

Debido al cambio, el trabajo desempeñado por los asistentes debió cambiar, uno de ellos empezó a dar ayuda al estudiante en la materia. Con la guía el profesor, uno de los asistentes se convirtió en el tutor del Cristhian. Mientras los otros dos asistentes trabajaban en la traducción de las prácticas para que Cristhian pudiera tener acceso a ellas.

Segunda aproximación a una solución real de accesibilidad

En vista que la estrategia había fallado, y que ya Cristhian tenía un retraso considerable en la materia del curso, se concuerda asignar un tutor que le brindara las clases en forma personalizada. Este tutor se trató de un estudiante que ya había cursado la asignatura. El tutor debía reunirse con el profesor para la preparación de la lección antes de las clases. De este modo se logró realizar 3 de los 6 exámenes que se debería hacer durante todo el semestre.

Los exámenes fueron aplicados en forma digital, debido a que el software Jaws es auditivo, se consideró prudente aplicárselo en un lugar aislado en un recinto aparte. El estudiante procedió, mediante el Jaws, a leer cada una de las preguntas y contestarlas usando el mismo código definidoque se puede observar en los anexos.

Al finalizar el semestre académico, debido al retraso ocasionado por la poca preparación que se tenía en esta situación, fue necesario asignarle al estudiante la condición de IN (Incompleto)[6] con el objetivo de brindarle la oportunidad de terminar el curso el siguiente semestre.

La estrategia implementada, si bien es cierto, fue la que brindó mejores resultados, tenía el inconveniente de haber sacado a Cristhian del grupo, y darle las clases en forma diferenciada, por lo que, para lograr una mejor inclusión de Él con sus compañeros,se hacenecesario buscar otras soluciones.

Una solución sólida. El software Lambda

Lambda[7] es un editor matemático para personas ciegas, cuenta con la simbología matemática estándar ya definida desde su diseño.Es compatible con todas las computadoras conSistema Operativo Microsoft Windows®. Se acopla perfectamente con el JAWS, y permite el uso de líneas braille, sintetizadores de voz y de impresoras braille.

[6] Es una condición que se le da a la nota de un estudiante, la cual permite evaluar al mismo aún posterior al fin del período en que llevó el curso.

[7] Para más información se puede visitar el sitio web http://www.veia.it

Luego de sortear la curva de aprendizaje, el equipo de asistentes ha trabajado arduamente para tener listo el material necesario para continuar con el curso, mediante este software es posible que Cristhian pueda realizar consultas al material, realizar ejercicios y estudiar otros resueltos dados como ejemplos.

De este modo, se espera que si los documentos se tienen a tiempo, es posible que Cristhian pueda asistir normalmente a clases, tener acceso a los mismos documentos que sus compañeros y terminar los cursos al mismo ritmo que los demás estudiantes.

Actualmente, el estudiante continúa el curso, esta vez utilizando un programa especializado que le ayuda a tener un acceso más robusto a la lectura de texto matemático. Así como poder interactuar con simbología matemática, realizar procedimientos, etc. La institución, ha tramitado la compra de 5 licencias del software Lambda® 1.4 para el trabajo algebraico. Además, la institución está tramitando la compra de una impresora braille que sin duda servirá para la compresión de gráficos.

A futuro, podemos esperar una mayor participación de personas no videntes o con baja visión en nuestras aulas, por lo que es importante la preparación previa de los cursos y tener a la mayor parte del personal capacitado. Sin duda, el acceso a la tecnología y toda la experiencia desarrollada brindará una ventaja estratégica para lograr cumplir los objetivos de una manera más adecuada.

Anexos

#1: Tabla de símbolos utilizados

Negación	: no
Conjunción	: &
Disyunción	: ó
Implicación	: imp
Si y solo si	: sii
Implicación tautológica	: impTa
Si y solo si tautológico	: siiTa
Equivalencia	: eqv
Para todo	: PT
Existe	: Exi
Verdadera siempre (Tautología)	: V0
Falso siempre (Falacia)	: F0

Pertenece	: pert
No pertenece	: Nopert
Conjunto de los números reales	: IR
Conjunto de los números naturales	IN
Conjunto de los números enteros	: IZ
Conjunto de los números racionales	: IQ
Conjunto de los números irracionales	: II
Subconjunto	: SC
No subconjunto	: NSC
Unión	: \U
Intersección	: \I
Diferencia	: dif
Diferencia simétrica	: DS
Complemento del conjunto A	: Com(A)
Producto Cartesiano	: cruz
Conjunto de los números reales > 0	: IR+
Partes de A	: 2^Ao bien Partes(A)
Valor absoluto	: abs{x}
Conjunto vacío	: CV
Universo	: Univ
Cardinalidad	: Cardi
Clase de equivalencia de x	: clseqv(x)

#2: Un examen redactado para el estudiante Cristhian
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE COSTA RICA
ESCUELA DE MATEMÁTICA
MATEMÁTICA DISCRETA (50% DEL PARCIAL 1)

Fecha: 19 de abril de 2012.
Tiempo: 2 horas.
Cantidad de preguntas: 4.

Instrucciones: Trabaje en forma clara y ordenada. Escriba todos los procedimientos que utilice para resolver los ejercicios.

PREGUNTA #1 (4 PUNTOS)----------
Considere las proposiciones M, Q, R. Utilice tablas de verdad para determinar si la proposición compuesta dada por:

[no R imp (no Q ó M)] sii [(Q & no M) imp R]

es una tautología, una falacia o una contingencia.

PREGUNTA #2 (5 PUNTOS)----------
Sean P, Q, R tres proposiciones cualesquiera, use las leyes de la lógica para simplificar completamente la expresión:

{[(Q ó P) & no (R ó no P)] ó (P & R)} & (Q imp no P)

PREGUNTA #3 (4 PUNTOS)----------
Demuestre la proposición no(T imp A) a partir de las siguientes premisas:

P1: E
P2: no P ó Q
P3: E imp (B & no Q)
P4: A imp (P & C)
P5: T

PREGUNTA #4 (4 PUNTOS)----------
Considere el conjunto A={2,3,4,5,6,7}.
Considere la proposición abierta definida por:

P(x): (x+1) es un número primo.

Determine el valor de verdad para las siguientes proposiciones cuantificadas

a) PT x pert IN [x pert A imp x < 9]
b) Exi x pert IN [x Nopert A & P(2x)]
c) (PT x pert IN)(Exi y pert IN) [x pert A imp P(x+y)]

María del Rosario Auces Flores[1]
Juana María Méndez Pineda
Fernando Mendoza Saucedo

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE.[2] HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA BASADA EN LAS DIFERENCIAS[3]

Resumen

El presente es un proyecto de investigación en la línea inclusiva que pretende llevarse a cabo en el nivel de educación superior, específicamente en el contexto universitario, con base en el análisis de los modelos teóricos que abordan la diversidad y de dos ejes centrales:

- La inclusión social como el principio rector de las políticas de educación superior.
- La educación inclusiva que destaca la necesidad como sistema escolar de resolver las complejidades de educar respetando las diferencias.

En ese sentido, se retoman los principios y finalidades del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI), creado en el 2005 y destinado a favorecer este proceso en personas con capacidades diferentes. Este centro promueve acciones que favorecen la inclusión en el contexto universitario.

Con este proyecto se ofrece como principal aportación, asumir una perspectiva transdisciplinar (Haidar, 1998) recurriendo a la narrativa biográfica (Bolívar,

[1] Dra. en Educación, campo Formación Docente y Prácticas Institucionales. UPN, Zacatecas-Ajusco. Docente de Educación Especial en Educación Básica (1984-2012). Profesora-Investigadora de la Facultad de Psicología y el Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP. (Agosto, 2012). Correo: charo_auces@hotmail.com

[2] Estudio realizado en la Unidad Autónoma de San Luis Potosí; UASLP.

[3] Centro de Investigación, Orientación y Apoyo para la Inclusión (CIOAI).

2000) para el análisis y la interpretación de la información (Rodríguez, 1999) recabada con la finalidad de desarrollar propuestas de intervención en el campo de la formación docente y profesional de profesores y estudiantes de la UASLP.

Finalmente, se considera necesario profundizar en el campo teórico de la "Pedagogia de las diferencias", bajo el supuesto de que es desde sus principios como puede arribarse al logro de los fines sociales y educativos en el ámbito de la educación superior y de la educación en general.

Antecedentes

El trabajo de investigación que se ha venido desarrollando en los últimos 15 años desde la línea de la inclusión educativa (IE) y el campo de la Formación Docente (FD) parte de los paradigmas psicosociales y educativos de la dicotomía "normalidad" "anormalidad" (positivista, técnico racional); de las "necesidades educativas especiales" (interaccionista, sistémico estructuralista) y de "las diferencias" (holístico, social critico) (Franklin, 1996), primero en el nivel de educación básica y, posteriormente, en los ámbitos medio superior y superior, como resultado de las políticas educativas en el contexto internacional, nacional y estatal que han dado énfasis durante estas dos últimas décadas en promover y favorecer los procesos de inclusión social y educativa en todos los niveles del sistema educativo nacional.

Actualmente, se busca dar continuidad a la investigación en esta línea y lograr construir un trayecto formativo docente y profesional que incida en la educación superior, específicamente en el contexto universitario, con base en el análisis de estos modelos teóricos y a partir de dos ejes centrales:

La inclusión social como el principio rector de las políticas de educación superior. Se refiere, en ese sentido, al problema de la desigualdad en la educación, con desafíos de cobertura e inequidad entre los grupos sociales.

La educación inclusiva que destaca la necesidad como sistema escolar de resolver las complejidades de educar respetando las diferencias. Se mantiene pues dentro de la esfera de la pedagogía, el currículum y la gestión escolar, como una interpelación a la imaginación pedagógica e institucional.

Incursionar en el ámbito de la educación superior, desde una perspectiva inclusiva, requiere ser considerada como dos procesos simultáneos que se dan en sus dimensiones macro y micro, es decir, como una Institución Educativa inserta en un sistema social y político; y como una Institución sujeta a una estructura organizacional interna que rige los procesos académicos y formativos de sus estudiantes y profesores.

1) La inclusión social como el principio rector de las políticas de educación superior

La inclusión social se constituye actualmente en el principio rector de las políticas de educación superior dado que: "Los rezagos y las brechas en las tasas de cobertura emergen claramente cuando se comparan los resultados entre estados, hombres y mujeres, población indígena y no indígena, y población con y sin capacidades diferentes" (ANUIES, 2012: 29).

De esta forma, se debe incentivar la investigación, la creación y la divulgación de conocimiento para promover la inclusión y la equidad de oportunidades en la educación superior asumiendo la responsabilidad social y compromiso con el desarrollo del país y el bienestar de la población;

De ahí que se constituya un imperativo formar profesionales de alto nivel capaces de generar, adaptar, recrear y aplicar conocimientos de elevada calidad y pertinencia social; y desempeñar un papel proactivo en los procesos de estudio y conocimiento para contribuir a la creación de una sociedad productiva, innovadora, justa y segura.

Se requiere, además, promover el pleno ejercicio de la ciudadanía mediante una formación humanística, crítica y reflexiva, basada en los principios éticos, en la defensa de los derechos humanos y en los valores de la democracia para incorporar, practicar y difundir los ideales de libertad, igualdad, justicia social, solidaridad, paz y respeto a la diversidad.

Es importante destacar que la inclusión social no es atribución exclusiva de las IES, ni es sólo un imperativo ético y una responsabilidad política, sino que se reconoce más bien como una condición necesaria para la viabilidad y la gobernabilidad del país. La sociedad mexicana y los propios actores políticos reconocen que el país se encuentra entrampado en una transición inacabada que, a pesar de haber producido importantes resultadosno ha conse-guido construir los consensos suficientes para llevar a su ejecución las reformas legislativas que pueden facilitar la evolución de México hacia nuevas formas de desarrollo.

Para lograr lo anterior, la ANUIES propone como un eje estratégico central:

La ampliación de la cobertura con un nuevo sentido, en diez años, del 60%, en las modalidades escolarizada, abierta y a distancia, de las cuales la primera deberá ser del 50%, con la calidad y la pertinencia social que requiere, la segunda deberá fortalecerse y la tercera deberáextenderse a los

grupos con mayor desventaja y de creciente demanda utilizando los recursos de las nuevas tecnologías[4].

La ampliación de la cobertura es necesaria por diversas razones: por la urgencia de alentar procesos de inclusión social; por el aumento de demanda de la población; por la necesidad de fortalecer la calificación de la población económicamente activa, que hoy tiene un promedio de sólo nueve años de escolaridad; por la atención a los requerimientos emergentes de científicos, profesionistas y técnicos de la sociedad, basada en el conocimiento; por el sustento educativo que requerirán los cambios al modelo de desarrollo del país con visión de largo plazo, y por la necesidad de formar ciudadanía en el más amplio sentido del término (ANUIES, 2012: 19)

En ese sentido, una de sus propuestas fundamentales es:

- La responsabilidad social de la educación superior, la ciencia y la tecnología, que dé respuesta a las problemáticas emergentes del mundo actual (ANUIES, 2012: 35-36).

La Inclusión Educativa, como línea que da continuidad y ruptura con respecto a la integración, reconstruye principios y supuestos que dan la pauta para analizar la necesidad de que sean los sistemas educativos los que deben transformarse para hacer efectiva la educación de calidad a la que se aspira. Es pues, imprescindible recuperar la condición psicosocial e histórica que dan razón de ser al acto educativo, ubicándolo en un tiempo y en un espacio concreto (Santos, 2006), así como recurrir a la ética en la condición humana (Cantero, 2006). En ese sentido, se rompe con un sistema dual de educación y se instaura la posibilidad de un sistema único que contribuya a la atención educativa diversificada. En consecuencia, el campo de la Formación de los Profesionales de la Educación Universitaria debe ser transformado hacia un enfoque que considere

[4] Al respecto, el documento señala: "…en este ciclo se ha alcanzado una tasa bruta de cobertura de 32.8%, considerando todas las modalidades, y de 29.5% tomando en consideración solamente la escolarizada. Por otro lado: "Junto con la ampliación de la modalidad escolarizada, en la próxima década deberán reforzarse las modalidades mixta, abierta y a distancia a fin de atender a los demandantes de zonas dispersas en el territorio nacional, a personas que trabajan o bien que presentan nuevos perfiles sociodemográficos. La experiencia en esta modalidad adquirida por las IES y por programas como el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED), el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), la Red Nacional de Educación a Distancia (RENAED) y la recientemente constituida Educación Superior Abierta y a Distancia de la SEP (ESAD) deberán articularse y fortalecerse para ofrecer programas educativos de calidad a una población creciente en el país. Lo anterior implica un fortalecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a fin de alcanzar elevados estándares de calidad internacional en su utilización en todas las modalidades.

las diferencias como un universal y el compromiso ético que se asume como una responsabilidad basada en los principios de igualdad y equidad social.

2). La educación inclusiva que destaca la necesidad como sistema escolar de resolver las complejidades de educar respetando las diferencias

La inclusión, ante el respeto a las diferencias, se contrapone al modelo de eficacia, individualismo y competencia de la educación superior. Este es uno de sus principales retos a resolver, puesto que la educación básica pretende desarrollar las competencias necesarias para la vida en sociedad, mientras que la educación media superior y superior buscan la preparación para la adquisición y especialización de competencias específicas que les permita desempeñar una actividad útil y productiva para el bienestar individual y social.

Es así como la inclusión educativa atiende aspectos relacionados con la planeación, intervención y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje; las tareas de gestión y las estrategias que garanticen el acceso, la permanencia y la eficiencia terminal de los alumnos universitarios.

EL CIOAI como estrategia de acción para la IE y la FD en la Educación Superior

Para hacer efectivos los principios de la inclusión en el contexto de la educación superior, particularmente en el Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP se abrió el Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI), creado en el 2009 por el Director, Mtro. Fernando Mendoza Saucedo y la Dra. Juana María Méndez Pineda, Responsable del Comité Académico de Posgrado de la Facultad de Psicología, cuya finalidad desde entonces ha sido favorecer este proceso en personas con capacidades diferentes. Como centro universitario aspira al reconocimiento nacional e internacional a través de:

- Colaborar en el desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusivas en la UASLP, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación.
- Apoyar y asesorar a centros educativos que deseen constituirse en escuelas inclusivas.
- Formar profesionales e investigadores para el desarrollo de escuelas inclusivas.
- Desarrollar investigaciones que permitan ampliar el conocimiento en el campo de la educación inclusiva.

La primera investigación sobre esta línea fue en el 2007, publicada dos años más tarde, estuvo encaminada a conocer cuáles eran los procesos de inclusión educativa que vivían 14 alumnos universitarios que presentaban aptitudes excepcionales inscritos en las distintas facultades de la UASLP en el nivel de licenciatura, con relación a los factores que favorecían, así como los que obstaculizaban su formación universitaria (Méndez, J., Mendoza, F., Ramos, L & Vázquez, N., 2009).

En el 2010 se realizó un programa de intervención al identificar 17 alumnos que presentaban capacidades diferentes con un rango de edad de entre 18 y 38 años, ocho hombres y nueve mujeres; ocho con deficiencia motora; uno de ellos con parálisis cerebral, dos presentaban pérdida de miembro inferior (uno de ellos utilizando prótesis), también había dos alumnos con distrofia muscular,tres alumnos cuya deficiencia es padecida desde nacimiento por causas que no fueron referidas y un alumno más presentaba esclerosis múltiple; de los alumnos con deficiencia auditiva, dos padecían hipoacusia adquirida, y uno más hipoacusia congénita; se identificaron también cinco alumnos con deficiencia visual, cuyas causas son enfermedad de Stargardt, estrabismo, retinosis pigmentaria, glaucoma congénito y pérdida de globo ocular por golpe. Todos ellos inscritos endistintos semestres de estudios de licenciatura, la mayoría en las Facultades de Derecho; tres alumnos desertaron de la Escuela de Ciencias de la Información y de las Facultades de Enfermería y Agronomía, y cuatro alumnos que ya habían egresado de sus respectivas Facultades como Ciencias, Hábitat, Economía y Ciencias Químicas. Las necesidades detectadas van desde la infraestructura y recursos materiales, hasta la sensibilidad de parte de profesores y compañeros de clase. Con base en lo anterior, se diseñó un programa de intervención para desarrollar tareas de información, sensibilización y formación para promover la inclusión social y educativa en los espacios universitarios a través de la participación de docentes y alumnos. (Niño, M., Fandiño, A., Ramos, L. & Vázquez, N.; 2010).

En ese sentido, durante estos cuatro años, el CIOAI ha desarrollado de manera sustantiva, investigaciones que abordan esta temática, buscando incidir de manera directa en tareas de:

- Asesoría a docentes en escuelas, facultades y centros universitarios.
- Sensibilización (conferencias, foros, mesas, material impreso).
- Asesoría a alumnos con capacidades diferentes en el contexto universitario durante su proceso de admisión, profesional y de egreso.
- Participación en Congresos (ponencias, conferencias, talleres, carteles)

- Publicación de resultados (artículos, memorias, reseñas).

Las temáticas que se han abordado han sido producto de investigaciones del nivel de posgrado (maestría) de la facultad de psicología y han permitido avanzar con relación a datos estadísticos sobre inscripción, permanencia y egreso de alumnos con capacidades diferentes en la UASLP; las necesidades de formación y desarrollo profesional docente desde el enfoque por competencias, las tareas de gestión, tutoría, planeación, intervención y evaluación, así como aspectos de eficiencia terminal e inserción laboral.

Así, las principales acciones desarrolladas han sido:

- Investigación
- Formación
- Apoyo
- Intervención
- Orientación.

De manera específica, se han abordado las siguientes temáticas, con resultados y acciones concretas para la intervención y propuestas con relación a las políticas, las culturas y las prácticas universitarias en torno al proceso de IE, productos de tesis de titulación en la maestría en Psicología.

1) Sobre actitudes de docentes universitarios (Vázquez, N., 2011):

El propósito de este trabajo fue conocer las características distintivas de las actitudes de los docentes de la U.A.S.L.P que durante el ciclo escolar 2009 – 2010 tuvieron alumnos y alumnas que presentaban capacidades diferentes, en particular alumnos con diversidad visual, auditiva, motora o alguna enfermedad de larga duración como la epilepsia; con aspectos relacionados con las barreras físicas, curriculares, políticas, administrativas, profesionales, sociales e incluso personales que interfieren con este proceso.

Las actitudes encontradas podrían resumirse en actitudes favorables: de compromiso profesional y personal, de respeto e interés y subordinación, esta última se refiere a asumir con sencillez que es necesario pedir ayuda o consultar a algún especialista sobre cómo atender y tratar a los alumnos (Verdugo, 1998); y poco favorables: de acción encubierta, reserva, desinterés, discriminación y no subordinación. Esta última se refiere a cierta prepotencia, a no compartir ni consultar, con cierta tendencia de superioridad; dentro de este proceso de formación profesional, así como también se observa cómo

las actitudes se manifiestan en su práctica docente, es decir, en las formas de comunicación y de participación a las que tiene acceso el estudiante, las estrategias docentes a las que recurre el profesor al atender a esta población. Se describen también algunas condiciones institucionales y de infraestructura relacionadas con las actitudes manifiestas, como la verticalidad, la no comunicación, el número de alumnos por grupo y que no se de capacitación para conocer y atender a esta población.

Se concluye que, con trabajos como el aquí reportado se contribuye a ampliar las expectativas educativas de las generaciones siguientes; los ejemplos que proporcionan los estudiantes con capacidades diferentes que han logrado incorporarse a estudios universitarios independientemente de sus diferencias, son un estímulo para las generaciones de niños, adolescentes y jóvenes; para los profesores y profesionales de la educación, especialmente del nivel superior, en quienes tales ejemplos pueden llegar a impactar sus creencias, prejuicios, actitudes y facilitar los procesos de educación inclusiva, dentro de las diversas instituciones.

De tal forma, que los trabajos desarrollados en esta línea tienen implicaciones potenciales en la visión de la diferencia como posibilidad y no como una limitante, es decir en el desarrollo de una cultura de la inclusión en las instituciones educativas, en este caso en aquéllas ubicadas en el nivel superior.

Finalmente, el desarrollo de una cultura de la colaboración (Moriña & Parrilla, 2006; Cochran-Smith, 1999) es uno de los retos más importantes para las facultades de la UASLP, pues una de las condiciones institucionales que favorecen las actitudes favorables hacia la inclusión de la diversidad es precisamente dicha cultura; puesto que los profesores que muestran una capacidad de acercamiento e interés hacia sus colegas y sus propios procesos formativos, se dan la oportunidad de analizar los aspectos tanto externos como internos que influyen en sus actitudes, y al reconocerlas como resultado de concepciones, prejuicios, temores, formas de organización y políticas educativas, entre muchos otros aspectos, pueden también transformarlas.

2) Sobre necesidades de formación y desarrollo profesional de docentes (Fandiño, A., 2011)

En esta investigación, los resultados refieren como principales necesidades de formación y desarrollo profesional, el conocimiento e implementación de estrategias en la relación conalumnos con capacidades diferentes, la comunicación

con ellos, las estrategias para el trabajo en el aula, así como la tarea de reflexionar acerca de esas inquietudes y dudas con respecto a su función docente.

También es imprescindible que los docentes desarrollen una cultura de la diversidad, para que en las aulas se incluya no sólo a los alumnos con capacidades diferentes, sino a todos los estudiantes, y dar a cada uno lo que le corresponde al considerar sus características heterogéneas.

A partir de los resultados de esta investigación puede decirse que se requiere promover procesos tendientes al trabajo cooperativo y la reflexión de las prácticas, experiencias y situaciones que los docentes enfrentan durante sus clases.

3) Sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con capacidades diferentes en la Facultad de Derecho de la UASLP (Ramos, L., 2011)

Entre las principales barreras que se encuentran en la Universidad se tienen:

Las políticas: obstáculos para el acceso, permanencia y egreso que encuentran presentes en los reglamentos, procedimientos establecidos y regulaciones de las actividades que limitan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, principalmente en el proceso de admisión.

En el caso de la Facultad de Derecho es durante el proceso de admisión donde se ubican las mayores dificultades respecto a las políticas. Al ser una de las opciones de mayor demanda entre la oferta educativa de la UASLP, cada ciclo escolar se prepara para realizar el examen de admisión a 900 alumnos aproximadamente (la aplicación de exámenes es la fase que corresponde desarrollar a las Facultades en el proceso de admisión a la UASLP, otra fase la constituyen los exámenes psicométrico y de salud que se realizan en el Centro de Salud Universitario).

La aplicación del examen a los alumnos con ceguera se realizó de forma individualizada y con el apoyo de un docente, quien leyó los reactivos al alumno y marcó las respuestas en el protocolo correspondiente, además, se permitió la presencia de un tutor, para que diera constancia de que las respuestas del alumno fueran las que se anotan en el protocolo correspondiente. Si bien esta estrategia ha permitido que los estudiantes con ceguera tengan la posibilidad de participar en el proceso de selección, no es la mejor para que los alumnos desarrollen el examen en condiciones de equidad ya que se tiene que separar al alumno del resto del grupo, y la aplicación es también diferente, el ideal sería que el examen se tradujera al braille y que el alumno lo respondiera de manera independiente sin la necesidad de otra persona, para su resolución.

Con relación a las prácticas, las principales barreras se situaron específicamente en las estrategias didácticas y en las formas de evaluación. Las primeras, al basarse principalmente en la exposición con apoyos visuales, lo cual no permite la recuperación de toda la información; y las segundas con relación a los tiempos y las formas como se dan las instrucciones.

Al indagar sobre la cultura, los alumnos expresan que en su experiencia con docentes universitarios, algunos muestran una actitud incomprensiva, de autoritarismo, maestros que utilizan aun un modelo de enseñanza-aprendizaje tradicionalista, que no permiten al alumno expresarse y en donde el docente no puede ser cuestionado.

Finalmente, los recursos son otra barrera para la IE.

Acciones desarrolladas durante este proyecto:

Se creó un grupo de docentes y alumnos, a través de una investigación acción, para resolver y superar las barreras mencionadas. La disposición, el trabajo colaborativo fueron elementos claves para lograr algunos cambios en ese sentido, tales como:

Cambio de actitudes y de trato.

Utilización de recursos diversificados para el acceso a la información: envío previo del material por correo, grabación en audio del material impreso, presentación clara de la planeación del curso, integración grupal, promover el trabajo en equipo y diversificar las formas de evaluar.

Comunicación, interés y autonomía para trabajar e involucrar a todos los participantes: compañeros, familia y docentes.

Cambios institucionales:

En la estructura, cambio en las políticas, culturas y prácticas.

En la formación docente: conocimientos, aptitudes y destrezas para innovar y potenciar el aprendizaje de sus alumnos.

Mejora en los mecanismos de comunicación vertical y horizontal entre todos los actores.

Dotación de recursos diversificados.

Se han desarrollado otros trabajos de investigación e intervención que están en proceso de titulación o bien de implementación y cierre, con temas como: prácticas profesionales e inserción laboral, tutorías, trabajo colaborativo, competencias docentes y estrategias diversificadas en el aula.

Los resultados y conclusiones derivadas de estas investigaciones han generado una serie de acciones al interior de la UASLP, tales como:

Censo de alumnos con capacidades diferentes en la UASLP

Acompañamiento en el proceso de selección, ingreso, permanencia y egreso de los alumnos con capacidades diferentes.

Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en la UASLP para alumnos con capacidades diferentes

Cursos, talleres, seminarios con el tema: "El papel de la formación docente en las prácticas inclusivas dentro de la UASLP".

Diplomado en Educación Inclusiva, participando y conociendo los programas de cada uno de los cursos que los conforman y profundizando en las estrategias de intervención y evaluación en el aula.

Asesoría a docentes en facultades

Sensibilización (conferencias, foros, mesas, materiales impresos)

Asesoría a alumnos

Asesoría en el proceso de admisión

Cobertura y calidad. Retos desde la IE y la FD

Durante el presente ciclo escolar 2012-2013, se busca fortalecer el equipo del CIOAI con la intención dar continuidad al trabajo y a los logros ya alcanzados; principalmente en los ámbitos de las políticas, las culturas y las prácticas universitarias que haga posible la EI y la IE en el contexto universitario.

Un dato significativo como punto de partida es que, para este semestre I, se detectaron seis jóvenes aspirantes a ingresar a las distintas facultades de la UASLP, de los cuales, se tiene conocimiento que solamente uno de ellos fue aceptado en la Escuela de Agronomía.

De esta forma, se busca fortalecer y dar continuidad al trabajo de educación inclusiva, así como de inclusión educativa en el contexto universitario, en términos de cobertura y calidad profundizando en las aportaciones que desde "la pedagogía de las diferencias" se encuentran para orientar y favorecer el campo de la formación docente y profesional con el compromiso ético y de responsabilidad social de atender a la diversidad, apoyando los procesos de selección, permanencia y eficiencia terminal de los estudiantes que lo requieran.

Hacia la construcción de una pedagogía basada en las diferencias

El tema que desea ser recuperado es el de la formación de profesionales de la educación bajo enfoques "integradores- normalizadores" y la búsqueda de modelos alternativos con una perspectiva crítica y transdiciplinar de la Otredad.

Un profesional competente en la educación para la diversidad exige un proceso formativo desde un enfoque crítico, es decir, capaz de participar en

colaboración con otros en el cuestionamiento y reflexión de la práctica educativa para establecer los fines de igualdad, liberación y emancipación a través de la acción social. (Contreras, J. 1999).

Las necesidades de formación de los profesionales de la educación en el ámbito de la educación superior siguen respondiendo a modelos deficitarios y terapéuticos más que educativos. Se proponen modelos paralelos de formación general y especializada con tareas de diagnóstico, intervención y evaluación. ¿Podrá considerarse la posibilidad de una formación universitaria común capaz de asumir y responder a la diversidad con el compromiso de intervenir en la creación de espacios y ambientes enriquecedores para el desarrollo y el aprendizaje?

Se vislumbra pues, la necesidad de arribar a una propuesta de formación profesional desde "las diferencias", incursionando ahora en el contexto universitario que significa primordialmente, dirigir la mirada hacia las ciencias de la educación para comprender y construir nuevas formas de transformación de la realidad social y humana. Como señala Marisa Fernández:

A través de la descentración y la confianza dirigida y otorgada al otro, promueve el reconocer y reconocerse en el otro, oponiéndose a la racionalidad monológica y recuperando la intersubjetividad. Educador y educando inician su liberación a través de la praxis, es decir, la reflexión más la acción de los hombres sobre el mundo para su transformación (Fernández, 2008: 346).

Por otra parte, una pedagogía de las diferencias constituye una alternativa de formación de profesionales en el campo de la educación, cuando el acto educativo se dirige a los jóvenes.

Una apertura a una experiencia del Otro implica, por tanto, cierta sensibilidad y expectativa que nos permita percibir la singularidad del Otro como la nuestra; comprender que la subjetividad se constituye en relación. La cuestión educativa se vuelve ética en la medida en que la educación es responder o hacerse cargo de los nuevos que llegan. Por ello se vuelve importante considerar que para una experiencia del Otro –o para el cuidado del Otro– es necesaria una experiencia de sí mismo –o cuidado de sí–. (Vignale, S/F)

Finalmente, es en la relación con el(os) Otro(s), infantes, jóvenes y adultos, diferentes y semejantes, donde la relación educativa recupera su condición humana y es en ésta donde los principios que la rigen pueden traducirse en igualdad, respeto y confianza como base para el aprendizaje y el desarrollo; sólo así podrá reflejarse una relación basada en los ideales de democracia y justicia social.

Referencias

Ardoino, J. (1991) *El análisis multirreferencial* tomado de Ardoino, J. y otros. Sciences de l'education sciences majeures. Actes del Journeés d'etude tenues á l'occasion des 21 ans des sciences de l'education, Collection Recherches et sciences de l'education. Traducción de Patricia Ducoing. Issy-les-Moulineaux, EAP, pp 173-181.

Cantero, G. (2006) *Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera* en: Pablo Martinis, Patricia Redondo (comps), Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas, Argentina, Del estante, pp 205-224.

Contreras, J. (1997) *La profesionalización del Profesorado*. España, Morata.

Fandiño O., A (2011) *Necesidades de Formación Docente y Desarrollo Profesional para la inclusión de alumnos con capacidades diferentes. El caso de la UASLP.* Tesis de Maestría en Psicología.

Franklin, B. M. (1996) *Introducción: Lectura de los textos sobre discapacidad* en: Barry Franklin (comp.) Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial.Barcelona, España, Pomares-Corredor, 7-33.

_____ (1996) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* Barcelona, España, Pomares-Corredor.

Guglielmino, M. Valente, Méndez R. (2003) *Puesta en escena: la diferencia y la educación especial. Volver la mirada hacia uno mismo* en Educación Especial: Inclusión Educativa: nuevas formas de exclusión Psicología y educación, ensayos y experiencias, 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp 6-15.

Fernández, M. (2008) *Hacia una pedagogía de la diferencia desde los aportes de Paulo Freire.* En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernándes de Alencar (compiladores). CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. ISBN 978-987-1183-81-4

Haidar, J. (1998) *Análisis del discurso,* en: Jesús Galindo Cáceres (Coord). Técnicas de Investigación. En Sociedad, cultura y comunicación, México, Editorial Pearson, Addison Wesley Longman, 118-164.

López, C. R. et al (2012) Inclusión Social con responsabilidad. Una nueva generación de políticas de educación superior. México, D.F. ANUIES, Dirección de medios editoriales.

Méndez, J., Mendoza, F., Ramos, L. & Vázquez, N. (2009). *Trayectorias escolares de alumnos excepcionales en la UASLP*. Blog de REDIEEI-UPN. Recuperado en http://educomunidad.blogspot.com/2007/02/trayectorias-escolares-de-alumnos.html.

Niño, M., Fandiño, A., Ramos, L., Vázquez, N.; (2010). *Programa de Intervención.*Facultad de Psicología. Instituto de investigación y posgrado. Maestría en Psicología, Septiembre, 2010.

Ramos R., L. (2011) *Procesos de inclusión educativa de alumnos con capacidades diferentes en la Facultad de Derecho de la UASLP.*

Rodríguez, G. G. (1999)*Metodología de la investigación cualitativa*2ª ed., Granada, España, Aljibe, 197-236.

Santos, L. (2006) *Una historia de ausencias, Las políticas educativas del estado uruguayo hacia el medio rural en e decenio 1994-2004* en: Pablo Martinis, Patricia Redondo (comps), Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas, Argentina, Del estante, pp 81-102.

Skliar, C. (2002) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Vázquez M. B. (2010) "Actitudes de docentes universitarios hacia los procesos de inclusión educativa de alumnos con capacidades diferentes en la UASLP".

Vignare, P. S. (S/F) *Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias. Ensayo. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela* (CIIFE - FFyL, UNCuyo). Argentina.

Nathalia Araujo De Sá[1]
Allan Rocha Damasceno[2]
Valdelúcia Alves Da Costa[3]
Vera Regina Pereira Ferraz[4]

REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL PÓS- JOMTIEN (TAILÂNDIA, 1990): EDUCAÇÃO PARA TODOS?

Resumo

A Declaração de Jomtien (Tailândia, 1990), tornou-se um documento de referência para as Políticas de educação inclusiva no Brasil. Sua proposta para Educação de Todos e plena satisfação das necessidades básicas de aprendizagem desencadearam diversas medidas que permitiram a todos os alunos, com ou sem deficiência, igualdade de acesso à educação pública. A plena satisfação das necessidades básicas de aprendizagem se constituiu na diretriz primária da Declaração de Jomtien, inspirando modificações em diversos sistemas educativos pelo mundo. Esse cenário provocou a ruptura com o conservadorismo que sustentava os sistemas educacionais.

A inclusão contestou a fixação de modelos, sobretudo, os que separavam os que podiam ou não aprender. Neste contexto, o objetivo da pesquisa foi analisar as atuais Políticas públicas acerca da educação inclusiva pós-Jomtien, aportando-se na Teoria Crítica, sobretudo, nas reflexões críticas realizadas com base

[1] Pedagoga formada pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Mestranda do programa de pós-graduação em educação, demandas populares e contextos contemporâneos (PPGEDUC/UFRRJ), Brasil.
[2] Professor adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ e professor do programa de pós-graduação em educação, demandas populares e contextos contemporâneos (PPGEDUC/UFRRJ), Brasil.
[3] Professora associada da Faculdade e Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF e professora do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFF), Brasil.
[4] Bibliotecária; Especialista em Docência da Educação Básica (UFF); professora do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Brasil.

no pensamento de um de seus representantes, Theodor Adorno. A metodologia de pesquisa foi à análise de documentos oficiais nacionais e internacionais, referências para escolas inclusivas no Brasil. É notório que educação brasileira pós-Jomtien se modificou, entretanto o acesso à aprendizagem ainda é restrito aos que são/foram considerados aptos a aprender.

Introdução

A Declaração Universal dos Direitos humanos, de 1948, afirmou que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais" e que todos tem direito a educação. No entanto, apesar dos esforços em diminuir as desigualdades de acesso à educação persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário, incontáveis milhões de crianças não conseguem concluir o ciclo básico, e os que conseguem não adquirem conhecimentos e os fazeres/habilidades essenciais.

No início da década de 80, do século passado, o mundo estava atravessado em uma crise econômica, lutas civis e violência. Esses problemas dificultaram os avanços na Educação Básica em muitos países, entre eles o Brasil.

Ao final da década de 80 e início da década de 90 iniciaram intensos e frutíferos debates sobre a inclusão escolar. Impulsionados por pressões dos movimentos sociais que reivindicava a garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência; processos de redemocratização; revisões constitucionais; uma sociedade mais justa e democrática; inclusão das minorias: negros, mulheres, deficientes historicamente excluídos de direitos sociais; a demanda por educação passou a ser cotejada pelas nações do mundo.

Entendendo que a educação poderia contribuir para um mundo mais igualitário e justo a Declaração de Jomtien[1] (Tailândia), datada de 1990, reafirmou o compromisso com a educação e a plena satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. E o esforço de longo prazo para consecução deste objetivo maior[1] poderia ser viabilizado com metas específicas e o acompanhamento dos progressos realizados para plena satisfação das necessidades de aprendizagem. Dessa forma, países foram incentivados a elaborarem Planos Decenais que comtemplassem os planos de ação da Declaração de Jomtien.

O Brasil, seguindo estas orientações, criou seu Plano de metas para educação de todos. O Ministério de Educação divulgou o Plano Decenal de Educação para Todos[2] para o período de 1993 a 2003 que continha sete objetivos gerais para Educação Básica, entre eles: "Cada pessoa – criança, jovem ou adulto

deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades oferecidas para satisfazer as necessidades de aprendizagem".

E essas oportunidades de aprendizagem compreendem os instrumentos essenciais para a aprendizagem como leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas, como também os conteúdos básicos da aprendizagem como conhecimento, valores e atitudes. Todos esses conhecimentos serão necessários para: os seres humanos viverem com dignidade, desenvolver plenamente suas potencialidades e continuarem aprendendo ao longo de toda vida; ampliação dos meios e o alcance da educação básica; fortalecimento dos espaços institucionais de acordo, parcerias e compromissos; incremento de investimentos para manter e ampliar investimentos na Educação Básica; conferir maior equidade e eficiência na distribuição de recursos e promover canais de intercâmbio educacional e cultural entre as nações.

Sobre a educação das pessoas com deficiência as metas estipuladas no Plano Decenal de Educação foram as mesmas estipuladas na Declaração de Jomtien. Que ressalta no (art. 3) que "as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial". Será preciso implementar medidas que garantam que as pessoas com qualquer tipo de deficiência tenham seu direito garantido de frequentar a escola sendo parte integrante do sistema educativo. Com isso as necessidades educativas especiais dos alunos não deveriam ser justificativas para excluí-los do direito de acesso e permanência na escola pública.

A inclusão escolar pressupõe não categorizar os alunos em grupos fixos de pessoas com deficiência e sem deficiência. Ela questiona a normalização de padrões específicos de alunos e a seleção dos que são aptos a aprender e os que não conseguem atender as expectativas de aprendizado estipulado para a idade e série. A educação inclusiva questiona a artificialidade de agrupar os alunos e identificá-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência).

As escolas que pretendam ser inclusivas reúnem em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares com desejos, compreendendo-os como pessoas de diferem uns dos outros não pela deficiência, mas pelo fato de serem seres humanos.

O questionamento constante que decorre dos processos de diferenciação de escolas e alunos recai sobre a diferenciação dos alunos normais socialmente valorizados e os alunos com deficiência, que são geralmente desvalorizados rotulados como incapazes de aprender o que justificaria práticas de ensino excludentes.

Contrapondo-se a esse pensamento de que só alguns, os alunos "normais", poderiam aprender, é que percebemos que a discrepância que nos fazia defender a escola especial, como solução mais adequada para atender as necessidades dos alunos especiais, nada mais era do que justificativa para manter a educação especial como sistema a parte do ensino regular.

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem significar oferecer a todos os alunos possibilidades de aprendizagem. A Declaração de Jomtien ressalta que todos os alunos independentemente de ter ou não algum tipo de deficiência podem aprender. E que o acesso à educação de qualidade deverá ser o compromisso das escolas.

E com base nesses pressupostos que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[3], lei Federal nº. 9.394/96 reafirma que a educação especial é uma modalidade escolar que transversaliza todos os níveis de ensino: da Educação Infantil ao Ensino Superior, não sendo substitutiva a educação escolar. Como modalidade que não substitui a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação a escola dever garantir que todos os alunos sejam atendidos nas suas especificidades e peculiaridades para tornar o ensino democrático e acessível a todos. No artigo 59, inciso I, da referida lei, se define que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Ainda no artigo 59, inciso III, se ressalta que os professores devem ter especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem com professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos.

Entretanto, entre o exposto na lei, o direito de todas as pessoas a educação de qualidade, e o percebido na educação brasileira, a presença de mecanismos de exclusão dos alunos com deficiência obstaculizando/impedindo tais sujeitos ao direito de aprender, há um hiato que a educação brasileira ainda não conseguiu superar. Será preciso rever em que fundamentos se sustentam a educação, que permite a exclusão de alguns tendo como justificativa a deficiência e o despreparo dos professores para trabalhar com os alunos com necessidades especiais.

Aporte teórico

Sociedade, cultura e escola: reflexões á luz da Teoria Crítica

A Teoria crítica, com ênfase ao pensamento de Adorno, nos faz refletir sobre questões fundamentais para se pensar a relação trabalho e capital, luta de classes, racionalidade técnica burguesa, a indústria cultural, a produção do conhecimento científico e as relações sociais. Todas essas questões postas estão intrinsicamente relacionadas ao modo de produção capitalista e as práticas sociais.

E é neste contexto histórico que se enseja a questão da inclusão escolar de pessoas com deficiência na sociedade.Segundo Adorno[4] (1995), a relação com o outro, o atual estágio civilizatório, tem sido tão ferozmente atrelada a interesses econômicos, de ordem quase que totalitária, que nos tornamos aptos a produzir e reproduzir o existente na sua mesmice sem reflexão e questionamentos.

Não se trata de um pessimismo generalizado. Mas, antes, a possibilidade de uma reflexão profícua acerca da sociedade moderna, predominantemente burguesa, que tece suas relações baseadas numa racionalidade científica que permite muito pouco ao indivíduo vivenciar novas experiências.

Adorno (1995, p.11) ressalta que o conteúdo da experiência formativa não se limita ao conhecimento formal como por exemplo, das ciências naturais, mas implica na transformação do sujeito à medida que se relaciona com o objeto. E para isto é necessário mediação e tempo, em oposição à fragmentação e imediatismo da racionalidade coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural.Para ele, a sociedade capitalista torna as relações humanas perenes e alienantes fazendo com que os sujeitos não tomem consciência de si e da sua condição social.

E a crise da educação perpassa pela crise da formação cultural da sociedade capitalista. Deste ponto parte sua crítica em relação aos fins educativos da escola. Ou seja, a escola contemporânea se tornou um poderoso instrumento para indústria cultural, que trata o ensino como uma mercadoria, quando deveria disseminar o conhecimento favorecendo a reflexão.

Contrapondo-se a educação que aliena, que não interroga muito menos se questiona, Adorno (1995) afirma que a educação precisa ser crítica, emancipatória para desvelar as contradições sociais para então superá-las. A emancipação, diz ele, necessita ser inserida em nosso pensamento e também na prática educacional dos professores (1995, p. 143), contudo aponta que a própria organização do nosso mundo com sua ideologia dominante, o capitalismo, o consumo desmedido, impõe entraves para a emancipação

quando o sujeito opta por adaptar-se pela situação existente (desigualdade de acesso aos bens sociais) do que questionar as injustiças sociais.

> *A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem justadas em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (Adorno, 1995, p. 143-14)*

Adorno destaca o papel da educação para formar sujeitos emancipados no sentido mais amplo – como as instituições família; os meios de comunicação e no sentido mais restrito – educação formal. Diz ele que emancipação significa o mesmo que conscientização (1995, p. 145). Sujeitos emancipados são pessoas com liberdade para pensar e agir segundo sua consciência.

Entretanto, a instituição escola promove o desenvolvimento do indivíduo alicerçado na sua alienação social. Por isso, é impositiva a relação entre professores e alunos (1995, p.114). Adorno considera que a mediação de uma educação para o esclarecimento e para transformação perpassa pela reflexão e a ação individual (1995, p. 116), mas não se deve escapar que o vetor decisivo para transformação da sociedade reside na sua relação com a escola (1995, p.112). Por outro lado, a escola não é apenas objeto, ela é também sujeito da transformação através de seus agentes, os professores.

Assim, a experiência formativa conjectura uma predisposição cuja ausência caracterizaria a atualidade mais do que a falta de conteúdo formativo.

Para Adorno o entrave em relação à experiência deve- se à repressão do diferenciado em razão da uniformização da sociedade administrada que se preocupa muito mais com resultados do que com o processo. E sobre experiência ressalta Adorno:

> *A capacidade da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência (Adorno, 1995, p. 150).*

Isso identifica uma "semiformação". (1995, p.11). A semiformação faz parte da reprodução da vida sob os auspícios da cultura de massa que padroniza e discrimina os que não se encaixam nos modelos estereotipados de personalidade. E isso se reflete em muitos momentos da vida cotidiana na modernidade quando ignoramos a diferença como possibilidade de aprendizado do outro e com o outro.

Sem dúvida, a relação que estabelecemos com o outro, o que denominamos como diferente, seja ele uma pessoa com deficiência, negro, homossexual, por exemplo, revela muito mais acerca de nós mesmo do que propriamente dele, como destacado por Crochík[5] (2006).

Por esse motivo caberíamos indagar: por que naturalizamos, e sem nenhum constrangimento, situações cotidianas de discriminação dentro da escola com pessoas com necessidades especiais, que não nos causam espanto muito menos estranheza?

Metodologia

A metodologia de pesquisa foi um estudo bibliográfico de documentos nacionais e internacionais, com destaque para a Declaração de Jomtien, referência para educação inclusiva, tendo como aporte teórico de análise e discussão de tais dispositivos o pensamento de Theodor Adorno, representante da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Cabe enfatizar a análise do Plano Decenal para Educação de Todos (1993 a 2003) proposto para a implementação de medidas que permitissem a todas as pessoas, com ou sem deficiência, o direito de ter o acesso, permanência e sucesso na escola pública regular.

Discussão

Educação para todos?: diálogos críticos em tempos de inclusão

Essas atitudes de indiferença em relação ao outro se reflete na formação inicial de professores que são dotados de conhecimentos mínimos necessários para reproduzir um conteúdo padronizado sem que este seja questionado em seus fins. Embora reconhecendo que a primeira etapa da aprendizagem profissional seja a formação inicial, o trabalho de ensinar traz novas necessidades de aprendizagem. Por isso, a reflexão precisa ser constate. O ato de ensinar não pode e nem deve ser enrijecido.

Não obstante, a formação continuada oferecida aos professores não os permite refletir sobre as diferenças humanas.E neste interstício os professores

não se sentem preparados para lidar com a diversidade de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Sendo assim, o esforço para educação de todos se reduz apenas a integração escolar, como se isso fosse suficiente, o que contraria as orientações da Declaração de Jomtien. *Educação para Todos* é antes de tudo ultrapassar as barreiras que impendem o aprendizado das crianças com necessidades especiais.

Educação para todos é a superação de medidas paliativas, compensatórias, temporárias que servem apenas para responder as necessidades dos alunos especiais matriculados nas salas de aulas regulares e que em nada altera o sistema educativo, que não inclui a todos.

Portanto, considerando que a educação é fundamental para o fortalecimento da democracia, no que se refere à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola pública, torna- se urgente discutir a dicotomia entre classes regulares e classes especiais. Sobretudo para tencionar práticas excludentes de alguns professores que se furtam do dever de educar alegando que os alunos com necessidades educacionais especiais serão melhores assistidos nas classes especiais. Mantendo assim, a dicotomia entre classe regular e classe especial.

De certo, que a formação oferecida aos professores não tem permitido elaborar/constituir diferentes saberes e fazeres para dar respostas educativas diferenciadas.Quanto a isso, é importante considerar em relação à educação, que ela deveria ser para o esclarecimento e desenvolvimento de uma consciência verdadeira segundo Adorno (1995, p. 145). O que não acontece com a formação oferecida aos professores da escola pública, que se sentem desencorajados a trabalhar com alunos com necessidades educativas.As iniciativas de formação continuada oferecida pelo poder público muitas vezes se limitam a ensinar métodos, o aprendizado de novas tecnologias como se isso fosse o suficiente para atender as necessidades educativas dos alunos com necessidade especiais.

Nesse intento a tecnologia adentra a educação, que, em seu ímpeto de forma para competência criou métodos de como fazer, simplificou conhecimentos, transformando-se em transmissora de informações e não mais possibilitado a formação para além da racionalidade técnica.

E isso está de acordo com o pensamento de Benjamin[6] (1989) ao afirmar que em algum momento a experiência se transformou em vivência e, em sua análise, vivência não deixa marcas no indivíduo, e, para Adorno (1959)

as informações são logo substituídas por outras como se o conhecimento fosse descartável.

De acordo com o pensamento de Adorno (1995) a formação de professores só pode ser compreendida ser levar em consideração a dimensão social. Dessa forma não é possível pensar o professor e seu desenvolvimento como profissional de maneira estanque, disassociado de outras instâncias sociais que o constituem como sujeito partícipe de uma determinada cultura.

Adorno (1995) ressalta que as reformas educacionais são medidas específicas e que não trazem "contribuições substanciais". Outras pressões "exteriores a escola" relacionadas à questão da cultura de massa, à indústria do consumo não podem ser excluídos da discussão, ou seja, os processos educacionais extrapolam a escolarização.

Portanto, nos parece muito mais frutífero discutir sobre as concepções de educação do que nos distrairmos como qual o melhor método para ensinar crianças com ou sem deficiência.

A experiência de inclusão pressupõe que os professores experimentem de forma substancial e sem preconceitos a relação com os alunos com deficiência, os encorajando e acreditando nas suas potencialidades. Dessa forma, a inclusão não ocorrerá a partir de imposições verticais, do Estado através de leis e decretos por um *dever ser* sem, contudo levar em consideração as necessidades de aprendizagem desses alunos.

Por esse motivo que a formação para autorreflexão crítica, segundo Adorno (1995), é imprescindível para autonomia e emancipação. Em outros termos, a questão é fundamentalmente a transformação da nossa própria formação cultural.

Considerações finais

Em relação à educação brasileira como um todo, o documento elaborado *Educação para Todos Jomtien* (Tailândia, 1990) sugere leituras diversas, em virtude de seu nível de generalidade, imprecisões conceituais e escamoteamento do conflito e contradições. Tomando como base este documento, pode-se derivar tanto uma revolução educativa quanto simplesmente algumas modificações no sistema de ensino que em nada infere de radical a ponto de provocar uma reforma profunda na educação. (Torres 2006, p.109)[7].

Uma leitura holística da proposta da Tailândia, e da própria realidade da América Latina, denota a necessidade não de uma reforma escolar, mas uma reelaboração dos próprios fins educativos.

Segundo o Relatório Delors[8] (1996) os sistemas educativos deveriam dar as mesmas oportunidade de educação para todos, respeitar as diversidades dos gostos, das culturas, e também responder a todos os tipos de exigências emanadas de cada indivíduo. (Delors, 1996, p. 169).

Dentro dessa ótica, promover uma educação de fato inclusiva e significativa aos alunos deveria ser a tarefa maior da educação. Seguindo orientações sobre Educação para Todos, o Brasil promoveu a inclusão total dos pobres em idade de 7 a 14 anos no direito básico a educação. Contudo, percebe-se no sistema de ensino pós-Jomtien uma crise no sistema de ensino e seus fins educativos.

A entrada das camadas até então excluídas ao sistema de ensino, por si só não garantiu que ao final do ciclo de escolaridade todos tivessem acesso ao pleno domínio da escrita e leitura. Neste interstício de contradições e absurdos o incremento das matrículas não veio acompanhado de uma ampla reforma curricular e do próprio sentido da educação, como defendido por Adorno (1995).

Segundo Torres mesmo que o reconhecimento da "crise educativa" tenha se estendido rapidamente em vários países a tomada de consciência do problema educativo não assumiu uma mudança urgente no sistema de ensino. (Torres, 2006, p. 115). Os professores, enfadados pelo seu nível de vida e pela frustração de sua tarefa (ensinar) mantêm-se em grande medida alheios à discussão, às considerações de alternativas para o ensino e a relevância da escola para os sujeitos que fazem uso dela.

A inserção na escola de alunos com grandes dificuldades no meio social e familiar requer dos professores novas tarefas, paras quais muitos deles não foram preparados. Não é demasiado insistir na importância do ensino e, portanto, dos profissionais da educação. (Delors, 1996, p. 158).

Contudo, no processo de inserção das camadas populares ao sistema de ensino no Brasil na década de 1990 na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002), o fortalecimento na formação dos professores não foi o lócus das intenções políticas.

Em relação ao público alvo da educação especial, sendo o Brasil signatário da Declaração de Jomtien, comprometeu-se a promover educação para todos e a ampliação da Educação Básica.

As ações que se desdobraram resultaram em leis, entre as quais a mais importante para educação do país é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei Federal nº. 9.394/96, que dedica um capítulo a educação especial, o capítulo V, que no Art. 58 afirma que a educação especial, é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular

de ensino para "educandos portadores de deficiência". Já no Art. 59 afirma que as escolas devem assegurar aos seus educandos:

I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II. terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV. educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Por si só a garantia legal não foi capaz de promover as mudanças efetivas no sistema de ensino brasileiro. Embora os índices de matrículas dos alunos com necessidades especiais tenham aumentado a partir da década de 90, nas escolas públicas regulares, isso não é garantia de que todos estão tendo direito a uma educação de qualidade. As ações do governo se descaracterizaram do exposto na Declaração de Jomtien, no que se refere a plena satisfação das necessidades básica de aprendizagem e inclusão de todos os alunos com necessidades especiais, incluindo os que possuem deficiências, na escola pública.

O processo de inclusão das minorias historicamente excluídas da escola brasileira só será bem sucedido se forem revistas e rediscutidas as bases que fundamentam as práticas pedagógicas, a formação de professores e os pressupostos sociológicos, políticos e filosóficos que fundamentam/legitimam as propostas de educação.

Esperamos que com esse trabalho ensejemos mais perguntas do que respostas para as lacunas encontradas no sistema de ensino brasileiro pós Jomtien.

É certo, porém, que a inclusão dos grupos excluídos (os mais pobres, pessoas com deficiências, negros, entre outros) ao direito básico da educação foi e é uma conquista inegociável para democratização da sociedade brasileira.

Ressaltando, porém, que ao preterir o investimento das ações políticas em todo sistema de ensino no próprio sentido da educação, o sistema educativo se encontrará atravancado em um contingente de questões pendentes em relação ao significado da educação para os sujeitos que fazem uso do sistema público de ensino.

A reflexão crítica estabelecida neste estudo fez-nos lembrar do pensamento de Adorno (1995, p. 183), ao defender que:

> *(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.*

Por tanto, o esforço que empregamos para a possibilidade de resistência e superação da alienação, imposta a todos os brasileiros pelo sistema social neoliberal por intermédio da reprodução da exclusão, está presente, de maneira enfática, neste estudo.

Referências

[1] PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL *Declaração sobre educação para todos. Plano de ação para fazer as necessidades de aprendizagem*. Jomtien, 1990.
[2] Plano Decenal De Educação Para Todos. Brasília: MEC
[3] Brasil, MEC, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei 9394/96, 1996.
[4] Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
[5] Crochik, J. *Preconceito, Indivíduo e Cultura.* 3º ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
[6] Benjamin, Walter. *Charles Baudelaire: Um lírico no auge do capitalismo*. (J. M. Barbosa & H. A. Baptista, trad.). São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 103-149.
[7] Torres. Rosa María. *Educação para Todos*. Artmed, Poto Alegre: 2006.
[8] Delor, Jacques. *Educação - um Tesouro a Descobrir*. Unesco, Brasília: 1996.

Norelly Soto Builes[1]

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS COMO ESCENARIO EN QUE CIRCULAN LOS DISCURSOS SOBRE DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

Resumen

La presente ponencia se constituye en una forma más de dar a conocer la línea de investigación que se ha ido constituyendo en la Universidad de Medellín a través de las investigaciones que realizanlos investigadores inscritos a la *Red nacional de investigadores en diversidad e inclusión*y a la red Internacional

El presente escrito para la ponencia, pretende sobre los hallazgos obtenidos de dichas investigaciones revisarlas concepciones sobre sujeto que en ellas ha emergido, enfocado específicamente en las concepciones sobrediversidad; así mismo revisar lasprácticas educativas que dichas instituciones están utilizando para apoyar la diferencia de situaciones y condiciones que viven sus estudiantes, esto con el fin de insinuarlo que se ha ido construyendo sobre diversidad y prácticas educativas en Colombia, luego de más de cuatro años de investigación sobre educación y diversidad.

Introducción

El artículo trata en un primer momento de mostrar los aspectos en común que han tenido las investigaciones antes mencionadas: El primero, enfatiza en lateoría en que se ha apoyado -marcos teóricos- para desarrollar investigación; así mismo, en la línea metodología de investigación comprensiva adoptada, específicamente la fenomenologíarecogidaen estudios realizados con teoría fundada,

[1] Docente e investigadora de la Universidad de Medellín: Licenciada en Educación Especial; Magister en Educación Psicopedagogia; Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de Cinde-Universidad de Manizales, mail: nmsoto@udem.edu.co

cuya pretensión es generar teoría sobre las categorías de interés;la segundaes elinterés particular en cada una de ellasporla categoría*concepciones sobre el sujeto* que se ha ido instalando en el país, en la cual se recoge la colonización que se hace del "otro" para entenderlo como sujeto "vulnerado", "desplazado", " en situación de riesgo" o simplemente diverso y las características que dicha comprensión insinúan del sujeto, de su vida y de su educación, espacio que pretende descolonizar el concepto de diversidad de la comprensión de vulnerabilidad, reconociendo esta último solo como una de las diferencias. El tercero tiene que ver con el interés sobre *las prácticas educativas como análisis del discurso*, el cual hace referencia a la apropiación de las prácticas educativas, a la forma de abordar el saber y sus elementos de interés en estas experiencias, incluye además las formas de funcionamiento de estos discursos en las instituciones, los procedimientos, las estrategias, los propósitos que se han tenido en torno a la enseñanza y aprendizaje para atender la diferencia de los estudiantes. Para terminar se plantean algunas conclusiones, que más que dejar respuestas dejan preguntas en un primer lugar sobre la *escuela* como institución creada en la modernidad y que aún desconoce u obvia las diferencias -en general- de los niños, niñas y jóvenes que en ella se educan.

I. Marco teórico

La red de investigadores, en su ingente afán de apropiar o al menos reconocer la multiplicidad de conceptos, sentidos o significados que encierra una denominación como "diversidad" ha utilizado diferentes claves de lectura teóricas en las investigaciones realizadas, es así como en dicho escenario ha ubicado y reflexionado debates especialmente en *perspectiva crítica* sobre: el sujeto y las subjetividades: emergencia de múltiples identidades, identidades flexibles y sujetos múltiples; la teoría sobre las capacidades y las titularidades y su confrontación con los derechos Vs los aportes de estos dos ejes de reflexión a la justicia social; Los debates que emergen en los últimos sesenta años sobre las movilizaciones sociales que se han generado, donde se cuestionan las formas de constitución de los endogrupos y los exogrupos; la colonización del otro desde la comprensión de sujetos aptos y no aptos específicamente para el mercado; los debates sobre la igualdad como la posibilidad de diferenciar las respuestas que se deben dar a los sujetos desde la educación; las fronteras de que se detectan en la teoría de la justicia entorno a la diferenciación entre el estado de satisfacción que deviene de la postura utilitarista y la que deviene de los debates de las capacidades; las reflexiones y tensiones que se generan en la

propuesta de la inclusión del otro como el inicio del reconocimiento; trasformación de los objetivos sociales para responder a la diversidad: como deben transformarse las instituciones sociales, entre estas la escuela; Imaginarios y representaciones sociales sobre las capacidades y las discapacidades.

Así mismo y para abordar la escuela nos hemos ubicado en la pedagogía crítica, en autores alemanes y franceses; de los desarrollos del país en pedagogía, retomamos los planteamientos que hace el grupo interuniversitario de pedagogía, específicamente en los desarrollos sobre prácticas educativas, y los desarrollos que nos deja la expedición pedagógica desde su propuesta de geopedagogía.

II. Estrategia metodológica

De acuerdo con el interés comprensivo de las investigaciones realizadas por la red de investigadores en inclusión y diversidad, el método escogido ha sido la*Teoría fundada*,métododesarrollado a finales de la década de los años 60, por Barney Glaser y Anselm Strauss, las bases teóricas de este método se encuentran en la corriente filosóficadenominada en las ciencias sociales como Interaccionismo simbólico; esta corriente fue fundamentada en la fenomenología cuyo mayor exponente es Husser quien practica la "Epocke" (la puesta entre paréntesis de todo juicio). Heidegger, uno de sus discípulos, propone volcar la fenomenología en la hermenéutica. Según él, la fenomenología no está libre de prejuicios ni puede considerarse una descripción neutral y transparente de lo real, ni la propia conciencia un yo imparcial; esta precomprensión de las cosas produce una circularidad en la misma comprensión que va de lo comprendido a lo incomprendido y que es lo que se ha denominado *'circulo hermenéutico'*, algo inevitable al hombre.

Es esta última postura, la basefenomenológica del Interaccionismo simbólico, el cual pone énfasis en la interacción de los individuos y en la interpretación de sus procesos de comunicación "tiene como centro de análisis el estudio del mundo social visible, tal y como lo hacen y comprenden los actores vinculados al mismo y no sólo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad" (Sandoval, 2002. pp. 58-59).

Como el propósito de estos estudios ha sido comprender cómo se han transformado las concepciones sobre el sujeto estudiante en las últimas décadas -de acuerdo a todas las movilizaciones teóricas y prácticas que se han dado en el escenario educativo con el desarrollo de la categoría de la diversidad- y cuáles son las concepciones que subyacen a las prácticas educativas y pedagógicas de los

maestros de niños, niñas y jóvenes que atienden estudiantes considerados en situaciones de riesgo o vulnerabilidad, *para construir teoría* sobre las comprensiones sobre diversidad y sobre cómo -o no- se han transformado las prácticas educativas y por tanto la escuela- La comprensión de las prácticas solo puede capturarse en cada una de las instituciones, ya que la significación que se da a los fenómenos, depende entre otros factores de los aprendizajes previos de los actores, de la actitud de éstos, del contexto y de los intereses, entre otros.

Dicha construcción teórica se ha ido realizando a través de la comparación constante de la información recogida entre los diferentes actores entrevistados y de la observación, además, de una comparación constante entre las instituciones; enel ejercicio investigativo se ha idovisualizando las apropiaciones que los diferentes actores tienen sobrelas prácticas pedagógicas que se realizan en las instituciones en torno a la educación de la población.

Para la emergencia de las categorías se ha utilizado la codificación abierta y axial que insinúa la teoría fundada, la que permite atreves de códigos la sobresaturación de categorías. Con la información que ha ido emergiendo de las investigaciones realizadas en Pasto (8 instituciones educativas), Cauca (7 instituciones educativas); Risaralda (1 institución educativa), Huila (7 Instituciones educativas), Manizales(1 institución educativa), Armenia (1 institución educativa), Bogotá (5 instituciones educativas) se ha ido construyendo una cartografía sobre la comprensión del sujeto estudiante de la escuela: para señalar sus diferencias y sobre las practicas que apropian las instituciones para atender las subjetividades.

III. Resultados (o construcción de la teoría emergente)

En la línea de investigación que se ha constituido desde la red, las emergencias sobre el sujeto diverso han ocupado el lugar central tratando de insinuar con ello el hilo conductor del debate que se quiere proponer: ubicar al *sujeto* y el reconocimiento de su diferencia como lo determinante en el cambio o no de las prácticas educativas y pedagógicas que a diario se utilizan en la escuela; es a su vez continuar con la tematización de lo otro y lo mismo en que se apoyan los grupos minoritarios que buscan el reconocimiento.

3.1. Concepciones sobre el sujeto diverso: ¿inicio del reconocimiento o colonización del otro?

En el país la concepción de sujeto-estudiante homogéneo que se consideraba en la modernidad se ha ido desdibujando, el bombardeo de las diferentes disciplinas

sobre la diferencia -desde distintos lugares- ha hecho que los maestros consideren que los estudiantes que tienen en el aula son distintos –aunque no sepan muchas veces que hay que hacer con esa diversidad-*el sujeto contextual*, es decir el imbuidopor las condiciones de su contexto es el que se abordará en el presente artículo el cual es comprendido de diferentes maneras, de acuerdo al discurso sobre diversidad o subjetividad en que se apoye el entrevistado:

Sujetos vulnerados

La violencia, el desarraigo, la falta de oportunidad, la mayoría unidos a la pobreza y las situacionesque estasgeneran, es la ubicación que los maestros y actores educativos utilizan para referirse a la diversidad como vulnerabilidad-situacional: su situación, la situación que la condición de vida genera, es eso: una situacióny no una condición PER SE; más sin embargo es una *situación* que afectaal otro,definitivamente la mayoría de los profesores reconocen la situación, perosiguen ubicados en la comprensión o espera del estudiante estándar: igual;y así es como actúan en el aula de clase sin reconocer que el ser humano se encuentra condicionado o puede ser potenciado por y/o desde sus circunstancias.

Bajo la comprensión de la diferencia, o más bien, bajo la comprensión del reconocimiento del otro, la distinción que debe hacer la escuela es sobre la diversidad de situaciones; aunque los maestros la comprenden se quedan allí no van más allá, no dimensión como las condiciones contextualesirrumpen en su identidad, en su concepto de felicidad, en su cotidianidad, no dimensionan como ésta afecta su posibilidad de participación, su ciudadanía y todo lo que ésta significa, la situación inhabilita, hace que el proyecto de vida de estos estudiantes quede detenido en el tiempo; hace que la mirada al futuro sea insegura y temerosa, signada por el miedo y por la incertidumbre; entonces ¿Cómo proyectarse? ¿Realmente ir a la escuela sirve para algo o es mejor trabajar o cualquier otra cosa? Es latenteaquí laposibilidaddel sujeto-maestro de afectar con su experiencia, la experiencia de otros; el simple hecho de existir obliga al otro a cuestionar su propia existencia.

El ser arrebatados de su cotidianidad, o al ser ésta violentada, hace que dichos estudiantes tengan que construir una nueva cotidianidad, tengan que refundar su sentido de vida y de proyección al futuro, ubicados en una nueva esfera geográfica, social o intima; situación que los hace vulnerables ante lo difícil que es el cambio y máxime en situación de extrema pobreza y violación de los derechos. El debate que deben darse entonces los maestros tiene que deslocalizarse de la

situación vitalicia del momentoy ubicarse es en las necesidades de educación del estudiante¿Cuál es la diferencia para ver qué necesidades -en todo sentido- genera dicha situación en los estudiantes?

Sujetode derecho: ¿un avance en el cambio de la mirada?

Al entrevistar a losdocentes de lasinstituciones, surgen posturas desde otra lente diferente a lo que hemos denominado diversidad-vulnerabilidad, son más bien posturaspolíticas y que hacen pensar en otra forma de considerar al ser humano.

Desde ésta ubicación, maestros y directivos consideran los estudiantes en situación de riesgocomo personas que han tenido el infortunio denacer y crecer en unas situaciones que les generanrestricciones para poder participar, pero así y todo los define como sujeto de derecho.

Frases como las anteriores permiten ver la mirada de derecho, pero el imaginario de diversidad- vulnerabilidad sigue presente. Esta mirada ubica el análisis en la cuestión de derechos, lo que insinúa una mirada política a la situaciónypermiteademás seguir el debate de la tematización de la diferencia; la cual se fortalece con la postura de la filosofía francesa de los años 60 y 70 donde se abre nuevamente el debate sobre la igualdad y la libertad en pos del respeto de las diferencias, éstas son las dos máximas en que se apoyan las posturas democráticas, y desde allí mismo, lasque hereda la política de la moral y que se han utilizado en el debate para comprender la diversidad como lo natural; por ello en educación se han liderado propuestas que permiten el reconocimiento del otro, simplemente como lo otro y no lo mismo.

La mirada entonces a la persona como sujeto de derecho que dan estas instituciones está hablando tanto de un actor político -el que responde- como de un sujeto político: el estudiante, camino que permite ver instalado en las escuelas un nuevo debate en torno a la postura del sujeto. Peroen el aula de clase se siguen viendo una cantidad de prácticas que apoyan o niegan -la mayoría de las veces- dicha postura política, lo que genera otra tensión: la falta de coherencia que no permite que las prácticas que se realizanrespondana lo que el maestro está pensando del sujeto.

Es claro que esta postura de derecho no esnueva, éstase iniciaen el antiguo debate liberal que empieza con Locke, ubicado hoy en la propuesta contractualista de Rawls que desde la propuesta de reconocimiento insiste en las políticas de la igualdad, pero buscada solamente en pos de las diferencias “La diferencia aquí puede ser entendida como la libertad de otro modo que tal vez

sólo pueda empezar a configurarse como reacción y oposición a estilos de vida que no satisfacen" (Camps, V. 1994. p. 24).

Más de lo mismo

Al preguntarle a los maestros y directivos de las institucionespor la comprensión sobre la diversidad,las respuestas circularon en torno ala concepción que se tiene del sujeto desde varias categorías y/o disciplinas, en la misma institución e inclusive en el mismo actor viven y perviven diferentes ideas sobre quién es ese sujeto,es por ello que a continuación se recogen aquellas posturas que se asumieron con más fuerza en todas las instituciones:

Un gran número de maestros homologan diversidad con déficit, obviamente para referirse a éste utilizan diferentes denominaciones: necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, vulnerables.

Muchas de las apreciaciones sobre la diversidad de los estudiantes son realizadas desde los aportes que ha hecho la psicología, es por ello que los actores de la institución los han comprendido como personas que tienen diferentes ritmos de aprendizaje, de desarrollo, de estilos de aprendizaje pero estas comprensiones sobre la diversidad también están signados por la deficiencia y/o la vulnerabilidad.

Los maestros de las instituciones leídas en las tres investigaciones, consideran la diversidad como lo que interroga lo homogéneo, o como sujetos que hacen pensar sobre las propias situaciones y limitaciones para entender lo diverso. Pero la comprensión de la diversidad que estos maestros plantean la mayoría de las veces, es una diversidad parcelada, donde se ubican todos aquellos grupos que en el país han sido considerados como minorías (etnias, desplazados, LGTB, niños de la calle, con necesidades educativas especiales, entre otros).

3.2. La práctica educativa como análisis del discurso que se instala en las instituciones

Definitivamente las prácticas son la forma en que circulan los discursos, tanto es así, que si el discurso en la escuela es el del desconocimiento o la colonización del otro y/o el desconocimiento de la diversidad, las prácticas reflejaran dicha comprensión. El escenario institucional es un escenario enormemente complejo, donde se relacionan visiones, contradicciones, prejuicios y tensiones que no inician en la reflexión que se debe hacer sobre el derecho a la educación de cada uno de los niños, niñas y jóvenes, la necesidad de atender diferenciadamente las situaciones, las condiciones, los intereses de cada uno

de los estudiantes, sino que inician en el *"debe ser"* **y no en él "***es*" ¿Qué realmente se está haciendo? ¿Cómo se atienden y apoyan las diferencias de necesidades, de intereses, de capacidades, de situaciones de los estudiantes? Aunque existe entre los maestros y directivos sentimientos morales que les hacen reconocer la necesidad de identificar la diferencia de los estudiantes, persiste en ellos la concepción de "estudiante apto" que riñe con la diferencia de situaciones, necesidades, condiciones de los estudiantes.

Según Melero (2002) la cultura de la diversidad es un discurso eminentemente ideológico, es un discurso de la legitimidad de la otra y del otro y es el discurso que ha empezado a impactar –incipientemente- las prácticas de las instituciones leídas; proceso con todos los altibajos, tensiones, conflictos propios de un camino que apenas está iniciando y que inicia como anteriormente se dijo no porque la escuela haya sentido esa necesidad, sino porque políticamente se requiere solucionar el problema de la educación para "todos" emanada de la conferencia mundial para le educación para todos efectuada en Thailandia en 1991. Es desde esta plataforma desde donde se analizarán las prácticas pedagógicas que se han construido en las instituciones que ocupan.

En el ejercicio investigativo realizado en las nueve instituciones educativas, de siete municipios del Departamento del Huila, una del Valle del Cauca y una de Risaralda, emerge una categoría que tienen que ver en un primer momento con la institución en el proceso administrativo, específicamente el de *matrícula* donde se pudo leer que es más importante la documentación del estudiante, que él, como sujeto de derecho, y en segundo momento con el nuevo rol que tienen los docentes: el de diligenciador de formatos; dicha categoría se denominó *"la era de papel en la escuela"*, la cual trata de plantear como la documentación es más importante que el sujeto de carne y hueso: si no hay documentación, no hay matricula.

Situación que también se ve en el aula de clase, donde las estrategias didácticas empleadas en el aula de clase por los maestros tienden a ser de educación tradicional (tiza o marcador y tablero). Emerge aquí otra categoría de análisis en torno a las prácticas que se denominó *"el debería ser en lugar del es*", con esta se pretende señalarquelosdocentessustentan que aunque algunos estudiantes necesitan atención personalizada o diferente, los cronogramas y programaciones que se dictan desde la secretaria de educación en forma repentinanopermiten llevar un seguimiento pedagógico organizado y oportuno a aquellos estudiantes. Se diligencian formatos con los datos de los estudiantes y estos se piden en forma constante para dar cifras de cobertura y

deserción. Hay quienes procuran hacer sus clases más prácticas que teóricas pero hay escasez de recursos por parte de la población estudiantil y de la institución educativa para atender las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes.

Al revisar las concepciones sobre las prácticas pedagógicas y educativas de las instituciones, es importante resaltar que las instituciones siguen en lo que López denomino "inercia institucional", instituciones poco resilientes para abordar la diversidad de realidades y necesidades de los estudiantes, instituciones que a pesar de que tienen alumnos que llegan en cualquier mes del año, con diversidad de necesidades, de intereses, de dificultades, no se modifican, instituciones que siguen ofreciendo más de lo mismo; más intervención en el aula desde la didáctica tradicional, más interés en los contenidos que en lo humano, que en el reconocimiento del otro.Levinas; Arentd llama a una pedagogía de la Natalidad, donde el ejercicio en el aula sea siempre un nuevo nacer, sin olvidar la historia pero si construyendo sobre ella; Freire llama a una pedagogía de las oportunidades, pero en el aula se sigue en las mismas dinámicas que emanan de las posturas pedagógicas del siglo XVI; ¿cómo revertir entonces dicho proceso? Reconociendo la diversidad de cada uno de los estudiantes, renovando lo que se ha entendido por escuela.

Es importante entonces desde esta construcción de sentido de la comprensión de lo que se está entendiendo por sujeto diverso, En tal sentido el concepto de diversidad, parte del reconocimiento, respeto y valoración de todos los ciudadanos y se concreta en el ofrecimiento de oportunidades de aprendizaje a cada niño, joven y adulto, cultivando las distintas capacidades, vocaciones y estilos de aprendizaje, de tal modo que las diferencias individuales, socioeconómicas, étnicas, de género,de lenguay de situación no se constituyen en motivos de discriminación.

Pese a todos los avances teóricos y legales que se tienen en torno a la diversidad de los sujetos y la importancia de propuestas educativas que los potencien, los programas educativos siguen ubicados en el manejo del alumno promedio –imaginario–, sin contexto, sin historia e igual en sus situaciones, desarrollo y capacidades.

La escuela como un espacio público de constitución de ciudadanía y humanidad,que no busca la normalización de los estudiantes, sino el reconocimiento y valoración de sus diferencias "no se tratade sumergiro anular al individuo en un "todo" integrador, sino de hacer que pueda coexistir junto a los otros individuos y llegar ainteractuar con ellos…. Al fin y al cabo, el individuo

sólo existe "por contraste" y hasta como "resultado" de la comunidad, de la que ha aprendido poco a poco a "individualizarse". Si la democracia es reconocimiento de la pluralidad, la integración social que ella precisa no puede ser más que pluralista también" (Bilbeny, N. (1999). p. 107).

Conclusiones

El debate que se ha generado en torno al reconocimiento ha llevado a que cale hondo la apreciación por la diferencia debido a ello, la comprensión de la *diversidad* ha tomado disímiles formas; en primera instanciala diversidad ha sido considerada como categoría que transversa la comprensión del hombre e inclusive de la escuela, en dicha categoría se inscribe el llamamiento que se hace a recuperar el sujeto, su reconocimiento y la necesidad de investigar las prácticas educativas que se realizan en el país en tono a la atención, valoración y respeto de esta.

Parece entonces imposible hablar de diferencia o diversidad sin hablar de exclusión o inclusión, ya que han sido las diferencias o las semejanzas entre los sujetos, las que han llevado a que se esté incluido o excluido en cualquier ámbito. Considerar y reconocer la diversidad es poder pensar en el otro sin colonizarlo y cuando esto ocurre, ese otro está incluido. Pero, esto no es fácil en una sociedad que históricamente ha establecido categorías entre las personas, que han llevado a la construcción de estereotipos que han posibilitado que se conformen los exogrupos y los endogrupos.

Referencias

Bilbeny, N.(1999). *Democracia para la diversidad.* Barcelona: Ariel.
Glaser, B y Strauss, A. (1967).The discovery of grounded theory.New York: Aldine de Gruyter.
Melero, M. (2002). *Equidad y calidad para atender a la diversidad*. Argentina: Editorial Espacio.
Sandoval, C. (2002). Cuarto módulo investigación cualitativa. ICFES. Composición electrónica.
Valcárcel, A.Camps, V. & Rodríguez, M. (1994). *El concepto de igualdad.* Madrid: Pablo Iglesias.

TEMÁTICA 3

ENCUENTRO DE ENFOQUES: EPISTEMOLÓGICOS, CONCEPTUALES, POLÍTICOS, LÚDICOS, DEPORTIVOS ARTÍSTICOS, ESTÉTICOS, Y ÉTICOS

Alma de los Ángeles Cruz Juárez[1]
Gerardo Contreras Vega[2]
Carlos Alberto Ochoa Rivera [3]
Lizbeth Yesenia Contreras Rivas[4]
María Elena Díaz León[5]
Yadira Izbeth Garrido Tapia[6]
Francisco Sánchez Vázquez[7]

COMPETENCIAS BÁSICAS EN COMPUTACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Antecedentes

A la luz de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad celebrada el 2006 y ratificada por México en 2008, se realiza una serie de armonizaciones jurídicas en ordenamientos federales y estatales para garantizar los derechos de las personas con discapacidad en todas las esferas sociales.

[1] Dra. en psicología por la Universidad de la Habana, Cuba. fundadora y directora del Programa para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad a la Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz. Representante de la Asociación Civil "Desarrollo Integral de Estudiantes Universitarios" con Discapacidad. Xalapa, Veracruz,.
[2] Profesor de tiempo completo en la Facultad de Estadística e Informática y actualmente director de la misma. Maestro en Ciencias de la Computación. certificación CCNA y CCAI de CISCO, perfil PROMEP.
[3] Egresado de la Facultad de Informática, actualmente maestro de tiempo completo en la Universidad Veracruzana. Maestría en Ciencias de la Computación por la Fundación Arturo Rosenblueth. Técnico académico del centro de cómputo Facultad de Estadística e Informática de la UV. perfil PROMEP
[4] Egresada de la Facultad de Informática de la Universidad Veracruzana.
[5] Egresada de la Facultad de Psicología,Universidad Veracruzana. Coordinadora del proyecto "Personas con discapacidad" en Xquendalu A.C. Miembro activo de la Asociación de Estudiantes Universitarios para el Desarrollo Integral A.C. actualmente Asistente de investigador en el programa para la inclusión e integración de personas con discapacidad a la Universidad Veracruzana.
[6] Egresada de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Miembro activo de la Asociación de Estudiantes Universitarios para el Desarrollo Integral A.C. Actualmente asistente de investigador en el programa para la inclusión e integración de personas con discapacidad a la Universidad Veracruzana.
[7] Tutor de Algoritmos I en la Facultad de Informática de la Universidad Veracruzana. Certificación de windows phone 7 por Microsoft Virtual Academy.

Concretamente, en el ámbito educativo se adquirieron compromisos importantes e impostergables con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos, incluyendo la educación superior.

En consecuencia, la Red de Defensores, Procuradores, y Representantes de Organismos de Defensa de los Derechos Universitarios (REDDU) observa la imperiosa necesidad de proteger los derechos de las personas con discapacidad en las universidades. Por lo que, en la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, celebrada en Mérida Yucatán el 2 de Julio de 2008, se firma la "Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades".

La Universidad Veracruzana (UV), al pertenecer a la REDDU, comparte esta iniciativa de inclusión y firma la declaración de Yucatán. Con este acto, la UV hace suyos los principios de la declaración y asume los compromisos que conlleva incluir a las personas con discapacidad a la universidad, debido a elloel 3 de abril del 2009 por aprobación del Consejo Universitario yacuerdo rectoral se crea el Programa para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad a la Universidad Veracruzana (PIIP) con comisiones coordinadoras en las regiones de Xalapa, Poza Rica-Tuxpan, Córdoba-Orizaba, Coatzacoalcos-Minatitlán y Veracruz-Boca del Río.

Desde la creación del PIIP se han desarrollado diversas actividades con el objetivo de "incluir e integrar en igualdad de derechos y oportunidades a las personas con discapacidad a la Universidad Veracruzana", es por ello que el 28 de enero del 2011 en el "Foro Regional de Informática y Computación en el Marco de la Sociedad Contemporánea" organizado por la Facultad de Estadística e Informática de la UV, se presenta la ponencia "La atención a las Personas con Discapacidad como área emergente en el campo de la informática y computación. Un análisis social".

El foro como tal, surge debido al proceso de actualización del plan de estudios que inicia en Julio del 2010 la Facultad de Informática, para armonizar los conocimientos, habilidades y actitudes que ofrece el plan de estudioscon los requerimientos y necesidades que la sociedad demanda de los Licenciados en Informática. Por lo anterior, se crea este foro para fundamentar los cambios al plan de estudios de la Licenciatura en Informática con la opinión de Especialistas, Empresarios, Egresados y la sociedad civil, acerca de las tendencias y necesidades actuales de la profesión, en relación a las necesidades sociales.

Es bajo este contexto, que el PIIP participa y propone a la facultad de Informática que se proporcione a los estudiantes los conocimientos, habilidades y actitudes, durante su formación en la Facultad, que la sociedad demanda para atender a personas con discapacidad desde este campo disciplinar, especialmente los relacionados con tecnologías educativas que permitan vehiculizar la accesibilidad de las personas con discapacidad a los diferentes espacios; asimismo propone abrir una nueva línea de investigación que estudie la interacción humano-computadora para que a largo plazo se refleje en la creación de softwares incluyentes.

Se realizó la propuesta al plan de estudios, partiendo básicamente de que las personas con discapacidad (principalmente auditiva, visual y motriz), enfrentan básicamente dos problemas en la Universidad Veracruzana, por un lado el de no tener la accesibilidad para ingresar a la educación universitaria, y por otro los que ya asisten han tenido que sortear una serie de barreras de diversa índole, físicas relacionadas con las aulas, bibliotecas, laboratorios, baños, pero también sociales, culturales y de comunicación. Sobre todo la falta de acceso al currículum, por no disponer de Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) entendiéndose éstas como un conjunto de tecnologías aplicadas para proveer a las personas con discapacidad de la información y comunicación necesaria para el proceso del aprendizaje; llegando en algunos casos a la reprobación y deserción; obstaculizando el verlos como individuos con derechos y obligaciones, al igual que cualquier integrante de la comunidad universitaria.

Esta situación se presenta pese a la total disposición de la Universidad Veracruzana de transitar como "universidad incluyente", pero es irreal contemplar dicho cambio de una manera inmediata, ya que se requiere de una planeación que garantice un tránsito paulatino, progresivo y permanente. Las acciones afirmativas, entendidas como estrategias a favor de la igualdad de oportunidades que favorecen a los grupos vulnerables, son herramientas que palian los efectos de la discriminación, es decir, son todas aquellas medidas temporales que ejerce la universidad para compensar a esta población tradicionalmente discriminada y excluida.

De ahí se fundamenta la idea de que si la Universidad Veracruzana no está habilitada para ofertar carreras adaptadas a las necesidades de las personas con discapacidad deberá ofrecer temporalmente cursos y carreras técnicas que subsanen estas necesidades.

Es por ello que se conforma un grupo de trabajo constituido tanto por el personal del PIIP como por docentes y estudiantes de la Facultad de Informática

para desarrollar un software adaptado para personas con discapacidad visual. Como resultado de este trabajo surge la tesis "Halconix para personas con discapacidad visual" de la licenciada en Informática Lizbeth Yesenia Contreras Rivas, quien retoma una distribución de software libre elaborada en el 2010 para las carreras de Informática y Arquitectura y hace una adaptación para que las personas con discapacidad visual hagan uso de ella.

El proyecto de "Halconix" se soporta por el grupo de trabajo y se potencia como una herramienta de apoyo para la vida cotidiana o laboral de las personas con discapacidad visual. Para probar el funcionamiento de la distribución se decidió diseñar un curso que primeramente evaluara el software en cuestión, en segundo lugar que probara la eficacia del software como posible herramienta de trabajo para las personas con discapacidad, y en tercer lugar que fuera la prueba piloto base para desarrollar a futuro una licenciatura diseñada para personas con discapacidad.

Por lo anterior la Facultad de Estadística e Informática (Xalapa) conjuntamente con el Programa para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad a la Universidad Veracruzana diseñan el curso "competencias básicas en computación para personas con discapacidad visual".

Competencias básicas en computación para personas con discapacidad visual

El principal objetivo del curso para personas con discapacidad visual, fue probar la distribución de Halconix, y obtener resultados que permitiera mejorar después la distribución. Asimismo, los participantes tendrían la capacidad para desplazarse por la computadora sin la ayuda de un tercero, al finalizar el curso.

Para lograr este objetivo, se pidió orientación al CAM (Centro de Atención Múltiple) No. 8, para elegir a los participantes los cuales, por cuestión de tiempo, tendrían que cumplir un perfil. Cabe destacar, que el curso fue incorporado a Educación Continua para que tuviera un valor curricular y se les entregara al terminar una constancia.

Se logró conformar un perfil del participante que exigía ser persona ciega o con baja visión con certificado médico que lo avale; tener secundaria terminada; saber Braille; tener nociones de mecanografía; tener conocimientos mínimos de computación; y autonomía en su desplazamiento.

El curso se diseñó con dos bloques, uno teórico y uno práctico. En el bloque teórico se planeó abordar temas sobre discapacidad, sobre todo en

el aspecto jurídico, la razón de exponer estos temas fue ofrecer un curso integral que promoviera la inclusión. Empero lo anterior, actualmente existe un desconocimiento general sobre las leyes que protegen los derechos de las personas con discapacidad y necesariamente el tema de la inclusión es una cuestión de derechos humanos, de allí que se seleccionaran contenidos de este tipo que complementaran las competencias a desarrollar en el curso.

En el bloque práctico se abordaron temas acerca del procesador de textos OpenOffice writer, utilizando plantillas para la elaboración de cartas, oficios y trípticos; utilizando únicamente la parte de la suite de oficina por cuestiones de tiempo, ya que el curso estaba planeado con un máximo de 20 hrs. Las plantillas fueron una opción que se tomó en cuenta, ya que son las estructuras de cada documento, y para las personas con discapacidad visual, se les facilitaría saber cómo está conformado cada documento. Además se enseñaron diversas combinaciones de teclas para que los participantes activen el lector de pantalla y éste realice la lectura del formato en donde se encuentren, de esta manera, las personas se percatan de cómo es la estructura del documento si se encuentra centrado el texto o alineado a la izquierda o derecha, etc.

El curso se ofertó los días 1, 2, 3 y 4 de Agosto del 2012, con horario de 8:00 am a 12:00 pm en las instalaciones de la facultad de Estadística e Informática, con un la asistencia de 11 participantes. Sin embargo se llevó a cabo una capacitación previa a los instructores del curso sobre cómo atender a las personas con discapacidad visual, especialmente en el aspecto de la orientación.

Para la explicación de cada uno de los temas del curso, se entregó un material en disco para los participantes, el cual, contenía un documento electrónico con la combinación de teclas para el lector de pantalla. Con este material, los participantes podían navegar en el sistema operativo "DEBIAN" así como manejar el procesador de textos "OpenOffice Writer" de una manera sencilla y sin necesidad de asesoría. Además, para que el material estuviera completo, se hicieron audiograbaciones del material en electrónico.

Para las personas ciegas, las audiograbaciones son herramientas preferentes aún por encima de la lectura auditiva ya que esta última no se elige como primer medio de acceso al conocimiento debido a que si no conocen bien las reglas gramaticales y ortográficas, les será difícil identificar los errores. Para elaborar las audiograbaciones se siguieron las recomendaciones que nos hizo la Escuela Normal Veracruzana, entre las que destacan:

- Indicar al principio de cada grabación el número y el lado de cada casete, o el número del CD y el número de pista, ejemplo: Casete 1, lado A, casete 2, lado B; CD 1, pista 5, etc. Lo anterior permite al oyente saber si tiene el casete o CD adecuado y si lo comenzará a escuchar por el lado o la pista correcta.
- Mencionar el nombre del lector, por ejemplo: Lee para ti, o lectura realizada por: Milka Soleida Hernández Alonso.
- Empezar a leer con naturalidad, usando velocidad media, con buena dicción y entonación correcta. Por buena dicción entendemos pronunciación correcta y, la entonación incluye pausas adecuadas con los énfasis apropiados a los signos en cuestión.
- Todas las palabras extranjeras se deberán de deletrear, ejemplo: Jhon, J, h, o, n. Lo anterior también le permitirá al oyente aprender situaciones ortográficas o gramaticales.
- Aunado a lo anterior, se entregó un disco con material jurídico que contenía la normatividad vigente que protege los derechos de las personas con discapacidad, en el ámbito social, laboral y de la educación.

Cada disco fue etiquetado en braille, para que los participantes pudieran distinguir de qué disco se trataba. En total, se les hizo entrega de tres discos: uno con material de apoyo para la distribución, otro con material de legislación y el último el LiveDVD de la distribución.

Para promover este curso, se creó un página en Facebook http://www.facebook.com/cursodisvisual, además en la página del Programa para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad a la Universidad Veracruzana se creó un apartado informando acerca del curso.

Por otra parte, la Dirección General de Educación Especial hizo extensiva la invitación al personal que cubrió con el perfil deseado, así como se publicó la invitación al curso en el periódico El Universo.

Finalmente otros recursos que se tomaron en cuenta fue la elaboración de carteles, trípticos, información en radio y en el portal de la UV.

Antes de iniciar el curso se adaptó el salón de clases, para que fuera totalmente accesible, además se instalaron los equipos necesarios. Entre cada banca se cuidó un espacio considerable para que las personas con discapacidad visual no tuvieran dificultades al ingresar a sus respectivos asientos y se mantuvo durante todo el curso la misma distribución de asientos para facilitar la orientación y movilidad de las personas con discapacidad.

Aunado a esto, se instaló el software "Halconix" en los equipos de cómputo que serían utilizados en el curso, para esta actividad se contó con el apoyo de estudiantes de la carrera en Informática.

El primer día del curso, se contó con la presencia de 10 personas ciegas y 1 persona con baja visión. De las personas con ceguera, 2 traían perro guía. Los instructores dieron la bienvenida a las personas con discapacidad visual y se asignó un instructor por dos participantes, para dar una atención personalizada atendiendo a la dificultad de los contenidos prácticos del curso.

Para el segundo día del curso, se expuso el tema "el concepto: personas con discapacidad y sus repercusiones" y continuando con la parte práctica, se les enseñó cómo configurar el lector de pantalla a su comodidad, identificaron las pestañas importantes, como la voz, activar eco de teclas, ver los atajos de teclado. Se proporcionó un material de apoyo, el cual contenía un archivo en electrónico, y archivos de audio, con la combinación de teclas que el lector de pantalla utiliza para hacer determinadas tareas.

Una vez que se familiarizaron con las combinaciones de teclas del lector de pantalla, y que se aprendieron algunas, se les enseñó a acceder y manejar el procesador de textos OpenOffice writer. Dentro de los temas de elaboración de documentos, se le enseñó a abrir plantillas existentes, y aplicar los conocimientos que ya habían adquirido del día anterior, conforme al lector de pantalla.

En el tercer día del curso, se abordó el tema de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y otros ordenamientos, asimismo se enseñó la elaboración de cartas laborales y cartas formales con plantillas.

El último día del curso se sensibilizó a los participantes sobre otro tipo de discapacidades, específicamente la discapacidad auditiva. Posteriormente se abordaron los siguientes ordenamientos jurídicos: Ley General de las Personas con Discapacidad, Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades y la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana. Estos fueron los últimos temas que se abordaron en el bloque teórico; por otra parte en el bloque práctico se introdujo el tema de Accesibilidad a Internet, con el navegador web Mozilla Firefox, y con esto se dio por terminado el curso.

Para dar cierre al curso, los integrantes del proyecto agradecimos a las personas con discapacidad visual (10 personas ciegas y 1 con baja visión) su interés y principalmente su participación.

Resultados

Al finalizar el curso, se realizó una entrevista a los participantes con la finalidad de evaluar tres temas principales: la accesibilidad en las instalaciones, el contenido del curso y la distribución "Halconix" enfocándonos al lector de pantalla y magnificador Orca.

En general, las personas con discapacidad consideraron accesible el lector de pantalla, no obstante, se obtuvieron resultados muy concretos para mejorar el lector y la distribución en sí. Los participantes sugieren que se mejore el lector de pantalla en los siguientes aspectos:

- Configurar combinaciones de teclas para que pueda leer la hora y fecha.
- Emitir un sonido diferente cuando se trate de mayúsculas y minúsculas.

Por otra parte, para mejorar la distribución se sugiere configurar nuevos atajos de teclado para que funcionen como lanzadores de aplicaciones, así como suprimir algunos menús principales.

Aunado a esto, se debe configurar el sistema para que emita sonidos cuando se esté apagando el sistema, de esta manera la persona con discapacidad visual sabrá lo que está ocurriendo en ese momento.

El uso de platillas para la elaboración de documentos les resultó muy accesible y aprendieron la estructura que debe llevar el contenido de cada uno de los documentos utilizados.

Conclusiones

La participación de la Universidad en la inclusión de las personas con discapacidad visual debe contemplar una investigación permanente sobre todo en aquellas disciplinas emergentes que potencian las herramientas de apoyo y facilitan nuestro tránsito como "universidad incluyente".

En este tenor es importante continuar con el desarrollo de software adaptable a las necesidades de cualquier usuario, tenga o no discapacidad, como la distribución Halconix.

Como trabajos a futuro se considera mejorar la distribución de Halconix, con los resultados obtenidos durante el curso, corregir los errores de la misma que se presentaron. Probar esta nueva mejora de la distribución con cursos para las personas con discapacidad visual, que tengan un mayor grado, como los diplomados.

Proponer una licenciatura para las personas con discapacidad visual, ya que se cuente con la capacitación y el software adecuado, en este caso la distribución de Halconix mejorada.

Finalmente, desarrollar más acciones afirmativas que garanticen la inclusión de las personas con discapacidad a la Universidad Veracruzana y a la sociedad en general.

Referencias

1. Ainscow, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, España: Editorial Narcea, 2001. Impreso.
2. ANUIES. "Manual para la integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior". Septiembre 2002 [última actualización] http://www.ujaen.es/serv/sae/discapacidad/documentos/manual_integracion_educacion_superior.pdf 25 de Mayo 2010. Web.
3. Báez, Eric. "Lazarux, GNU/Linux para discapacitados visuales." 9 Noviembre 2002 [última actualización] http://www.softwarelibre.cl/drupal//?q=node/383 30 de Agosto 2011. Web.
4. CONAPRED. *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación*. México, D.F: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, (2008). Impreso.
5. *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, D.F: Instituto Federal Electoral, 1996. Impreso.
6. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. México, D.F: Secretaría de Relaciones Exteriores, 2006. Impreso.
7. Cruz, Alma. *Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana, 2008. Impreso.
8. *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* México, D.F: Gaceta Oficial de la Federación, 2010. Impreso.
9. Eroles, Carlos. *La Discapacidad: una cuestión de Derechos Humanos.* Buenos Aires: Espacio, 2005. Impreso.
10. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. 2011 [última actualización] http://www.inegi.org.mx/ 21 de Mayo 2010. Web.
11. JABBA. "Vinux: distribución Linux para discapacitados visuales." 21 Junio 2006 [última actualización] http://www.elblogdejabba.com/2010/06/vinux-distribucion-linux-para.html 30 de Agosto 2011. Web.
12. JAVI. "Oralux, distribución GNU/Linux para ciegos y deficientes visuales." 18 Septiembre 2006 [última actualización] http://www.tiflolinux.org/node/45 30 de Agosto del 2011. Web.
13. JAVI. "Tiflobuntu: GNU/Linux más fácil a personas ciegas y deficientes visuales." 13 Agosto 2008 [última actualización] http://www.tiflolinux.org/node/89 30 de Agosto del 2011. Web.
14. *Ley General de las Personas con Discapacidad.* México, D.F: Gaceta Oficial de la Federación, 2008. Impreso.
15. Martínez, Víctor y Heriberto Hernández. *Fenix-Arq: distribución GNU/Linux a medida para la Facultad de Arquitectura de la Universidad Veracruzana*. Tesis. Licenciado en informática-Universidad Veracruzana, 2007. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana, Impreso.
16. OMS. "Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*"*. 2001 [última actualización] http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/Default.aspx21 de Mayo 2010. Web.
17. Pérez, C. y R. Hernández. *Halconix GNU/Linux para la Universidad Veracruzana*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2010. Impreso.
18. Public Interest, Inc. "Contrato social de Debian." 26 abril 2004 [última actualización] http://www.debian.org/social_contract.es.html 3 de Octubre del 2011. Web.
19. Rincón, Gilberto. *Igualdad de oportunidades de las personas estudiantes con discapacidad, en la educación superior*. II Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades. Mérida, México: CONAPRED, 2008. Impreso.
20. Rodríguez, J. (2004). *Cuadernos de la Igualdad 2 ¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?* México, D.F.: Consejo Nacional para Prevenir la discriminación. Impreso.

21. Santiago, Mario. *Igualdad y acciones afirmativas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2007. Impreso.
22. UNAM. "Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades." 2008 [última actualización] http://www.ddu.unam.mx/DDU/Documentos/DECLARACION_YUCATAN.pdf 25 de Mayo 2010. Web.

Brasilena Gottschall Pinto Trindade[1]

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ENSINO DE MÚSICA MEDIANTE A ABORDAGEM MUSICAL CLATEC: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Resumo

Este trabalho tem o **objetivo geral de** apresentar algumas Tecnologias Assistivas (TA), criadas para serem usadas no ensino de música na perspectiva da Abordagem Musical CLATEC a educandos cegos e/ou com deficiência visual. Seus objetivos específicos são: descrever um breve perfil da educação musical; apresentar a Abordagem Musical CLATEC; sinalizar alguns exemplos de TA; e traçar novos caminhos de criação das TA. Para responder à questão: quais as Tecnologias Assistivas possíveis de serem aplicadas aos educandos cegos e/ou com deficiência visual na perspectiva da Abordagem Musical CLATEC? este estudo descreve um breve perfil do ensino de música, assim como sua Abordagem Musical CLATEC. Também apresenta exemplos das TA possíveis de serem construídas e aplicadas no ensino de música para educandos com deficiência visual. Por fim, traça futuros caminhos a serem construídos no nível de pós-doutorado, seguindo o mesmo foco. Durante o processo de elaboração deste estudo, foram realizados diálogos com a legislação vigente de apoio à educação inclusiva e com autores e estudos referentes à educação musical.

Introdução

Diante de tantas transformações no campo da educação, sob a égide das reivindicações sociais, dos documentos internacionais e nacionais de apoio à educação para todos, assim como diante de tantas reflexões acerca destes

[1] Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB; Faculdade Evangélica de Salvador – FACESA,Salvador – Bahia (Brasil).

documentos, aliadas às práticas efetivas oriundas de novos olhares, não se concebe mais a repetição de velhos caminhos do ensino de ARTE na educação básica. Da mesma forma, que estes caminhos sejam apresentados com novas roupagens, sem modificar, contextualizar e/ou ampliar os espaços, objetivos, conteúdos, abordagens, recursos, avaliação, entre outros. Temos que continuar andando em consonância com as transformações contemporâneas.

A atual educação básica brasileira compreende o ensino de ARTE como área do conhecimento em igualdade de condições com as demais áreas. Da mesma forma, esta área é composta pelas linguagens - Música, Teatro, Dança e Artes Visuais/Audiovisuais (BRASIL, 2000)[2]. No tocante ao nosso foco de pesquisa, linguagem Música, o seu ensino vem caminhando com a educação formal contemporânea, e também com a educação em espaços não formais, no sentido de atender a todas as pessoas, "independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas e/ou outras" (UNESCO, 1994, p. 6).

Em consonância com esta afirmativa, o ensino de música deve construir caminhos para as pessoas: a) que apresentam deficiência e/ou sobredotados; b) oriundas de populações remotas ou nômades; c) pertencentes às minorias linguísticas, étnicas, [religiosa] ou culturais; e d) que pertencem as áreas e/ou grupos desfavorecidos ou marginais. Compreendemos que temos muito a conhecer, construir, reconstruir, aplicar e descobrir, enfim.

Ainda com respaldo na Declaração de Salamanca, em especial no Enquadramento de Ações, todas "(...) estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares" (UNESCO, 1994, p. 6). Com esta afirmativa queremos focalizar somente os aspectos referentes às Tecnologias Assistivas para atender ao ensino de música em nível básico. Portanto, apresentaremos um recorte das nossas experiências realizadas ao longo de trinta anos como educadora musical, atuando, principalmente, no Departamento de Música e Artes Cênicas da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB - Dimac), mas também no Colégio Estadual da Bahia (Colégio Central) da Secretaria Estadual de Educação.

Durante o período que trabalhávamos na FUNCEB-Dimac, as atividades musicais oferecidas apresentavam-se em forma de "Oficina de Música: Educação Musical com Flauta Doce". Desde os nossos primeiros anos de atuação os processos de ingressos de seus candidatos obedeciam aos critérios de chegada – os primeiros matriculados nas quarenta (40) vagas a serem oferecidas, sendo que 2,5% destas vagas deveriam ser oferecidas às pessoas

[2] Brasil. Parâmetros curriculares nacionais: arte. 2. edição, Rio de Janeiro: sef; dp7a, 2000.

cegas e/ou com deficiência visual. Em paralelo, no Colégio Central, o ensino de música era oferecido em formato de Oficina Musical apenas aos seus estudantes matriculados no ensino médio. Somente na FUNCEB-Dimac pudemos trabalhar livremente com educandos cegos e/ou com deficiência visual, juntamente com outras pessoas idosas e/ou com aquelas que apresentavam leves deficiências e/ou situação desfavorecida socialmente.

Estas experiências nos renderam uma tese de Doutorado[3] na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Trindade, 2008). Nosso experimento de doutorado ocorreu no Colégio Central, com seus educandos,juntamente com educandos cegos e/ou com deficiência visual, oriundos das seguintes instituições educacionais: FUNCEB-Dimac, Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CAP) e Instituto de Cegos da Bahia (ICB). Nossa pesquisa, cuja metodologia qualitativa foi ancorada no método "estudo de caso", promoveu o ensino de música mediante variadas atividades, aplicado no contexto escolar às pessoas comuns, juntamente com educandos cegos e àqueles com deficiência visual. A referida vivência musical constou de cem horas de trabalho, realizada por nós, no segundo semestre letivo de 2005.

Portanto, o **objetivo central deste trabalho é** apresentar algumas Tecnologias Assistivas que foram criadas ao longo de nossas práticas profissionais e testadas, sistematicamente, para serem usadas no ensino de música na perspectiva da Abordagem Musical CLATEC. Como divisão deste objetivo central optamos por: a) descrever um breve perfil da educação musical; b) apresentar a Abordagem Musical CLATEC; c) sinalizar algumas Tecnologias Assistivas enquanto aplicação desta abordagem; d) traçar novos caminhos de criação destas Tecnologias.

Este estudo **justifica-se pela urgente** necessidade de se criar caminhos de práticas transformadoras que possam promover a inclusão de pessoas cegas e/ou com deficiência visual no contexto da educação musical, seja ela especial e/ou inclusiva com pessoas comuns, em igualdade de oportunidade e de condições. Compreendemos que a Abordagem Musical CLATEC, assim como alguns exemplos de Tecnologias Assistivas para seu ensino, possa preencher, em parte, algumas lacunas existentes no contexto da educação musical especial/inclusiva.

Diante de tais considerações, nossa **questão é:** Quais as Tecnologias Assistivas (TA) da Abordagem Musical CLATEC possíveis de serem aplicadas aos

[3] Tese de Doutorado em Educação - abordagem musical clatec: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual. Orientador – Prof. Dr. Sergio Farias.

educandos cegos e/ou com deficiência visual? Para respondê-la iremos, a seguir, descrever um breve perfil do universo do ensino de música, para depois a "Abordagem Musical CLATEC". Em seguida, descreveremos os exemplos das TA possíveis de serem construídas e aplicadas no ensino de música a pessoas comuns, cegas e/ou com deficiência visual, no processo de educação especial e/ou inclusiva. E, para finalizar, traçaremos futuros caminhos a serem construídos em nível de pós-doutorado, no campo das TA para o ensino de Música.[4] Faremos, durante todo o processo, um dialogo com a Legislação de apoio, assim com autores que fizeram a diferença no nosso trabalho.

Desenvolvimento - o universo do ensino de música

Platão e Aristóteles estavam de acordo em que era possível produzir pessoas "boas" mediante um sistema público de educação cujos dois elementos fundamentais eram a ginástica e a música, visando a primeira a disciplina do corpo e a segunda a do espírito (Grout; Palisca, 1994, p. 21).

No livro *República*, escrita por Platão, por volta de 380 anos antes da era comum, assim como no livro *Política,* escrita por Aristóteles, por volta de 330 anos da mesma era, estão registrados a importância do ensino da música no contexto da educação de um povo. O primeiro, de forma mais radical, delimitava a prática musical na educação daqueles que eram "(...) preparados para governarem o estado ideal". Quanto ao segundo, bem mais flexível, "concebia que a música pudesse ser usada como fonte de divertimento e prazer intelectual, e não apenas na educação". (Grout; Palisca, 1994, p. 21).

Mais de dois mil trezentos e noventa anos se passaram e continuamos defendendo, prioritariamente, uma educação pública de qualidade a todos, que contemple os conhecimentos gerais, a arte e a educação física, entre outros saberes.Em nível nacional, estamos defendendo a urgente implantação do ensino de música nas escolas e/ou a sólida implementação deste ensino nas instituições que já vem oferecendo a educação musical.

Em 20 de dezembro de 1996, o Brasil promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394.(Brasil, 2010). Esta Lei, que mantém estreita relação com as orientações da UNESCO[5], entre outras instituições

[4] Pós-doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador – Bahia (Brasil), supervisão da Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda. provável data de ingresso e conclusão: 2012 - 2014.

[5] UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos, Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 5 a 9 de março de 1990.

internacionais, determina os novos rumos da educação brasileira. Ela oficializou (Art. 26 e Art. 26ª) nas escolas da educação básica, pública e particular, a obrigatoriedade - do ensino do componente curricular arte, entre outros (educação física e os temas referentes às etnias que deram origem ao povo brasileiro)[6]. Mais tarde, foi promulgada a Lei nº 11.769, de 19 de agosto de 2008, que inclui o § 6ºno Art. 26 da LDBEN n.º 9.395/1996. Neste parágrafo "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo" (Brasil, 2008).

Outro grande ganho que a nossa sociedade brasileira obteve foi a inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação básica. No Art. 58 da mencionada Lei, "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos" que apresentam necessidades especiais.

Entrelaçando a LDB 9.394/1996 com a Declaração da Missão da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME), podemos mencionar três importantes missões (2ª., 5ª. e 7ª.) referentes ao nosso foco de estudo. Em síntese, a ISME acredita que a educação musical: a) deve ser um processo para toda a vida e que abrace todas as faixas etárias; b) deve implementar todos os esforços necessários para suprir as necessidades musicais de todos os educandos comuns, com necessidades especiais e/ou com aptidões excepcionais; deve oferecer a todos seus educandos extensivas oportunidades de participação ativa como ouvintes, executantes, compositores e improvisadores (McCarthy, 2005, p. 177-178).

Da mesma forma, na Declaração de Princípios do Forum Latino Americano de Educação Musical (Fladem, 2010), o seu 4º. principio afirma que "uma educação musical flexível e aberta tende a romper com os estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social".

Sendo assim, fica notório que a educação musical contemporânea dever atender a diferentes pessoas, independente de sua idade, escolaridade, e condições física, sensorial, econômica, geográfica, religiosa etc. A educação musical oferece variadas possibilidades de envolvimento com a música e outros saberes, assim como sua prática por meio de distintos caminhos de ensino e aprendizagem.

[6] § 2º do art. 26 da ldben nº. 9.394/1996 - o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais [grifo nosso], constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Em adição podemos mencionar que, após a criação da Lei 9.394/1996, o Ministério de Educação (MEC) editou variados documentos para nortear as práticas do educador – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCN-EI) e os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (PCN-EF) e do Ensino Médio (PCN-EM).Em todos eles são traçados caminhos significativos para o ensino de música no contexto da educação geral.

É enriquecedor pensarmos que todos estes documentos legais e educacionais, na parte referente ao ensino de música, tiveram raízes sólidas não somente em Platão e Aristóteles, mas também em educadores do século XX e XXI. Em especial podemos mencionar os Métodos de Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Villa-Lobos, Maira Montessori, Martenot, Suzuki, Paynter, Schafer, Wuytack, Swanwick, entre outros, conforme referências apresentadas em Swanwick (1979), Frega (1997), Mena & González (1992), Mejía (2002), Trindade (1997; 2008), Fonterrada (2008) e Matreiro & Ilari (2011).

Abordagem Musical CLATEC

Conforme as referências recém citadas, alguns métodos ora priorizam as atividades rítmicas corporais, ora as atividades do canto, ou de instrumento, ou ainda de criação musical, entre outras prioridades individuais e/ou coletivas. Na soma de todas estas prioridades, elencamos seis atividades básicas do fazer musical enquanto educação. Neste sentido, concordamos com Swanwick (1979, P. 45) ao defender a "(...) presença dos variados parâmetros ou atividades musicais na educação musical - Modelo C(L)A(S)P: Composição (Composition), Estudos Literários (Literature studies), Audição (Audition), Aquisição de Habilidades (Skill acquisition) e Execução (Performance).

Da mesma forma, observando também os fazeres musicais de grupos étnicos, de variadas partes do Brasil e também de outros países, defendemos a Abordagem de Educação Musical CLATEC que envolve seis atividades que se entrelaçam de forma harmoniosa - Construção de instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação – conforme demonstração gráfica a seguir. (TRINDADE, 2008)

Esta Abordagem (Figura 1) é representada graficamente por dois triângulos sobrepostos em forma de estrela. O primeiro triângulo, com um dos vértices apontado para baixo, representa as atividades musicais consideradas básicas, de apoio, ou melhor, de suporte, ao fazer musical - Construção de instrumentos, Literatura e Técnica (CLT). O segundo triângulo, com um

dos vértices apontado para cima representa as atividades de envolvimento direto do fazer musical - Apreciação, Execução e Criação (AEC).

Figura 01 – Abordagem de Educação Musical CLATEC.

Estes dois grupos de atividades musicais (CLT e AEC) devem ser ministrados de formas combinada, aberta, flexível, inclusiva, progressiva e em constante processo de adaptação. Da mesma forma, a Abordagem Musical CLATEC deve fazer conexões com outras linguagens da área de Arte e com outras áreas do conhecimento sugeridas pelos RCN-EI e PCNS. Em geral, as seis atividades CLATEC podem acontecer durante duas ou mais aulas consecutivas. Aconselhamos que o educador e seus educandos envolvam-se, de forma significativa, com até três atividades combinadas em cada encontro.

Possíveis Tecnologias Assistivas/TA

Durante nosso percurso profissional fomos obrigadas a criar e construir variados recursos didáticos musicais a serem aplicados nas Oficinas de Música que participavam educandos cegos e/ou com deficiência visual.Em geral, na nossa

realidade educacional, estes recursos praticamente não estão à disposição da clientela em foco ou então não existem em sua totalidade.

Poucas são as instituições educacionais que oferecem o ensino de música às pessoas cegas. Estas poucas instituições ou utilizam recursos aurais para apreensão dos conhecimentos musicais ou então, oferecem o ensino da musicografia braille como único recurso para leituras de partes e partituras no ensino de um instrumento musical. Desta forma, fica restrito ao cego o estudo musical somente no tocante às atividades de técnica e de execução, sem desenvolver as outras atividades musicais: construção de instrumentos, apreciação, literatura e criação.

Mas, para que qualquer atividade musical seja aplicada coerentemente, é necessário a utilização de abordagens, técnicas e recursos condizentes com as necessidades dos educandos, principalmente se esta atividade for aplicada a pessoas que apresentam necessidades educacionais específicas temporárias e/ou definitivas. Estes aparatos educacionais são também nominados de Tecnologias Assistivas (TA), ou melhor, conjunto de técnicas, aparelhos, instrumentos, produtos e procedimentos que visam auxiliar a mobilidade, percepção e utilização do mesmodo meio ambiente e dos elementos por pessoas com deficiência. (ABNT, MBR 9050: 2004, In: Galvão Filho, 2009)

As TA por nós desenvolvidas apresentam duas características básicas: a) Acessibilidade e b) Desenho Universal. Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a acessibilidade representa a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliários, equipamentos urbanos e elementos. Consequentemente, o Desenho Universal é aquele que visa atender a maior gama de variações possíveis das características antropométricas e sensoriais da população. (ABNT, NBR 9050: 2004, In: Galvão Filho, 2009)

Em adição, o Art. 59 da LDBEN n.º. 9.394/1996, afirma que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades".Todas estas afirmações legais nos ofereceram parâmetros para construirmos as nossas TAs no sentido de que todos os educandos possam se apoderar delas, e que também os educadores possam construí-las de forma igual, similar e/ou diferente para aplicarem em sala de aula, independente do perfil de cada aluno. Estes parâmetros básicos foram referentes a: tamanho, cor, forma, peso, textura, sonoridade, olfato, conceito básico da ergonomia

(funcional, anatômico e estético), e representação musical dos conceitos abstratos. Diante do exposto, podemos sintetizar as nossas criações de Tecnologias Assistivas/TA por atividade CLATEC, conforme descrição a seguir.

Na atividade de Construção de Instrumentos e Materiais Alternativos:

a) Descrição verbal de todos os materiais e instrumentos a serem construídos, com possibilidade de apreciação tátil;
b) Sinalizamos em alto relevo das indicações de centímetro, tamanho, forma etc. nos objetos a serem utilizados;
c) Construção de adaptações de ferramentas necessárias para a utilização eficaz por parte da pessoa cega;
d) Apresentação de protótipos de instrumentos a serem construídos e também descrição dos instrumentos musicais em demonstração.

Na atividade de Literatura Musical:

a) Realização de leituras dos materiais didáticos;
b) Apresentação destas informações em braille e/ou em voz gravada;
c) Descrição literalmente das fotos e figuras apresentadas nos livros;
d) Adaptação de objetos variados com o objetivo de compreensão geral do texto;
e) Postura aberta e/ou receptiva a novas explicações, caso o educando não consiga compreender o que está sendo apresentado verbalmente;
f) Realização de vídeo-descrição das informações em audiovisuais;
g) Caso seja necessário, antes de uma leitura, a apresentação tátil ou conceitual referente ao texto a ser apresentado.

Na atividade de Apreciação Musical:

a) Apresentação das partes e/ou partituras escritas na musicografia braille;
b) Disponibilidade do texto da canção escrita em negro e em braille;
c) Apresentação do panorama musical em alto relevo e com descrição oral e escrita;
d) Disponibilidade de objetos tridimensionais para simbolizar forma, estilo, textura, entre outros conceitos da música a ser apresentada;
e) Construção de cartões em alto relevo sinalizando as partes da música.

Na atividade de Técnica Musical as Tecnologias Assistivas/TA podem ser amplamente variadas, a depender do foco a ser estudado:

a) Criação de cartões em alto relevo e objetos tridimensionais que possam representar tempo, altura, forma, textura, entre outros conceitos musicais;
b) Cartões em alto relevo e objetos tridimensionais sinalizando posição do instrumento a ser estudado (violão, teclado, flauta etc.);
c) Objetos variados que representam conceitos e expressões musicais;
d) Jogos corporais representando altura, intensidade, ritmo entre outros.

Na atividade de Execução Musical:

a) Sinalização de mapas em alto relevo do espaço a ser apresentado;
b) Realização de reconhecimento tátil do espaço físico a ser realizada a apresentação musical;
c) Descrição verbalmente de todo o espaço disponível, sinalizando os mínimos detalhes;
d) Orientação para que determinado colega, de forma discreta, possa conduzir o educando cego no seu devido local de apresentação, assim como sinalização vocal das mudanças a serem feitas durante a performance.
e) Disponibilização de todas as partes e partituras em negro e em Braille.

E, finalmente, na atividade de Criação Musical:

a) Apresentação de cartões em alto-relevo, sinalizando as notas escritas nas duas musicografias – Convencional e Braille;
b) Apresentação de cartões em alto-relevo de formas desejadas para a construção da música;
c) Criação de cartões representando variadas paisagens sonoras;
d) Construção de jogos sonoros e visuais.

Conforme descrevemos, foi possível realizar: a) representações gráficas bidimensionais; b) figuras tridimensionais dos símbolos e conceitos musicais, de textos escritos em ambas as musicografias (Convencional e Braille). Em adição podemos mencionar que foi também criar representações gráficas bi e tridimensionais de conceitos extras musicais que podem promover a compreensão de conceitos musicais, além de objetos variados de apoio às ações musicais.

Para exemplificar a descrição anteriormente realizada, apresentamos na Figura 2, quatro exemplos práticos construídos e solidificados na nossa

prática. O primeiro exemplo representa um pentagrama tátil, feito de emborrachado EVA que sinaliza a representação gráfica da musicografia convencional. Ele serve para que a pessoa cega possa conhecer a representação simbólica musical utilizada por pessoas videntes. O segundo sinaliza os cordões (espaço) que apresentam noz (notas musicais) em diferentes espaços, representando uma escala maior, além de uma viseira específica para uso com lenços higiênicos descartáveis.

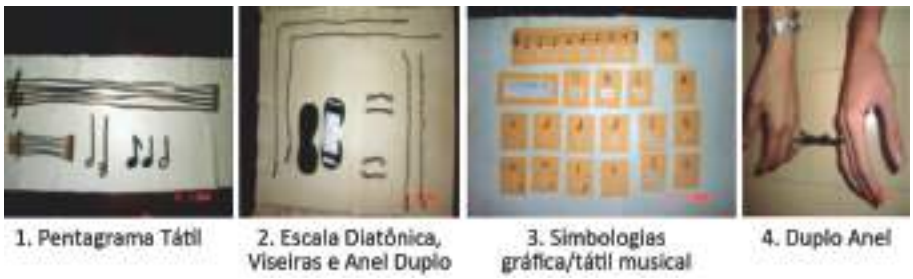


Figura 2 – Tecnologias Assistivas para o Ensino de Música.

Continuando, no terceiro exemplo, apresentamos os cartões que estão registrados os sinais musicais em alto relevo, escritos em ambas as musicografias. Por fim, no quarto exemplo, apresentamos um anel duplo que une duas pessoas sem se darem as mãos, servindo de guia à pessoa cega quando está realizando atividades musicais de locomoção.

Para a criação destes recursos didáticos, podemos utilizar de materiais e objetos alternativos, desde que atenda às necessidades de representação referentes ao estudo da música.

Novos caminhos de criação das Tecnologias Assistivas/TA

Instigadas com a possibilidade de dar continuidade à criação das TA para atender o ensino de música em nível básico, estamos construindo o Projeto de Pós-Doutorado a ser concluído em 2014. Estes modelos, aos poucos, estão sendo testados nos componentes curriculares - "Educação Musical Especial", "Construção de Instrumentos Musicais" e "Sistema e Musicografia Brasille" - que ministramos no curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (Bahia – Brasil). Assim, temos a oportunidade de constantes reflexões sobre as criações, juntamente com os educandos,

futuros educadores musicais. Mais tarde, estes objetos construídos serão testados no Centro de Apoio ao Estudante com educandos cegos e/ou com deficiência visual.

Escolhemos estudar dois livros básicos: "Teoria da Música" de autoria de Bohumil Med (MED, 1996) e "Novo manual internacional de musicografia Braille" tendo Maria Glória Batista daMota como coordenadora geral (MOTA, 2004).O primeiro livro contém todos os conhecimentos em nível básico sobre a teoria musical, representando um importante instrumento de estudo para os educandos no acesso ao mundo teórico e prático musical. Quanto ao segundo, este contém todos os sinais e expressões musicais sinalizados segundo a musicografia braille, além de orientações imprescindíveis deste registro gráfico. Com base nestes estudos, é possível criar cartões, cartelas, cartazes e objetos que representam sinais e expressões musicais contidas nestes dois livros, tanto em bi quanto em tridimensional das representações gráficas musicais contidas em Méd.

O primeiro livro consta de 420 páginas, e contém todos os sinais, símbolos, conceitos, entre outras informações musicais, necessário para o estudo da música em nível básico e intermediário. Seu sumário apresenta a introdução, seguida de cinquenta e sete títulos de temas possíveis de serem representados mediante gráficos – visual e tátil. O segundo, livro consta de 308 páginas que apresentam todas as representações gráficas musicais na simbologia da musicografia braille.

A escolha por estes dois livros foi cuidadosamente definida por sete critérios pré-estabelecidos: 1. Funcionalidade musical e educacional; 2. Credibilidade técnica musical; 3. Disponibilidade de acesso no mercado nacional; 4. Possibilidades de adaptações mediante recurso tátil, visual, e sinestésico; 5. Possibilidades de apoio ao ensino e aprendizagem musical de educandos cegos e comuns; 6. Possibilidades de construção por parte dos educadores; e, 7. Acessibilidade direta a outras referências de apoio.

Temos a certeza de que este estudo é de fundamental importância para o andamento de outras ações pontuais que irão promover a educação musical de pessoas cegas no processo de educação especial e/ou inclusiva.

Conclusões Temporárias

Fazendo uma retrospectiva, descrevemos um breve perfil da educação musical, assim com apresentamos a Abordagem Musical CLATEC. Em seguida sinalizamos exemplos de Tecnologias Assistivas/TA que foram construídas ao

longo dos nossos trinta anos de experiência profissional e, testadas no experimento de doutorado.

Dando continuidade, sinalizamos os novos caminhos de criação destas Tecnologias Assistivas/TA referentes ao ensino de música em nível básico, tendo como referências dois livros: um de teoria musical, muito utilizado por educandos e educadores musicais, assim como de fácil acesso de aquisição e/ou compra; e o outro, referente aos símbolos musicais escritos em braille. Compreendemos que o nosso **objetivo de** apresentar algumas TA foi cumprido no sentido de promover variadas atividades musicais CLATEC. Desta forma, respondemos à **questão inicialmente requerida.**

Considerando os símbolos como representações gráficas que, através de uma figura ou de uma forma convencionada, estabelecem a analogia entre o objeto ou a informação e sua representação, todos os símbolos musicais podem ser associados a uma sinalização direcional.

Diante do exposto, acredito ser irreversível a possibilidade efetiva de envolvimento musical por parte do educando cego em igualdade de condições e possibilidades.É de fundamental importância a reflexão sobre as TA no ensino de música, assim como sua criação, construção, reestruturação e aplicação de seus produtos.São estes recursos que irão possibilitar o acesso das pessoas cegas ao mundo da música de forma mais efetiva. Assim, o educador musical deve estar aberto para conhecer, criar e compartilhar, também com seus educandos cegos e/ou com deficiência visual, diferentes caminhos de envolvimento musical.

Referências

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/19690886/LDB-ATUALIZADA>. Acesso em: 16 de março de 2010.

Brasil. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 16 de agosto de 2012.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 2. Edição, Rio de Janeiro: SEF; DP7A, 2000.

Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: Srte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FLADEM, Foro Latino Americano de Educación Musical. Declaración de princípios del FLADEM. Disponível em: <http://fladembrasilexperimental.blogspot.com/search/label/Fladem>. Acesso em: 15 de março de 2010.

Fonterrada, Mariza Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

Frega, Ana Lúcia. Metodología comparada de la educación musical. Tesis de doctorado en música, mención educación. Buenos Aires: Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires, 1997.

Galvão Filho, Teófilo Alves.Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva [recurso eletrônico]; apropriação, demanda e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

Grout, Donald J. ; PALISCA, Claude V. História da música occidental. Ver. Téc. de Adriana Latino. Portugal: Gradiva, 1994.

Matreiro, Tereza & ILARI, Beatriz (Orgs.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Educação Musical).

McCarthy, Marie. Toward a global community: the International Society for Music Education 1953-2003. Australia: International Society for Music Education (ISME), 2004.

Med, Bohumil. Teoria da Música. 4. edição. Brasília: Musimed, 1996.

Mejía. Pilar Pacual. Didáctica de la música para primária. Madrid: Pearson Educación, 2002.

Mena, Olga Aguirre; González, Ana de Mena. Educación musical: manual para el profesorado. Archidona; Málaga; España: Aljibe, 1992.

Mota, Maria Glória Batista da. (Coord. Geral). União Nacional de Cegos, Subcomitê de Musicografia Braille. (Elaboração). Novo Manual de Musicografia Braille. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Especial, 2004. (Versões em negro e em braille).

Swanwick, Keith. A basis for music education.London: NFER-NELSON, 1979.

Trindade, Brasilena Pinto. Abordagem de Educação Musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Aprovada em Salamanca, em 10 de junho de 1994.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Aprovada em Salamanca, em 10 de junho de 1994.

UNESCO. Declaração mundial de educação para todos, plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 5 a 9 de março de 1990.

Hannia Monge Jiménez[1]
María Gabriela Marín Arias[2]

EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA REGIONAL

Resumen

Esta ponencia constituye un ejercicio reflexivo que procura compartir la experiencia del curso desarrollado por la Cátedra de Educación Especial de la Universidad Estatal a Distancia en coordinación con la Asesoría Regional del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, con profesores de secundaria del área de Ciencias y profesores de apoyo de Educación Especial de una zona rural. Dicho curso tiene una duración de seis semanas y se ha desarrollado en la Región Educativa de Puriscal durante los últimos cuatro cuatrimestres del año 2011 y 2012, abarcando población diversa que labora en zonas centrales de la región, áreas de menor desarrollo, reservas indígenas y sitios alejados que colindan con regiones costeras.

Los participantes han confrontado aspectos teóricos y prácticos de la educación inclusiva, en una modalidad que incluye componentes virtuales y de educación a distancia, a través del uso de herramientas como foros, chats de discusión académica, materiales seleccionados, enlaces a internet y audiovisuales. La mediación desarrollada con dichas herramientas se complementó con una sesión presencial al inicio del curso y observaciones realizadas por los participantes en los salones de clases, que permitieron determinar la realidad de los contextos en lo referente a la inclusión educativa.

Justificación

Los cambios ocurridos en el mundo, en especial a partir de la década de los años noventa han inducido a la creación de una sociedad caracterizada por serias condiciones de pobreza y desigualdad social que han dado origen a situaciones de exclusión social y educativa, lo que de acuerdo con Meléndez

[1] Magíster, Asesora Pedagógica Regional de Educación Especial. Ministerio de Educación Pública, Costa Rica.
[2] Magister, Encargada de la Cátedra de Educación Especial Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.

(2010), "da pie para inducir que cualquier esfuerzo que se haga por la inclusión educativa será un punto a favor de la inclusión social y el desarrollo de la región". (p. 5)

Al respecto, las autoras han acogido la definición de Arnaiz (2005), en la que se detalla que la inclusión educativa se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, a cualquier pretexto en el ejercicio de los derechos a la educación. La inclusión es un planteamiento comprometido que refleja la defensa de una serie de valores como la tolerancia, el respeto mutuo, la solidaridad y el reconocimiento a la diferencia, entre otros; los cuales se relacionan con los fines de la educación y con la tipo de sociedad en que vivimos.

Cómo es de suponer dicho planteamiento otorga una cuota de gran responsabilidad a los sistemas educativos, los cuales requieren ser eficaces para preparar a todas las personas en procura de alcanzar una educación equitativa e integral. Un centro educativo que persiga la meta indicada, debe llevar a la práctica el discurso de atención a la diversidad,orientando sus acciones a través de su filosofía, de manera tal que permita abrir espacios y sobre todo, atender a toda su población estudiantil independientemente de la variedad de sus características. Lo anterior deja claro que no se puede excluir a nadie,y que además debentrazarse las líneas que orientan la propuesta de una educación inclusiva. En este sentido, una escuela inclusiva de acuerdoa Essomba,citado por Marín y Meléndez (2012), es aquella

> *que invita a la participación y que dentro de su estructura organizativa puede atender a la diversidad,es una escuela para diferentes etnias, idiomas, géneros, costumbres, estilos de aprendizaje, dudas, intereses e inquietudes. Por otra parte, una escuela inclusiva debe procurar atender las necesidades de cada uno de los miembros que componen la comunidad escolar, sean estos padres, estudiantes, profesorado, funcionarios administrativos y miembros de la comunidad en la que inserta la escuela. (p. 4)*

Apartir de la experiencia generada en los procesos educativos desarrollados por la facilitadora en su calidad de Asesora Regional, se ha logrado observar queun número considerable de instituciones educativas no están listas para ofrecer los apoyos pedagógicos necesarios a la población que así lo requiere.

Ante estas carencias, se pone de manifiesto la necesidad de la formación docente, que es el recurso humano responsable de una adecuada atención a la

diversidad. El personal formado es determinante para vencer los temoresy minimizar las situaciones que impiden el cambio como la falta de comprensión, de actitudes inadecuadas, insuficiencia de recursos y emociones negativas; en palabras de Cárdenas (2011) "el docente se considera como el elemento esencial del proceso, ya que a él le ha sido asignada la tarea de incluir al niño o a la niña dentro del espacio áulico". (p. 3)

En razón de lo anterior, el curso titulado *"**Educación para la Diversidad desde una perspectiva inclusiva***", constituye una experiencia reconocida en el tanto se constituye en una iniciativa de capacitación al profesorado. Dicho proyecto inició con profesores de secundaria del área de Ciencias y profesores de apoyo en Educación Especial,quienes desde las primeras sesiones del curso demostraron a través de sus comentarios, interés en la temática; además de externar en sus conversaciones preocupación por otros temas que se podrían abordar desde este curso, tales como aprendizaje cooperativo, resolución de conflictos y estrategias de mediación, entre otros.

Presentación de la experiencia

El curso de *Educación para la Diversidad desde una perspectiva inclusiva* seha enfocado de manera que los participantes puedan confrontar elementos teóricos con la práctica que se vive en las aulas, en una modalidad híbrida que incluye componentes virtuales y de la educación tradicional a distancia.

La plataforma tecnológica utilizada es Moodle, la cual se ubica en la página Web de la UNED y considera aspectos básicos necesarios parala organizacióny entrega de la docencia, utilizando Internet. De acuerdo con Marín y Salas (2003) esta plataforma ofrece la característica de permitir la comunicación asincrónica por medio de Foros de Discusión, uso del Menú de Preguntas Frecuentes y Correo Electrónico. El participante debe, de manera autónoma, ser el protagonista de su proceso de aprendizaje y el tutor se convierte en un facilitador y orientador del proceso.

Aunados a estos elementos, se hace uso del chat para generar discusiones académicas y aclarar dudas, se ofrecenmateriales cuidadosamente seleccionados, enlaces a internet y videos, además de componentes tradicionales como una sesión presencial y observaciones en salones declase que permitan conocer y analizar la realidad que se vive en materia de educación inclusivaen sus propias aulas.

El curso se ha impartido durante los últimos cuatro cuatrimestres del año 2011 y 2012, logrando capacitar a 63 educadores(24 de los cuales son profesionales en

Educación Especial, 12 personas que se desempeñan como Directores y docentes de centrosy el resto perteneciente al área de las Ciencias) que ya cuentan con su certificado de aprovechamiento. En la actualidad se trabaja con un grupo de 27 educadores matriculados en la iniciativa por invitación de la Asesoría de Educación Especial, aspecto importante de indicar en razón de que realizan su proceso de capacitación fuera del horario de su jornada laboral.

La población que ha participado y los que en este período lo hacen, laboran en distintas zonas de la Dirección Regional dePuriscal, (San José, Costa Rica), la cual abarca los cantones de Puriscal, Mora, Turrubaresy parte de Acosta, además se han incorporado las dos reservas indígenas que atiende la Dirección Regional Educativa.

Zapatón, uno de los territorios indígenas, se encuentra alejado de la zona central de Puriscal, por lo cual sus condiciones sociales y económicas son más desfavorecidas que el resto de la población; con respecto a Quitirrisí, presenta mejores condiciones en cuanto a su acceso y situación socioeconómica. Es importante destacar que ambos territorios tienen sumamente arraigada su cultura e idiosincrasia por lo cual, cualquier proceso educativo que se lleve a cabo debe considerar estas particularidades.

Por otra parte, la selección de este grupo de participantes obedeció a que la facilitadora del curso, además de desempeñarse como tutora de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), también ejerce funciones como Asesora Regional de la zona, lo cual facilitabalos procesos de coordinación y convocatoria, así como la asignación de los tiempos laborales dentro de la jornada académica de la universidad.

Los grupos están compuestos por profesores de Educación Especial itinerantes, que atienden de acuerdo a la especialidad que establece el Ministerio de Educación Pública (MEP) las áreas de Problemas emocionales, Problemas de aprendizaje y Retraso mental, y profesores de secundaria que laboran en colegios técnicos, telesecundarias o liceos rurales; además se ha contado con la participación de directores de instituciones de secundaria.Por lo demás, se procuró que la conformación de los grupos fuera híbrida, con el objeto de crear redes de apoyo entre los mismos.

El proceso de selección de los participantes inicia con una invitación general a todas las instituciones educativas que es extendida por la Asesora Regional, en la que se establece como requisito desempeñarse como docentes de Ciencias, Educación Especial o Directores de Centros Educativos que además de cumplir con sus funciones administrativas ejercen como docentes;

también deben contar con acceso a Internet y comprometerse a realizar de manera independiente, el trámite de los permisos institucionales para poder asistir a la sesión presencial.

Estructura metodológica

La estructura del curso se ha organizado en seis módulos semanales, cada una con su respectiva agenda de trabajo. La experiencia inicia con la apertura de un foro social y otro de dudas con el objetivo de inducir al proceso a aquellos educadores y educadoras que nunca han trabajado a través de la herramienta virtual.

Seguidamente se plantea la estructura propuesta para el curso:

Objetivo General:

1. Conocer estrategias fundamentadas desde una perspectiva inclusiva de la educación, para organizar y favorecer el buen funcionamiento del aula, atendiendo a la diversidad en un buen clima de convivencia.

Objetivos específicos:

1.1. Contribuir a desarrollar una actitud positiva hacia la diversidad del alumnado.

1.2. Promover la eliminación de barreras para el aprendizaje y participación en el ámbito escolar.

1.3. Proponer ajustes curriculares atendiendo las necesidades educativas de los estudiantes.

1.4. Reflexionar sobre las estrategias organizativas del aula que favorecen la atención a la diversidad del alumnado en un buen clima de convivencia.

Contenidos

1. El dilema de las diferencias.
2. Clarificar valores
3. Cultura escolar
4. Adecuaciones curriculares y de acceso
5. Medidas de atención a la diversidad.
6. Estrategias que favorecen la atención a la diversidad del alumnado en un buen clima de convivencia.

Actividades

Las actividades que se desarrollan se describen en la matriz adjunta en el Anexo 1, considerando que el mayor porcentaje de actividades se realizarán en línea.

La sesión presencial ha tenido una duración de 8 horas en la que se les entrega a los participantes su identificación y número de usuario para ingresar a la plataforma, su acceso a la misma y el programa del curso.

Evaluación

La evaluación del curso se ha estructurado en las siguientes rúbricas:

Asistencia a la sesión presencial:	10%
Participación en Foro:	10%
Participación en Chat:	10%
Tareas:	40%
Participación en Blog:	30%
Total:	100%

Las actividades en el foro permitieron el intercambio de ideas a partir de la lectura de los documentos, la observación de los videos y el análisis de los mismos. Dichas actividades ofrecieron la posibilidad de discutir, analizar yrealizar planteamientos personales con respecto a cómo cada uno de los participantes atendería la diversidad en sus salones de clase. Esta situación brinda la posibilidad de que el profesorado construya su propia elaboracióncon respecto a la temática y además la comparta con el resto de sus compañeros.

La participación en los chats y en los blogs ofreció la oportunidad de realizar intercambio de opiniones, ideas y recomendaciones entre el grupo, así como la opción de evacuar dudas con la facilitadora, tanto relacionadas con el desarrollo del curso como en aspectos atinentes a las temáticas. Un aspecto valioso de rescatar fue precisamente que en estos grupos de debate converge la opinión de especialistas de varias disciplinas, lo cual amplía los márgenes de discusión, potencia la riqueza en la diversidad de opiniones y ofrece la posibilidad de constituir equipos de apoyo.

Es fundamental destacar que esta dinámica de grupo ha fortalecido esta oportunidad de crear equipos interdisciplinarios que orienten en la búsqueda de adecuadas alternativas pedagógicas para el alumnado de la zona.

La experiencia se diseñóestructurando los siguientes contenidos:

Análisis del dilema de las diferencias, el cual hace referencia a la tarea de ofrecer al alumnado, incluidos los más vulnerables o en riesgo de exclusión, marginación o fracaso escolar, una educación de calidad en un marco educativo común, comprensivo, inclusivo, con vistas a promover valores sociales relevantes que se aprenden básicamente en contextos de diversidad. Dicha temática se basó en el documento *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. El dilema de las diferencias*.

El segundo contenido basado en el documento *Clarificar nuestros valores: Iguales en la Diversidad*, condujo al grupo de participantes a realizar una introspección sobre sus propias concepciones para culminar en el reconocimiento de la diversidad,valorando las diferencias en un marco cultural amplio y flexible. Esta temática los confronta con sus creencias y sus prácticas, las cuáles distan de la realidad cotidiana. "Aceptar que soy parte de la diversidad y que como tal quiero que se me respete es el reto más grande a resolver". Una cuestionante que los induce a la reflexión.

Este contenido paulatinamente los conduce a comprender la **"cultura escolar",** lo que ha permitido abordar elementos como redes de colaboración que finalizan en la elaboración de propuestas asumidas como "**medidas de atención a la diversidad"**, valorando la importancia de trabajar en equipo y crear redes de apoyo donde se aprecian las fortalezas de todos.

Se propuso como objetivo final que cada uno de los participantes, a partir de su experiencia en las aulas, ideara un modelo de planeamiento para un contenido seleccionado por sí mismos, incluyendoacciones que respondan a la diversidad del estudiantado. La experiencia resultó aún más valiosa porque lespermitiò compartir los trabajos realizados.

Posteriormente se introdujo la temática de las **adecuaciones curriculares,** siendo este un contenido muy controversial en razón de que existen ideas preestablecidas que el mismo centro educativo ha ido construyendo. Dicho tópico culminó con la elaboración de una propuesta educativa para un estudiante específico a quién se le aplica una adecuación curricular significativa.

El trabajo de elaboración de esta programación educativa es un trabajo en conjunto entre todos los profesionales, los profesores de Ciencias aportan los objetivos y contenidos que se desarrollarán y los docentes de Educación Especial los adaptan a las necesidades del estudiantado. Esta programación parte de un perfil integrado descrito, de manera que analizaron la misma situación y luego de hacer las propuestas consideraron las diferencias en la respuesta que se ofrece a cada estudiante, dependiendo de la interpretación que se le da al perfil de funcionamiento integrado o a la selección de objetivos y contenidos que se realizan.

Finalmente, se estableciò un chat en el que la temática de discusión los involucra en las adecuaciones curriculares no significativas prioritariamente, para concluir que las acciones que se realizan no son extraordinarias,que constituyen elementos de una adecuada mediación pedagógica y que son parte de lo que un educador, llámese pedagogo debe hacer para lograr lo que se propone.

En resumen, los contenidos fueron escogidos considerando que para atender la diversidad es necesario: entender el dilema de las diferencias, comprender que como ser humano se es parte de esa diferencia y reflexionar acerca de los propiosvalores para dar respuesta a esa diferencia a través de una propuesta estratégica, en procura de construir comunidades educativas que valoren la diversidad.

El incluir la temática de las adecuaciones curriculares se desarrolló con el fin de discutir yproponer otras acciones metodológicas que respondan al grupo de estudiantes que se debe atender sin dejar de lado sus necesidades educativas.Por otra parte, según refieren los mismos participantes, resultó valiosala vivencia que se tuvo a través de la virtualidad, así como la posibilidad de crear redes de apoyo entre los profesionales de las diferentes zonas geográficas, dejando claroque la diversidad estáen las aulas. Lo anterior fundamentado en el marco conceptualde inclusión educativaque Ainscow, Booth y Dyson (2006) hacen al respecto, cuando indican que se trata de minimizar o eliminar através de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (p.25)

Por demás, de acuerdo a los comentarios expresados por los participantes en la evaluación de los cursos,la implementación, de los foros, chat, blog, uso de correo interno,crean las más rica experiencia de aprendizaje y un alto nivel de satisfacción.

Construcción de la experiencia

A criterio de las autoras es importante divulgar esta experiencia con el fin de motivar a otras instancias a llevar a la práctica la actualización y capacitación a los docentes, en temáticas propias de la mediación pedagógica y la atención a la diversidad.

Al finalizar cada curso, en la sétima semana de su desarrollo, se aplica la evaluación a la totalidad del grupo de docentes con el objeto de determinar una serie de aspectos de la experiencia. Dicha evaluación se realiza por medio de un instrumento previamente elaborado, el cual consta de preguntas abiertas que evalúan el desarrollo de los contenidos, funcionalidad de los mismos, uso de la herramienta virtual, proceso de mediación pedagógica virtual llevado a cabo por la facilitadora y recursos y materiales utilizados, entre otros.

De las evaluaciones realizadas se logran destacar los siguientes aspectos coincidentes:

- Se consideró que un elemento valioso es la alianza establecida entrela UNED y la Dirección Regional de Puriscal como entidad perteneciente al MEP, en el tanto el Ministerio no cuenta con los recursos necesarios para llevar a la práctica la experiencia virtual.
- La participación en el curso es voluntaria, se extendió una invitación general a los docentes de la región y se inscribieron aquellos que tenían deseos de continuar aprendiendo. El grupo ha referido en sus comentarios que, a pesar de que tenían un conocimiento previo de la temática, todavía contaban con inquietudes que querían evacuar al respecto.
- Otro aspecto importante es que el curso se ha dirigidoa docentes de Educación Especial que se desempeñan en secundaria en su mayoría y profesores de Ciencias que atienden estudiantes con adecuación curricular significativa,lo cual les permite establecer redes de apoyo entre ellos.
- Los grupos han evidenciado en las sesiones deseos de profundizar en los conocimientos;aunque cabe mencionar que en ningún momento se ocultó la preocupación por el incursionar en un curso virtual como primera experiencia. Dicha inquietud ha sido expresada por los profesionales en la sesión presencial, sin embargo se logra disipar cuando la facilitadora explica el funcionamiento y accesoa la plataforma Moodle.
- Los participantes refieren como un aspecto positivo en el transcurso de la experiencia,la incorporación de la modalidad virtual, debido a que les permite actualizarse desde el hogar, en el horario que mejor se acomodaa la dinámica habitual de cada persona.
- Un aspecto significativo de mencionar fue la incorporación como participante dela Asesora Pedagógica de Ciencias de la zona, debido a que al conocer la información recibida por los docentes, puede ofrecer acompañamiento y supervisiónen la puesta en práctica de las estrategias y en general supervisar por un adecuado acompañamiento pedagógico en la atención a la diversidad del estudiantado
- La evaluación de los trabajos realizados, la intervención en los foros de discusión y los chats, así como el criterio manifestado por los profesionales refieren que la organización de los contenidos fue acertada, al tiempo que les permitió un tiempo de reflexión y la posibilidad de compartir los trabajos elaborados.

Impresiones finales

El llevar a la práctica el discurso de educación para la diversidad resulta una tarea ardua y compleja, no obstante, a través del curso se lograron cambios actitudinales que se reflejan en las siguientes reflexiones realizadas por el grupo, y que a continuación se describen:

1. Las diferencias personales benefician la dinámica de cualquier grupo, en el tanto permiten enriquecer la labor del educador; esto debe verse como fuente de gran potencial para la construcción de una sociedad más inclusiva, debido a que se cuenta con una amplia gama de pensamientos, habilidades, destrezas, fortalezas y debilidades que propicia un ambiente de mayor diversidad y riqueza personal.
2. La actualización profesional es determinante para el mejoramiento de la calidad de la educación. Un educador que se capacita y comparte con homólogos sus conocimientos es un educador que aprende. Los participantes refirieron la necesidad de continuar formándose en una temática que no les es propia de la didáctica de su especialización pero que es parte del rol del educador puesto que aborda la diversidad.
3. Se valora la virtualidad como una herramienta que permite el acercamiento entre profesionales y el intercambio de experiencias y conocimientos, de acuerdo a la disponibilidad de cada quién.
4. El contenido Clarificar Valores ofrece, de acuerdo a los comentarios expresados por el grupo, la posibilidad de comprender e interiorizar que un docente que valora el componente emocional del estudiante como factor indispensable para estar bien y aprender, es un profesional que enseñará bajo la premisa del respeto, la confianza, la comunicación, la tolerancia y el compromiso.
5. El educador debe procurar utilizar metodologías que permitan atender la diversidad de estudiantes presentes en el aula y que despierten la motivación por el estudio. Tal situación se evidenció cuando los participantes llevan a la práctica una propuesta educativa de un estudiante sujeto de análisis y logran evaluar sus resultados de manera satisfactoria.
6. Se concluyó que un docente que procure sacar el máximo potencial de sus estudiantes por medio de una adecuada mediación pedagógica, es capaz de transformar la aplicación de las adecuaciones curriculares no significativas, en asertivas estrategias de mediación cuya práctica educativa beneficia al grupo en general.

7. La tarea de realizar el trámite para la aprobación de una adecuación curricular significativa, elaborar perfiles integrados y programaciones educativas individuales, no constituyen tareas difíciles para los educadores, no obstante, lo que sí les resulta arduo y preocupante es la mediación pedagógica desde un marco inclusivo, aspecto en el cual se debe trabajar con mayor profundidad.
8. El profesorado valora este tipo de capacitaciones ya que manifiestan la necesidad de estar en constante actualización para comprender los cambios que se suscitan en el ámbito laboral en el que se desenvuelven.
9. La posibilidad de que los profesores del área de Ciencias y de Educación Especial pudiesen compartir e intercambiar ideas, opiniones y recursos, les permitió crear redes de apoyo, tanto a nivel de la disciplina en la que se desenvuelven como redes de colaboración institucional. Estas redes han permitido que entre los profesionales se apoyen en situaciones que trascienden el curso y se acercan al diario vivir de cada uno de los docentes en el ámbito escolar con miras a una búsqueda permanente de estrategias didácticas inclusivas.

Finalmente, cabe destacar una serie de elementos que en la evaluación manifestaron los docentes con respecto a los aprendizajes más relevantes que adquirieron en el curso:

- Comprender mejor la temática de "Atención a la diversidad".
- Aprovechar el recurso tecnológico como instrumento que facilita el acceso al aprendizaje, además de que acorta distancias y se ajusta a las posibilidades de tiempo de los y las educadores.
- Generó interés por prepararse aún más en la temática de atención a las necesidades educativas especiales.
- Un educador que ve a sus estudiantes como una oportunidad para ser mejor pedagogo, siempre dará lo mejor de sí para sacar el máximo potencial de los discentes.
- Un educador que valora el componente emocional del estudiante como factor indispensable para estar bien y aprender, es un profesional que enseñará bajo la premisa del respeto, confianza, comunicación, tolerancia y compromiso.

Referencias

Arnaiz, *Pilar*. (2005). Atención a *la diversidad.* Programación curricular. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED)

Booth, T; Ainscow, M. y Kingston, D. (2006) Index para la Inclusión.Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil Bristol: CSIE

Cárdenas, H. (2011). Referentes teóricos y metodológicos de los docentes enservicio con una perspectiva de inclusión educativa: creencias y prácticas. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 11, Número 2. P.p.3

Marín, G. y Meléndez, L. (junio-octubre 2012). Proyecto: Construyamos centros educativos inclusivos. Un modelo para evaluar actitudes, políticas y acciones institucionales. Revista Innovaciones Educativas Costa Rica. P p 4. UniversidadEstatal a Distancia (EUNED)

Marín, G y Salas, I. (2003). El uso de los Medios y los Recursos en Alumnos conlimitaciones auditivas y motoras, en el contexto de la Universidad Estatal a Distancia. CongresoIberoamericano de Educación a Distancia. AIESAD. Costa Rica

Meléndez, L. (2006). Metodologías e innovaciones para educar en la diversidad.Congreso Internacional Innovaciones Pedagógicas de Atención a la Diversidad. El Salvador, del 16 al 21 de mayo de 2006.

Meléndez, L. (2010). El panorama latinoamericano de las prácticas educativas inclusivas. VI Encuentro Internacional de Educación Inclusiva. Y de la ética qué? Costa Rica, del 27 al 29 de mayo del 2010.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España,la Subdirección Generalde Alumnos, Participación e Igualdad y Ministerios de Educación. Educación Inclusiva. Iguales en la Diversidad. Módulo 1: El dilema de las diferencias. La Inclusión Educativa. España y Países Iberoamericanos. Recuperado el 12 de agosto de 2012 de:http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m1_ei.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España,la Subdirección Generalde Alumnos, Participación e Igualdad y Ministerios de Educación. Educación Inclusiva. Iguales en la Diversidad. Módulo 2: Clarificar Nuestros Valores: Iguales en la Diversidad. España y Países Iberoamericanos. Recuperado el 12 de agosto de 2012de:http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m1_ei.pdf

Karen Palma Rojas
Rocío Jiménez Rodríguez
Lorena Redondo Escalante
Eréndira Calderón Pardo[1]

HACIA UN CENTRO DE CALIDAD CON ORIENTACIÓN INCLUSIVA: ESCUELA "JOSÉ FIGUERES FERRER"

1. Descripción del centro educativo

La Escuela José Figueres Ferrer, atendida por la directora Licda. Marcela Sánchez Sibaja, inicia desde el año 2008 un proceso de cambio y transformación en sus acciones para incorporar una filosofía de trabajo inclusiva. Esto le ha permitido favorecer a todos sus estudiantes y familias, abrirse a la comunidad e iniciar un trabajo en conjunto con otras instituciones de apoyo como las universidades públicas. El objetivo de esta experiencia siempre ha sido que los estudiantes se sientan acogidos, pertenecientes, cómodos, alegres de compartir y de aprender en conjunto con otras personas, sin importar de dónde sean y cómo sean, simplemente aprendiendo juntos y disfrutando.

La Institución se ubica en la provincia de San José, en el Cantón de Montes de Oca, Distrito Sabanilla, pertenece al circuito escolar 03, de la Dirección Regional de Educación San José Norte. Cuenta con una Dirección 4. Debido a que atiende a 513 estudiantes. Su personal docente y administrativo está conformado por cinco docentes de educación especial, cuatro docentes de preescolar, dieciséis docentes de educación primaria, dos docentes de materias especiales, una docente de informática educativa, tres docentes de inglés, tres conserjes, un guarda, tres cocineras, dos oficinistas. Este personal se ha caracterizado por conformar un equipo de trabajo activo, solidario y comprometido, que se ha involucrado de lleno en las diversas actividades inclusivas, realizadas desde un inicio en este proceso de renovación.

Objetivo general de la experiencia

Orientar las políticas, prácticas y cultura tradicional de la escuela José Figueres Ferrer hacia una filosofía inclusiva de convivencia y de trabajo.

[1] Costa Rica.

Contexto institucional

Al iniciar el proceso de construcción de centros educativos inclusivos, se consideró relevante incorporar en esta experiencia, a cada uno de los integrantes de nuestra comunidad escolar (guarda,cocineras, conserjes, personal docente y administrativo; estudiantes, padres de familia, Patronato Escolar y Junta de Educación). Lo que ha ocasionado que todos se sientan involucrados en los procesos de cambio, proyectos innovadores, atención a la diversidad y en el mejoramiento dentro del quehacer en las aulas.

En este caminar inclusivo, se han utilizado diferentes insumos tales como: El Índice de Inclusión, elModelo de Evaluación de la Calidad de la Educación (MECE), entre otras guías.Ainicio del año 2011 se reformula el Plan de Mejoramiento Institucional, se aprovecha para replantear la filosofíacon que tradicionalmente se había venido trabajando, por eso se definen desde una perspectiva inclusiva, la Misión, Visión y valores de la Escuela José Figueres Ferrer.

Filosofía de la institución

VISIÓN: Fortalecer su comunidad educativa con prácticas inclusivas, humanistas, ambientalistas, físicas, académicas y tecnológicas para formar personas competentes para la vida, por lo tanto, más que profundizar sólo en el aspecto académico deseamos formar estudiantes capaces de enfrentar los retos que en su vida se presenten, logrando defender sus derechos, cumpliendo sus deberes, trabajando en equipo con competencias básicas que les permitan aprovechar sus capacidades propias en función del biengeneral.

Para lograr el cumplimiento de esta visión se ha considerado desarrollar en toda la comunidad educativa hábitos para el éxito, los cuales se busca practicar e inculcar diariamente, estos son: disciplina, puntualidad, presentación personal, respeto, limpieza, honestidad, responsabilidad, cortesía, fe y orden.

MISIÓN: Que la Escuela José Figueres Ferrer sea una institución pública con una orientación inclusiva que comprende del nivel Interactivo II a II Ciclo de la Educación General Básica, que implementa prácticas humanistas promoviendo el desarrollo integral de la comunidad educativa por medio de actividades que buscan el fortalecimientoespiritual, físico, académico y artístico, haciendo uso efectivo de los recursos humanos ytecnológicos con que cuenta.

El interés es el de continuar promoviendo cambios en las formas de ver, pensar y sentir de toda la comunidad de aprendizaje, se desea seguir creciendo a nivel profesional para continuar enfrentando los retos de una escuela inclusiva en desarrollo.

Es importante recalcar que la motivación para iniciar en esta experiencia, proviene en un primer momento de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), la cual compartió las experiencias vividas en otros países, que ya habían asumido la filosofía de la inclusión educativa en sus aulas. Luego la coordinación de este proyecto, la asumió el Ministerio de Educación Pública (M.E.P.), al formar su primera Comisión Inclusiva. En este proceso también se involucró la Supervisora del Circuito y otros miembros del Departamento de Desarrollo Educativo.

2. Descripción de la experiencia

Antecedentes relevantes

Antes del año 2008 la escuela estaba trabajando bajo el paradigma de la integración escolar como una alternativa a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, en ese momento surgieron cambios donde se conjugaron diversos elementos, como la transformación de un código de Aula Integrada a un Servicio de Apoyo para estudiantes con Problemas Emocionales y de Conducta dentro de las aulas regulares. Esto hizo surgir un cambio en la mentalidad de las docentes de los servicios de educación especial, ya que empezaron a notar la importancia de pasar de una atención segregada, a una inclusiva.

Otro hecho que vino a reafirmar esta necesidad de cambio, fue la participación de dos docentes de apoyo en las reuniones de actualización para los servicios de apoyo del circuito escolar, estas permitieron conocer las nuevas tendencias a nivel mundial en la atención a la diversidad, relacionadas con la filosofía de la inclusión y el respeto a los derechos humanos en el ámbito educativo.

A partir de este proceso transformador surgió la necesidad de conformar un equipo que iniciara el estudio del Índice de Inclusión, como base para la comprensión y puesta en práctica de la filosofía inclusiva a nivel escolar.

Equipo de trabajo

El equipo coordinador fue nombrado por la directora de la institución; al hacer esta escogencia se tomaron en cuenta varias actitudes como: la disposición al cambio, el manejo de proyectos innovadores en el aula, liderazgo y actitud inclusiva hacia el estudiante.Así, se eligió a siete profesionales de diferentes campos: tres de educación especial, dos docentes de primaria, una de preescolar y una de materias especiales. A través del tiempo este equipo se redujo a cinco miembros, pero siempre se ha contado con el apoyo de las dos docentes que dejaron la coordinación.

Población beneficiada

Dentro de la población beneficiada con este proceso de cambio, se incluye a los estudiantes, el personal docente, administrativos, padres de familia, Patronato Escolar, Junta de Educación y otros miembros de la comunidad.

La escuela cuenta con una matrícula de 513 estudiantes, divididos en los diferentes servicios que ofrece preescolar y primaria. Sus edades oscilan entre los 4 años y 3 meses a los 14 años.

Los estudiantes que asisten a la institución provienen de las comunidades de Sabanilla, Mata Plátano y algunos barrios cercanos. La condición socioeconómica de las familias es heterogénea, ya que pertenecen, en una minoría, a la clase baja o a la clase media, y, en su mayoría, a laclase media baja. En promedio son familias que poseen dos hijos y muchas son dirigidas por jefas de hogar. En cuanto al nivel académico de los padres y madres de familia, se registra un alto número de adultos que sí concluyeron los estudios de primaria, pocas personas poseen la secundaria completa, estudios universitarios o técnicos.

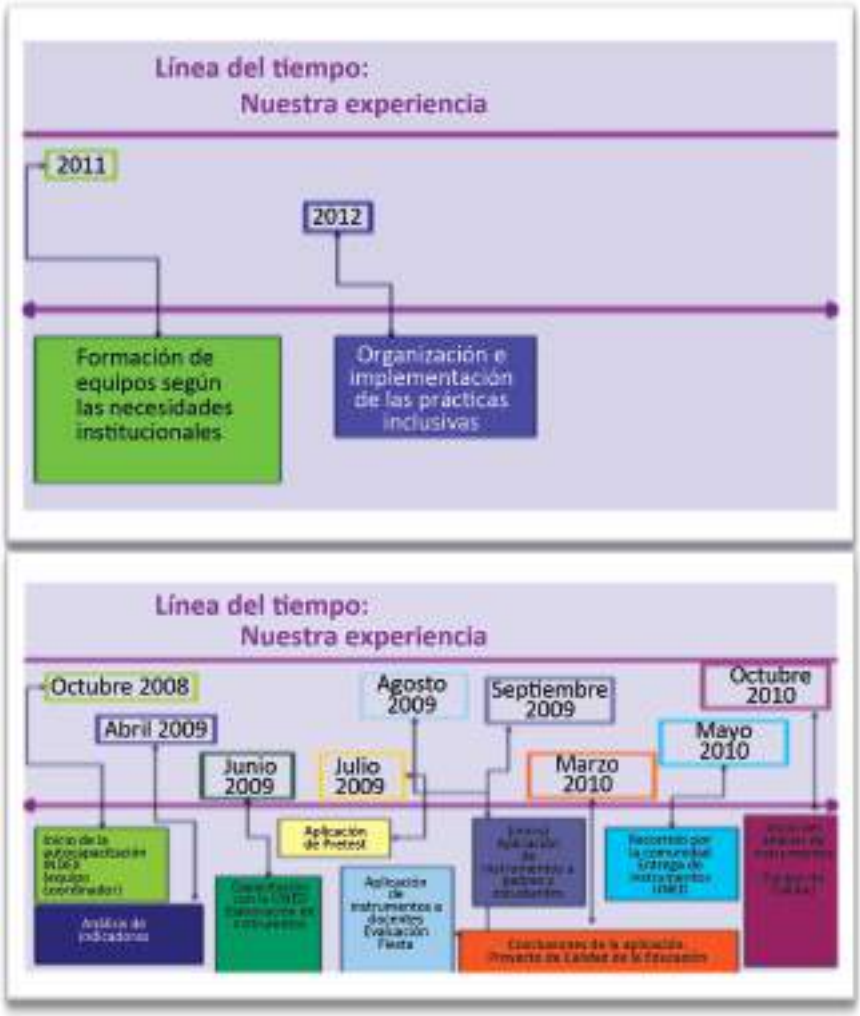
A la institución asisten estudiantes de otros países, como Nicaragua y Uruguay, actualmente este número es muy bajo. Entre las principales características de los estudiantes es el ser participativos, responden con agrado a las actividades planteadas, asisten con regularidad y aceptan con interés situaciones de cambio.

Problema

Existieron muchas necesidades que llevaron a replantear la filosofía institucional, entre las principales estaban: el poder atender las necesidades de todos los estudiantes, acoger a aquellos niños y niñas que provenían de otro país (que en aquella época era superior el número), enfrentar los cambios en el paradigma de la integración escolar, reorientar las acciones que brindaban las docentes de educación especial en la institución, mejorar la estética de la escuela, atender asertivamente las manifestaciones de violencia entre los estudiantes y el manejo de la disciplina, así como el querer incorporar metodologías activas en el aula.

Descripción detallada del desarrollo de la experiencia

Para describir el desarrollo de la experiencia a continuación se presenta una línea de tiempo que ilustra los principales momentos vividos por la escuela José Figueres Ferrer en el proceso de cambio.



Por la naturaleza de este proceso, muchas de las etapas que se vivieron se relacionan una con otra, a continuación se describen los principales hechos:

Fase I: *auto capacitación del equipo coordinador y sensibilización del personal docente y administrativo.*

A partir del 2008, se inicia el proceso de auto capacitación del equipo coordinador en temas del índice de Inclusión y sus etapas.La primera capacitación se

realiza a inicio del 2009, se buscó sensibilizar hacia los conceptos fundamentales de la inclusión educativa, como el significado de inclusión, en qué consiste el Índice, lasprácticas inclusivas que propone, así como los indicadores que trae el mismo para elaborar los instrumentos de diagnóstico.En esta ocasión participó todo el personal docente, administrativo y padres de familia (representados por algunos miembros del Patronato Escolar y Junta de Educación).

La segunda capacitación fue un cine foro, donde se vio la película "Radio", se logró reflexionar sobre la importancia de rescatar las habilidades de las personas más que resaltar las diferencias.Luego se abrió un espacio para tener un conversatorio con la participación de una pareja de padres de familia de la institución que narraron su experiencia cuando su hijo fue excluido de un centro educativo, también participó una colaboradora la cátedra de Educación Especial de la UNED y dos docentes de grado.

A inicios del 2010, se realiza otra sesión de sensibilización,la actividad se llamó "Construyendo lazos… un acercamiento escuela -comunidad", consistió en un recorrido por las comunidades donde viven los estudiantes.Resultó ser una experiencia enriquecedora, porque permitió conocer la realidad de muchos alumnos y alumnas así como descubrir lo que padres, madres, estudiantes y miembros de la comunidad pensaban de la escuela.Al final del recorrido se abrió un espacio de análisis y reflexión de la experiencia, donde los involucrados mostraron importantes avances hacia la transformación a una escuela inclusiva.

Para dar respuesta a la necesidad de innovar en las metodologías tradicionales y con el objetivo de introducir prácticas inclusivas en el aula, se realiza una sesión de sensibilización a inicios del 2012. Con esta se pretendió hacer la inducción hacia el uso del trabajo cooperativo; la institución aún se encuentra desarrollando este proyecto.

Fase II: *Diagnóstico de la institución*

Como una segunda etapa de este proceso, surgió la creación de los instrumentos de diagnóstico, en julio del 2009; los cuales fueron elaborados por el equipo coordinador. Se confeccionó un total de cuatro entrevistas semi-estructuradas (conpreguntas cerradas y abiertas) y un pre test. Todos respondían a los indicadores que propone el Índice de Inclusión, divididos de la siguiente manera:

Cuadro 1
Total de instrumentos elaborados y muestra elegida
Proyecto de Inclusión Educativa

Instrumento	Población meta	Muestra pensada
Pre test	personal docente y administrativo	100%
Entrevista formal	personal docente y administrativo	100%
Entrevista formal	estudiantes de preescolar y primer ciclo	15%
Entrevista formal	estudiantes de segundo ciclo	15%
Entrevista formal	entrevista para padres y madres de familia	15%

La entrevista a padres de familia se aplicó en pequeños grupos según el grado que cursaban sus hijos e hijas, se tomaron al azar diez padres o madres de familia de cada sección o grupo escolar. La convocatoria consistió en una pequeña reunión donde primero se les contaba el objetivo de la actividad por medio de un video relacionado a la importancia del trabajo en equipo y luego se procedió aaplicar el instrumento seleccionado.Sobre la aplicación de éste instrumento, el equipo coordinador planificó que podrían completar la tarea, pero no se logró obtener la convocatoria deseada, entonces se pidió ayuda a otras docentes para utilizar nuevas estrategias de acercamiento con los padres de familia.

Para los docentes y administrativos se aplicaron dos instrumentos un pre test y una entrevista formal. El pre testse aplicó con el objetivo de recoger el bagaje que poseía esta población sobre inclusión y sus principales conceptos. La entrevista fue elaborada siguiendo los indicadores del Índice.

Para estudiantes se elaboraron dos entrevistas, se pensó en tomar una muestra desde materno infantil hasta sexto grado, el objetivo de la misma era conocer el pensar de los niños y niñas en diversos ámbitos tales como logros, cambios y propuestas para hacer de la escuela un lugar de más interés y provecho para ellos.

La primera se aplicó a preescolar y I ciclo, debían contestar de acuerdo a los colores del semáforo donde el color verde significaba muy de acuerdo, el amarillo poco de acuerdo y el rojo nada de acuerdo. La otra entrevista se le aplicó al II ciclo, sus preguntas tenían un vocabulario de acuerdo con la

madurez de este grupo. Se tomaron al azar diez estudiantes de cada sección, lo que ayudó a que se lograra aplicar al 100% de la muestra pensada. Al concluir la aplicación de los instrumentosla UNED colaboró con la tabulación de los resultados, facilitando el trabajo de la siguiente fase.

Es importante rescatar que al final de esta segunda etapa, se inicia el proyecto de Escuelas de Calidad propuesto por el MEP, el cual venía a complementar el proceso de diagnóstico desarrollado por el Índice.

El MEP inicia en el 2010 el proyecto de Escuelas de Calidad y la dirección de la institución encarga al equipo coordinador llevarlo a cabo, con miras a unificar los resultados de los dos proyectos. Este proyecto tenía una estructura teórica con lineamientos prácticos ya establecidos por el MEP. La primera y segunda etapa del proyecto de Calidad se asemeja a las del Índice de Inclusión que en ese momento ya se habían efectuado; por lo que se decide acelerar las etapas uno y dos de este nuevo proyecto. Estas consistían en sensibilizar al personal docente y administrativo, leer material complementario, adaptar indicadores, formular los instrumentos, aplicarlos y analizarlos. Todo este trabajo se realizó aproximadamente en nueve meses.

Cuadro 2
Total de instrumentos elaborados y muestra elegida
Proyecto de Escuelas de Calidad

Instrumento	Población meta	Muestra pensada
Entrevista abierta	personal docente y administrativo	100%
Entrevista formal	estudiantes de preescolar y primer ciclo	15%
Entrevista formal	estudiantes de segundo ciclo	15%
Entrevista formal	entrevista para padres y madres de familia	15%

En la planificación de cómo aplicar estos instrumentos se tomó la experiencia del proyecto anterior, se retomaron los métodos que dieron mejores resultados,logrando así, completar la aplicación de los mismos con la muestra pensada, en el tiempo esperado. Durante la aplicación de este proyecto de calidad el equipo coordinador es capacitado en nuevos temas sobre inclusión, surge entonces la necesidad de compartir con el resto de la comunidad educativa la información brindada; es donde se elabora el primer boletín llamado “Huellas de cambio” que más adelante se convirtió en

La Gacetica, un material más completo elaborado con la ayuda del centro de recursos de la institución, el equipo coordinador y el Periódico La Gaceta, que es la prensa oficial del gobierno de la república.

***Fase III**: Análisis de los resultados y actividades inclusivas*

Esta tercera etapa se combinó con otras actividades propias al proyecto, como fiestas inclusivas, donde todos los estudiantes de la institución asistieron a la celebración compartiendo las mismas actividades que nunca antes habían vivido, se abrieron así espacios de interacción y a la vez se eliminaron las diferencias que surgían antes al tener cada grupo su propiacelebración.

Estas celebraciones inclusivas permitieron vivenciar el trabajo en equipo por parte del personal docente, administrativos y padres de familia. Un equipo coordinador, planifica y distribuye las acciones a cumplir de cada uno de los miembros, pensadas en tres momentos: antes, durante y después de la actividad, lo que ha dado como resultado una unión de las diferentes habilidades personales con que cuenta la institución.

Estas fiestas fueron muy entretenidas, teñidas de alegría, fantasía e ilusión,siempre respondieron a una temática. La primera se llamó "Cabezas Locas" y se pretendió que cada quien construyera un elemento divertido para colocarse sobre su cabeza, entonces se abrió un espacio para aceptardiferencias entre toda la comunidad educativa. La segunda fiesta se hizo para celebrar El Día del Niño del 2010, donde se trató el tema de los derechos de los niños y las niñas.

Este año se innovó realizando el Rezo del Niño de forma inclusiva, pero este se organizó un poco diferente a lo acostumbrado en las fiestas, ya que no se pidió cuota sino que cada sección debía traer comida tradicional a esta celebración: bizcochos, queque, confites, etc., para compartir con todos los estudiantes de la escuela. El tema que dirigía la actividad fue la Navidad en el mundo y se prepararon presentaciones que narraban cómo se vivía la Navidad en cada uno de los cinco continentes.Esta celebración se realizó como apertura al plan de los doscientos días[2] de ese curso lectivo. Abordar de esta manera las diferencias culturales que existen en nuestro mundo y el que los estudiantes lograran concebir y analizar esta temática fue un logro de la actividad.

La tercera fiesta fue para el cierre del curso lectivo del 2010, esta se pensó con el tema: El taller de Santa Claus, se logró un compartir pleno y equitativo.

[2] Plan anual de capacitación docente organizado desde el Ministerio de Educación Pública.

Para el año 2011 se inician estas celebraciones inclusivas con un recibimiento en el primer día de clases, se presentó un mago y juegos tradicionales a todos los estudiantes. Luego, para salida a vacaciones de medio periodo, se planificó una fiesta deportiva donde había estaciones de juegos.Para El Día del Niño se trajo la experiencia de asistir a un cine de tercera dimensión en la escuela, los estudiantes luego de ver la película y comer palomitas, pasaron a un baile al patio de juegos.

Nuevamente este año se realizó como apertura al plan de los doscientos días el Rezo del Niño inclusivo, con el tema: "compartir mis juguetes". Los niños debían regalar un juguete (nuevo o usado) para compartir con todos los niños de la escuela (pensando en el proyecto de recreos divertidos que más adelante se implementaría).

Para cerrar este curso lectivo 2011, se propuso "la fiesta de agua".Primero los estudiantes tuvieron un show de variedades organizado por ellos mismos con la participación de un mago. Los juegos de esta fiesta incluían actividades que le permitían a los niños mojarse, resultando una experiencia novedosa para la mayoría de los alumnos y alumnas.

Continuando con la tradición, este curso lectivo 2012 se inició con una bienvenida inclusiva, animada por una cuentacuentos y artistas de circo callejeros. Para la salida de vacaciones de medio año se realiza la fiesta con nombre de "amo mi país", esta se caracterizó por tener actividades típicas y un toro mecánico, además que fue la primera fiesta en que no se cobró cuota a los padres de familia y los recursos se consiguieron donados y con la colaboración del Patronato Escolar y Junta Educación.

Como segundo momento de esta fase se inició el análisis de los resultados de los instrumentos aplicados en los dos proyectos: Inclusión y Calidad. Se aprovechó el tiempo que brinda a la institución el plan de los doscientos días del año 2010, para organizar esta actividad.

Por medio de dinámicas y trabajo en equipos, se logró ir detectando las principales necesidades que a su vez fueron registradas en los instrumentos aplicados y se graficaron las situaciones encontradas. Para concluir este proceso de análisis se compararon resultados y se concluyó al menos sobre ocho situaciones en las que se debía mejorar con el fin de ser cada vez un centro más inclusivo y de calidad, que permitieron formular el Plan Educativo Institucional 2011.

Dentro de los principales hallazgos de la etapa diagnóstica, está el trabajo hacia mejorar: el poco espacio con que cuentan los niños para jugar en los

recreos, mejor comunicación escuela-familia, el aspecto de los baños, techos, paredes de la escuela, el manejo de la disciplina en el aula, metodologías de enseñanza, el servicio del comedor, la planificación de las fiestas.

En nuestro diario quehacer se han realizado diferentes actividades de sensibilización y mutuo aprendizaje, que permitieron iniciar una actitud de cambio en las personas involucradas. Esta transformación se ha visto reflejada en hechos concretos que continúan hasta el día de hoy, porque aparte de las celebraciones inclusivas, en donde todo el personal docente y administrativo con la ayuda de los padres de familia seha dedicado a la planificación, organización y puesta en práctica de las diversas actividades, se ha ampliado la experiencia inclusiva a reuniones de padres de familia, rezos del niño, ferias científicas, festival estudiantil de las artes y celebración de diversas efemérides, entre otras.

Fase IV: *Inicio de una propuesta de cambio institucional*

Luego de analizar los resultados obtenidos en los instrumentos, a inicios del año 2011, estos se priorizaron para convertirlos en objetivos o metas de trabajo. La cuarta fase coincidió con la elaboración de un nuevo plan de mejoramiento continuo 2011-2014, el cual se elaboró desde una perspectiva totalmente inclusiva y se propusieron como objetivos de trabajo los hallazgos obtenidos en las fases anteriores.

Ocurrió que en ese momento que el Ministerio de Educación Pública (M.E.P.), solicitaba el trabajo en cinco líneas de acción, que atendieran áreas fundamentales para brindar una educación de calidad en las instituciones. Estas líneas de trabajo son: acceso, rendimiento, convivencia, deserción e innovación.

Se decidió que cada línea de acción, se convirtiera en un equipo de trabajo de la institución. Todo el personal docente y administrativo se incluyó en esos cinco equipos, que tomaron el nombre de las líneas de acción anteriormente descritas.A cada equipo se le asignaron, respectivamente, las siguientes funciones:

1.Convivencia: Contempla las relaciones interpersonales en la comunidad educativa como base de un ambiente armonioso.

2.Acceso: Facilita la participación, comunicación y apertura de todas las personas para permitir la unión y la transparencia en sus acciones.

3. Innovación: Crea alternativas metodológicas, dinámicas y creativas en la labor diaria para lograr un aprendizaje significativo.

4. Deserción: Evita el abandono de las actividades escolares y mejora el compromiso a nivel familiar.

5. Rendimiento Escolar: Promueve logros cualitativos y cuantitativos en cada uno de los y las estudiantes.

La conformación de estos equipos se hizo de forma intencional, de manera que fueran equitativos, interdisciplinarios y con la distribución de las diferentes capacidades del personal.

Cada equipo tenía a su cargo dos tareas: asumir e iniciar la solución de una de las necesidades encontradas en el diagnóstico y ocuparse de las labores propias de uno de los comités que tradicionalmente se realizan en las escuelas del país.

Con base en esta planificación se elaboró el Plan de Mejoramiento Escolar 2011-2014, antes mencionado. Para llevar a cabo los proyectos que cada equipo elaboró para esta propuesta se planeó designar un día al mes para reunirse y organizar el trabajo.

Lamentablemente los avances en muchos de los proyectos no fueron los esperados, ya que el poco tiempo con que se contaba, la participación en el CENSO Nacional 2011 y las tareas propias de cada trabajador, ocasionaron una recarga de funciones en algunas personas y que el tiempo de ejecución de muchos proyectos se retrasara y que, incluso, algunos no iniciaran del todo.

Por lo que, para el curso lectivo del 2012, se estableció una nueva propuesta consistente en analizar todas las acciones institucionales que se debía y deseaban hacer, para organizarlas en cuatro grandes áreas de trabajo. Es importante rescatar que esta nueva organización la realizó la dirección en conjunto con todo el personal docente de la escuela, lo que llevó a restablecer el Plan de Mejoramiento Continuo 2012-2014.

Las áreas de trabajo estipuladas fueron:

1.Recreos divertidos: tiene como objetivo general crear espacios divertidos en la escuela para fomentar el desarrollo de habilidades físicas, artísticas e intelectuales en los momentos de recreo, permitiendo una sana convivencia. Esta área de acción nació de las necesidades halladas en los diagnósticos.

2.Metodologías activas: su objetivo es aplicar metodologías activas que fomenten las prácticas inclusivas en la comunidad educativa. Esta área de acción nació de las necesidades halladas en los diagnósticos y es fortalecida por los servicios de apoyo de la institución, quienes trabajan en conjunto con las docentes en la organización de los grupos, para que se estructuren de forma cooperativa así como en la implementación de estrategias cooperativas junto con su constante evaluación y retroalimentación del trabajo efectuado.

3. Celebraciones inclusivas: busca fomentar la sana convivencia entre la comunidad educativa en las diferentes celebraciones escolares.Esta área nace de las principales celebraciones del calendario escolar. Además, recientemente, se celebró de manera inclusiva el show familiar en donde padres y madres de familia, efectuaron presentaciones artísticas y la escuela le rindió un homenaje por medio de premios, alimentación y juegos.

4. Convivencia saludable: pretende desarrollar en la comunidad educativa competencias que fomenten una cultura de salud.Esta área incluye el trabajo de los tradicionales comités escolares, como velar por la correcta nutrición de los estudiantes en el comedor y la soda.

La nueva propuesta lleva a que cada equipo asuma el compromiso de trabajar por el logro de los objetivos propuestos para las cuatro grandes áreas de trabajo, todos son responsables por el logro de todas las acciones institucionales, siendo este un hallazgo significativo y funcional para la institución.

Las responsabilidades que asume cada equipo son:

Equipos / Áreas de trabajo	Innovación	Acceso	Convivencia	Deserción	Rendimiento Escolar
Recreos divertidos	Planificar espacios de Voleibol y cuerdas.	Organización logística.	Rotulación de espacios.	Planificar los juegos de mesa.	Elaborar los reglamentos de las áreas de juego.
Metodología	Aplicar en las aulas.	Coordinar capacitaciones	Intercambio de experiencias	Crear un banco de materiales.	Evaluar el proceso de este proyecto.
Celebraciones Inclusivas	Feria científica y organizar la semana cívica	Proceso electoral y Formación del gobierno estudiantil.	Festival de las artes y día de la familia.	Festival de las artes y día del niño.	La fiesta de medio periodo y fiesta de salida a vacaciones.
Convivencia Saludable.	Salud y nutrición en la soda escolar.	Plan de emergencia con la comunidad	Crear espacios de convivencia	Salud y nutrición en el comedor escolar.	Plan de emergencia institucional

3. Evaluación de la experiencia

Logros o avances registrados a la fecha

Entre los principales logros de esta experiencia vivida están:

Este proceso institucional de renovación y formación hacia la inclusión,ha logrado dirigir a la comunidad educativa hacia una nueva visión de la atención de los estudiantes, ahora se busca satisfacer sus necesidades particulares, sean cuales sean (vulnerabilidad), por ejemplo una situación económica, familiar, de aprendizaje o social.

El trabajo de comités se ha modificado, ahora se realiza bajo una conciencia de trabajo en equipo donde cada subgrupo asume la tarea de planificar acciones que respondan a las necesidades detectadas en el diagnóstico institucional en la planificación de cada proyecto cada equipo coordinador distribuye las tareas entre todos los miembros del personal de la institución y padres de familia representados en Patronato Escolar y Junta de Educación.

Una de las características que se ha observadoen el personal docente y administrativo es el compromiso yresponsabilidad con que han asumido las tareas del equipo.

Las diferentes personas que han asumido responsabilidades han demostrado liderazgo, compromiso y motivación, porque confían en que los pasos a seguir traen como resultado sonrisas en los niños.La guía nace principalmente de la directora de la institución y el equipo coordinador.

Las nuevas prácticas educativas, los nuevos retos de organización, la creencia y colaboración de los padres y madres de familia se unen para hacer de este sueño, una realidad.

El rol del educador especial ha ido variando progresivamente, dándole énfasis al apoyo de los procesos grupales, en donde no sólo se ve beneficiado el estudiante que asiste a los servicios de apoyo, sino el grupo en general por la aplicación de metodologías de aprendizaje cooperativo, acompañado por un proceso de inclusión a las docentes. Para esto han planificado una estructura de trabajo en donde se van poniendo en práctica las diferentes etapas que conllevan la aplicación del trabajo cooperativo.

Otros aspectos que se encuentran en proceso de transformación son los que se refieren a la metodología y formas de trabajo con estudiantes, en donde se ha comenzado a aplicar técnicas de trabajo en equipo con miras hacia la aplicación del aprendizaje cooperativo en todos los niveles y materias especiales.

A partir del año 2011 y continuando en el presente año, las docentes de primer grado han puesto en marcha una nueva metodología que involucra

mayores experiencias prácticas, que incentivan a que los estudiantes construyan su propio aprendizaje de acuerdo a su ritmo de trabajo y vivencias cotidianas, acompañado de un lenguaje práctico y asertivo,se aplica unaevaluación que respeta el nivel de desarrollo del niño y se realizan actividades de continuación entre preescolar y primaria.La metodología de trabajo se fundamenta en espacios de conversación, trabajo cooperativo, experimentos, integración curricular, experiencias vivenciales de situaciones cotidianas, lectura diaria de cuentos y trabajo en expresión corporal. La idea es que este proyecto se logre implementar paulatinamente en los diferentes niveles de la institución.

Surgió un cambio en la percepción hacia las personas con necesidades educativas especiales asociadas con la discapacidad, se considera que no es pertinente que existan aulas diferenciadas, al contrario, se busca abrir el salón de clases para todos aquellos niños y niñas que requieren de una educación primaria de calidad. Este cambio ha creado una buena relación con las Escuelas de Educación Especial cercanas, que encuentran en la Escuela José Figueres Ferrer un lugar donde pueden trasladar a sus estudiantes.

A nivel físico la escuela ha buscado mejorar su infraestructura, implementando colores diversos para mejorar su estética y generar un ambiente agradable entre los estudiantes, el personal docente y administrativo. Los resultados del diagnóstico institucional aceleraron éste cambio.

La necesidad de buscar espacios recreativos saludables y constructivos dentro de la institución está en proceso y su consolidación se puede visualizar a corto plazo.

Conclusiones

La filosofía inclusiva vino a responder una necesidad de cambio que estaba latente en la Escuela José Figueres Ferrer y que es una necesidad en la sociedad actual. Aunque en un inicio no se comprendía la magnitud de experimentar este proceso inclusivo, ahora se perciben todos losbeneficios del mismo, porque no sólo han llegado a los estudiantes sino que también han generado formas diferentes de pensar en los docentes, padres de familia y muchas personas de la comunidad. El cambio de pensamiento ha traído como consecuencia la vivencia de nuevas metodologías de enseñanza en las aulas, las cuales responden a un nuevo paradigma de atención a la diversidad y a la vez moderniza la labor del docente.

Se descubre que la metamorfosis de una escuela tradicional a una inclusiva, posee un carácter infinito, porque la experiencia hatransformado la esencia

de las personas involucradas, lo que ocasiona muchos y nuevos cambios para el futuro. Ahora el estudiante que ha vivido experiencias inclusivas en su escuela, las aplicará en todo momento de su vida, convirtiéndolos en motores de cambio de su sociedad.

Referencias

Booth,T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., Shaw, L. (2000).*Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.

Díaz-Aguado, M. (2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, España: Pirámides.

Escuela José Figueres Ferrer (2010). *Huellas de cambio*. Boletín Septiembre.

Escuela José Figueres Ferrer (2010). *La Gacetica Estudiantil*. Boletín Septiembre.

Escuela José Figueres Ferrer (2010). *La Gacetica Estudiantil*. Boletín Noviembre.

Escuela José Figueres Ferrer (2011). *Plan de Mejoramiento Continuo 2011-2014*.

Ministerio de Educación Pública (2009). *Modelo de la evaluación de la calidad*. San José. Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (2009). *Plan de mejoramiento en el modelo*. Cuadernillo. San José. Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (2009). La autoevaluación en el modelo. Cuadernillo. San José. Costa Rica.

Pujolás, P. (2008). 9 ideas clave, el aprendizaje cooperativo. Madrid, España: GRAÓ.

Márcia Marin[1]
Jacqueline de Fatima dos Santos Morais[2]

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI): MEDIDA DE DISCRIMINAÇÃO POSITIVA OU FATOR DE REFORÇO DE EXCLUSÃO?

Resumo

O presente trabalho circunscreve-se na articulação entre a narrativa de uma experiência escolar, fruto de uma pesquisa sobre inclusão, e as reflexões teóricas decorrentes desta experiência. A partir da crítica ao conceito de diversidade e a defesa da ideia de diferença, o texto aponta possibilidades teóricas e metodológicas no que alguns autores como Perrenoud, André e Castel têm chamando de *diferenciação como discriminação positiva.* Neste sentido, defendemos os planos de ensino individualizados (PEIs) como uma possibilidade de ação pedagógica, que tem por objetivo promover a inclusão escolar com aprendizagem acadêmica e interação social dos alunos com necessidades específicas. Trazemos, para tal, uma situação ocorrida em uma das turmas na qual está sendo implementado o PEI. Apontamos, como conclusão, este recurso como importante instrumento a fim de criar diferenciação e individualização para a aprendizagem escolar dos que necessitam de formas outras de ensino. Assim, trazemos neste texto a problematização de certas tensões e avanços que temos vivido tanto no campo das práticas quanto nos discursos sobre inclusão.

Introdução

O presente trabalho circunscreve-se na articulação entre a narrativa de uma experiência escolar, fruto de uma pesquisa, e as reflexões teóricas decorrentes desta experiência. Assim, trazemos neste texto a problematização de certas

[1] Doutoranda do ProPEd/UERJ. Professora Assistente do CAp/UERJ e Professora do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro/RJ-Brasil - marinmarcia@ig.com.br
[2] Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Adjunta da UERJ/FFP e CAp/UERJ. Rio de Janeiro/RJ-Brasil - moraisjacquelinesantos@hotmail.com

tensões e avanços que temos vivido tanto no campo das práticas quanto nos discursos sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais[3] na escola.

Relatar uma experiência implica, para nós, um duplo movimento: trazer as situações vividas que se apresentaram durante o percurso da ação e pesquisa, bem como trazer as reflexões provocadas e os pressupostos teóricos que sustentaram nossas práticas.

Para tal, se faz necessário apontarmos que não nos colocamos alinhados às políticas que têm sido chamadas de *atenção à diversidade*[4]. Assumimos, ao contrário, uma posição crítica ao conceito de "diversidade" já que essa ideia implica necessariamente *por o outro* na condição de "diferente por ser deficiente", "diferente por se anormal". Defendemos, isto sim, a ideia da "diferença" pela qual guiamos nossas ações de pesquisa, ensino e extensão, numa posição que é, ao mesmo tempo, epistemológica e política, pois como afirma Freire (1982, p.97) "a educação enquanto ato de conhecimento é também, e por isso mesmo, um ato político"

Como *professoras-pesquisadoras* que somos, atuando tanto nos anos iniciais do ensino fundamental quanto no ensino superior e na pós-graduação, buscamos problematizar práticas pedagógicas e organizações curriculares que produzem e/ou naturalizam a exclusão daqueles que não "acompanham" o modelo escolar disciplinar de cunho mais tradicional.

Para tanto, temos focado nossas ações e investigações em duas escolas públicas brasileiras, localizadas na cidade do Rio de Janeiro, cuja representação social e discurso na mídia giram em torno de uma anunciada "excelência e qualidade pedagógica". Produzindo e sendo produzidas pela tessitura de discursos que apontam essas instituições educativas como exceções educacionais, acabam sendo descritas como "ilhas de excelência", o que resulta na invisibilização de suas tantas contradições, criando a ilusão de certa homogeneidade interna de ações, processos e métodos escolares, simplificando a complexidade do cotidiano e apagando as diferenças institucionais internas.

[3] A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.15) indica que "na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos".

[4] "Atenção à diversidade é a etiqueta da reforma pedagógica espanhola, anteriormente chamada de escola Inclusiva ou Integradora." (Skliar, 2003, p. 19, nota de rodapé). No Brasil, teve início em 2003 a implementação do Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de disseminar a política de "educação inclusiva" (Pletsch, 2011).

Nossas investigações têm apontado que esses *centros de excelência,* por força e coerência de sua "condição", e a fim de manterem-se como tal, acabam por criar e perpetuarem critérios e práticas que legitimam a seleção e exclusão, muitas vezes com a força e apoio da própria comunidade escolar.

Assim, buscar entender os discursos que identificam certas escolas como ideal de "*sucesso, qualidade* e *excelência"*, nos desafia a perguntar "o que é sucesso escolar?" "para quem?" e "para quê?". Encontrar respostas a estas questões representa uma contribuição em direção a uma educação (e uma formação docente) que compreenda o outro como um *legítimo outro* (Maturana & Varela, 2001), o que inclui compreender as trajetórias escolares e formas de aprender dos diferentes sujeitos também como legítimas.

Afirmarmos ser fundamental, como parte da formação docente, viver a docência como experiência na diferença. Assim, o recorte que estabelecemos neste trabalho aborda e defende a perspectiva da *diferenciação como discriminação positiva* tal como discute Perrenoud (1995 e 1997), André (1999) e Castel (2008).

A diferenciação a que nos referimos pode se concretizar, entre outras estratégias de ensino, pela utilização de *planos de ensino individualizados* (PEIs) como recursos/ferramentas para viabilizar a aprendizagem de pessoas com necessidades específicas (Pacheco, Eggertsdórttir & Marinósson, 2007; Pletsch, Glat, Maºrin, Mascaro & Cruz, 2010; Marin & Vaqueiro, 2011; Cruz, Mascaro& Nascimento, 2011; Marin, Pletsch & Mascaro, 2011; Marin, Silva & Siqueira, 2011; Pletsch & Glat, 2012).

Sabemos que os PEIs não são a panaceia, mas representam uma possibilidade a fim de buscarmos respeitar o outro em sua alteridade e viver a formação como *acontecimento* (Larrosa, 2004).

Contextualizando

Em 1990, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos,* fruto da Conferência de Jomtien (Tailândia, 1990), estabeleceu compromissos para o cumprimento de metas que envolviam o desenvolvimento de dinâmicas e políticas favoráveis a uma *educação para todos*.

Na continuidade de discussões mundiais sobre uma educação de qualidade para todos, ocorreu em Salamanca, em 1994, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*, que resultou na *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais,* que em linhas gerais prevê que:

> *As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Essa ideia levou ao conceito de escola integradora. O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras (UNESCO, 1994, p.17-18).*

Os termos inclusão, inclusão escolar, escola inclusiva, educação inclusiva, necessidades educacionais especiais passam a ser difundidos e usados de modo recorrente no meio educacional, inclusive no Brasil.

Pensar em inclusão escolar de pessoas com deficiência não pode significar excluir tantos outros alunos sem deficiência que têm o seu percurso escolar comprometido, interrompido, mal direcionado, em função de suas "peculiaridades", que podem ser desde possuírem poucos recursos econômicos, até falta de vivências outras, passando pela ausência de apoio ou da presença familiar.

A concepção de inclusão escolar prevê que a escola deva ser igual para todos, independentemente das diferenças entre os alunos. O princípio é "dar a todas as crianças a mesma educação, com a ajuda adicional necessária àquelas que a requeiram" (UNESCO, 1994, p.34). Aqui, o foco está nas pessoas com deficiência, sem deixar de considerar que estas reflexões se estendem a qualquer aluno que esteja "fracassando" na escola. Ferreira & Ferreira (2004, p.37) indicam como o campo da educação especial pode esclarecer isso "O campo da educação especial revela de modo mais explícito ou radicalizado as concepções e intenções da educação geral e que os problemas e desafios postos para os alunos com deficiência não são deles exclusivos".

No andamento das questões gerais sobre inclusão, a Convenção de Guatemala (1999) é promulgada no Brasil pelo Decreto 3956/2001, e indica no seu artigo 1º que "a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém". Tal documento afirma que:

> *as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2001).*

Com esses encontros mundiais, resultando em orientações no âmbito brasileiro, proposições relacionadas à inclusão escolar passaram a fazer parte de políticas, previsões legais, documentos oficiais, formações docentes (Brasil, 1998; 2001; 2008; 2009; 2011).

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 5), aponta que:

> *O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.*

Vinte anos depois de Jomtien, dezoito depois de Salamanca e treze anos depois de Guatemala, ainda temos questões sobre inclusão escolar que são difundidas e problematizadas no cotidiano das instituições de ensino, nos cursos de formação inicial e continuada, em temas de pesquisas:

> *A inclusão escolar é, hoje, o tema mais candente das políticas educacionais em todo mundo. Isso fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), nas produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico-profissional (Bueno, 2008, p. 43).*

Para fins de ilustração em termos numéricos, sem nos aprofundarmos na coleta dos dados abaixo apresentados e nas interpretações variadas a respeito de quem são os alunos da educação especial, podemos afirmar que há demandas de inclusão educacional e há necessidade das escolas responderem a isso.

> *Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006 (Brasil, 2008, p.12).*

Encontramos uma multiplicidade de ações pedagógicas como respostas, que têm por objetivo promover a inclusão escolar com aprendizagem acadêmica e interação social dos alunos com necessidades específicas. Dentre as ações possíveis, defendemos uma abordagem ainda pouco estudada se levarmos em conta os tantos resultados de sua aplicação: são os chamados *planos de ensino individualizados* (PEIs). Estes se situam como importante instrumento a fim de criar diferenciação e individualização para a aprendizagem escolar dos que necessitam formas outras de ensino.

Os PEIs, portanto, têm se constituído para nós como *horizonte de possibilidades* (Bakthin, 1992), um dos modos possíveis de pensar e praticar a formação escolar, um modo que respeite o outro como legítimo outro (Maturana & Varela, 2001). É necessário, para tal, compreendermos através de *olhares indiciários* (Ginzburg, 1989) aspectos da aprendizagem muitas vezes invisibilizados para e na escola. Esta meta nos desafia a complexificar a escola, entende-a como lugar não apenas de produção do fracasso, mas também do lugar de criação do sucesso. Implica também compreender a ação docente na tensão entre ensino e pesquisa. Para atuarmos como docentes nesta perspectiva, é necessário assumir que para ensinar há que estar aprendendo sempre.

A perspectiva teórica, epistemológica e política aqui adotada implica pensar e praticar os planos de ensino individualizados como **encontro com o outro e como** direito ético e pedagógico.

Esta mudança muda o quê?

Considerando que a escola possui o dever de ensinar a todos, promovendo o desenvolvimento de cada um, ações que garantam alcançar esta meta precisam ser realizadas.

Robert Castel (2008, p. 104 e 105) ao discorrer sobre a discriminação das minorias étnicas na França, declara: "não vemos outra opção senão implementar políticas de discriminação positivas (…), medidas especiais tornam-se necessárias, sobretudo a transferência de suplementos de recursos para os desprovidos", "este tipo de medidas discrimina positivamente seus beneficiários, quaisquer que sejam, ajudando-os a sair do estado de carência."

Na obra de Castel (2008), *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?*Somos instigados a adentrar na argumentação do autor, buscando respostas sobre a discriminação positiva, a antítese da *negativa*, anunciada no título.

Este tema já vinha acompanhando o percurso teórico e prático de nossa experiência, a partir da perspectiva da diferenciação, onde a individualização é um modo de atuação pedagógica, entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos e olha para o caminho de aprendizagem de quem requer especificidades.

Em situações de formação docente, em estudos de caso, em debates na área da educação especial, a ideia de individualização como diferenciação apresenta-se como um dilema. Essa temática tem gerando questões como: *Quando individualizo o ensino gero uma diferenciação? E diferenciação não é discriminação? Como fazer igual se a diferença é explícita? Como garantir o direito ao ensino sem adequações? Como adequar sem minimizar e impedir o acesso ao conhecimento?*

A sempre atual indignação de Santos (2003, p.56), mais uma vez, alimenta nosso desejo de mudanças e fortalece nossas ações em direção à afirmação da possibilidade de diferenciações no ensino, posto que:

> *Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*

Compreendendo que a diferenciação no ensino "é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas" (Perrenoud, 1995, p.28), vemos na pedagogia diferenciada, apresentada por Perrenoud (1997), também como uma ressignificação do planejamento de modo a favorecer a aprendizagem de alunos com alguma necessidade específica. Concordamos com André (1999, p.12) ao declarar que:

> *As pedagogias diferenciadas não voltam às costas para o objetivo primordial da escola que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. (...) considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida. (...) procura-se substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas, por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes.*

Atuar em processos de escolarização considerando limites físicos, sensoriais, diferenças no desenvolvimento, na comunicação, na compreensão, significa enfrentar desafios para favorecer efetivamente a aprendizagem de pessoas que apresentam tais necessidades:

> *Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno (Brasil, 2000, p.24)*

Em ampla pesquisa realizada, encontramos na literatura e em materiais oficiais múltiplas denominações para esta ferramenta de individualização no ensino: como citado acima, Plano Individualizado de Ensino (Brasil, 2000); Plano Individualizado de Educação (NCC, 1999); Plano Educacional Individualizado (Pacheco, Eggertsdórttir, & Marinósson, 2007); Programa Educativo Individual (Portugal, 2008); Plano de Acompanhamento Individual (Senra *et al*, 2008); Plano de Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009); Planos de Desenvolvimento Psicoeducacionais Individualizados (Pletsch ET AL, 2010; Marin & Vaqueiro, 2010; Marin, Pletsch & Mascaro, 2011); Plano de Ensino Individualizado (Marin, Silva & Siqueira, 2011).

A característica comum entre tais instrumentos é que se constitui de um registro escrito, que busca respostas para necessidades específicas em processos de escolarização de alunos que exigem caminhos adequados às suas demandas. Em linhas gerais, é um planejamento individualizado que considera o sujeito com suas habilidades, aprendizagens, possibilidades, com sua idade,

seu nível de escolarização alcançado e a ser desenvolvido, as expectativas da família e, por vezes, do próprio sujeito. O aluno pode estar em turmas comuns, em classes especiais ou mesmo em escolas especiais. Não é necessariamente um suporte para inclusão escolar em turmas regulares, apesar de ser discutido atualmente a partir desse contexto.

Pode ser considerado um plano de ensino "personalizado", inserido no planejamento escolar, ou seja, os conteúdos a serem ensinados coadunam com o que a instituição escolar propõe ao seu alunado em geral. Os professores da turma são responsáveis diretos pelo desenvolvimento deste plano, havendo colaboração de outros: professores especializados, profissionais de outras áreas, família e do próprio aluno. Deve prever metas a serem atingidas a curto e longo prazo.

O desafio que se coloca é pensarmos como propor, planejar e aplicar planos individualizados numa perspectiva de *discriminação positiva* sem gerar discriminação e exclusão. Afinal, se o modo como as escolas se organizam é ainda a partir de critérios avaliativos meritocráticos, numa abordagem quantitativa, dentro de conteúdos padronizados e organizados de forma linear, permeados por práticas de ensino que pouco levam em consideração os variados estilos de aprendizagem, como poderá haver espaço para ser diferente? Este é um desafio que precisa ser enfrentado.

Desta forma, é fundamental problematizar as práticas escolares homogeneizadoras a fim de produzirmos um ensino que atenda a todos, inclusive a quem requer especificidade. Temos apostado nos planos individualizados como uma possibilidade fértil.

Uma situação de pesquisa

Como parte de nossas ações investigativas, cujo campo tem sido, como já indicado, duas escolas cariocas de ensino fundamental, temos nos desafiado a por em prática, desde 2011, os *planos de ensino individualizados* (PEIs). Vivemos essa proposta como um *projeto,* o quepressupõe planejamento, avaliação permanente e ações coletivas. Contamos atualmente, para tal, com a participação e envolvimento de um significativo número de sujeitos. Ao todo, levando em consideração as duas escolas, temos 4 professoras do ensino fundamental; 12 alunos atingindo um total de 8 turmas e 2 bolsistas do curso de Pedagogia.

As questões abaixo têm a função de ser um procedimento inicial para a organização dos PEIs e foram elaboradas pelos envolvidos na pesquisa em interação com os profissionais das escolas, com base nos estudo teóricos realizados sobre o tema:

Plano de Ensino Individualizado (PEI)
Levantamento preliminar

Nome do aluno:_____ Data de nascimento/idade:_____

Ano/grupo de escolaridade:_____ Período/data do levantamento:_____

Responsáveis pelo levantamento:_____

Capacidades, interesses O que sabe? Do que gosta?	**Necessidades** O que aprender/ ensinar?	**Metas e prazos** Em quanto tempo?	**Recursos/ estratégias** O que usar para ensinar? Como?	**Profissionais envolvidos** Quem planeja e aplica?

Este levantamento inicial serve de base para o plano individualizado, assim como o *inventário de habilidades escolares*, elaborado com base em Correia (1999) e Pletsch (2009), que apresenta algumas habilidades escolares básicas a serem observadas e assinaladas pela equipe de professores que lidam com o aluno.

Como parte dos procedimentos metodológicos no que se refere à pesquisa, definimos que algumas das situações de ensino planejadas e propostas aos alunos, seriam registradas com fins a, posteriormente, serem retomadas para melhor serem compreendidas por toda a equipe. Para tal, ora nos utilizamos de equipamentos que permitem registros imagéticos (fotos ou gravações em vídeo das situações) ora nos valemos de registro escrito sob a forma de cadernos de campo (um importante instrumento de registro das ações e intervenções da pesquisa). O cuidado com estes procedimentos tem nos permitido recolher um significativo conjunto de situações, nos ajudando a complexificar a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas e a problematizar as ações que realizamos no próprio projeto, visando sempre a garantia de um bom ensino.

Pelas limitações de um texto desta natureza, trazemos aqui uma situação vivida durante o projeto e que consideramos paradigmática daquilo que temos discutido neste trabalho. É nosso interesse compartilhar e defender a viabilidade e importância de garantirmos possibilidades de aprendizagem a todos. Se por um lado é preciso levar em conta as limitações de cada um, por outro, é fundamental aproveitarmos os recursos e potencialidades dos alunos.

Assim, trazemos a experiência de acompanhamento de Sergio, um dos alunos participantes do PEI; com deficiência intelectual, tem 15 anos e está incluído em uma turma regular de 5º ano do Ensino Fundamental.

Buscamos realizar algumas ações pedagógicas dentro da organização do PEI, através do trabalho em parceria com as professoras de Sergio, que são: reorganização dos objetivos e dos conteúdos do ano de escolaridade em relação às aprendizagens já efetivadas; adaptações nos instrumentos de avaliação, com o uso de linguagem mais direta e objetiva, permitindo a sua realização em outro espaço da escola, fora da sala de aula, com mediação oral, para melhor adequação do tempo, garantindo análise e compreensão de suas aprendizagens; flexibilização do tempo com tarefas mais curtas distribuídas em vários dias; uso de variadas linguagens para favorecer uma melhor compreensão do aluno, além dos textos e explicações orais, vídeos, gravuras, esquemas, músicas; diversificação de materiais concretos de apoio, de modo a atender às possibilidades imediatas do estudante.

Uma das situações registradas por nós em sala de aula e que trazemos para este estudo, se refere à aprendizagem da matemática. O aluno erra recorrentemente ao tentar realizar as inúmeras contas propostas pela professora e que exigem dele o domínio do algoritmo da multiplicação. Por mais que se esforce, não consegue memorizar os resultados de multiplicação. Apesar disso, demonstra ter compreendido o mecanismo da "conta". Portanto, seu erro no cálculo advém de uma inabilidade em memorizar os resultados das tabuadas. Ou, como ele mesmo diz das "continhas de vezes".

Após discussão em nosso grupo de acompanhamento, sugerimos à professora e ao aluno o uso da "tábua de Pitágoras" durante a realização dos trabalhos de matemática, considerando que o aluno já sabia consultar o quadro sem grandes dificuldades. Este é um pequeno exemplo de como se pode, ultrapassando o foco no *não-saber,* ir em direção ao saber em potencial.

Em outra situação, também registrada durante nossa pesquisa, este mesmo aluno demonstrou dificuldade em realizar certos problemas matemáticos propostos pela professora. *Como ajudá-lo?* – nos perguntávamos junto com a professora.

A leitura compartilhada com o aluno dos enunciados dos problemas matemáticos nos possibilitou levantar a hipótese de que a sua dificuldade derivava do excesso de informações contidas nos textos dos desafios.

A proposta, neste caso, foi a de verificarmos o que cada questão matemática pretendia, e transformarmos os enunciados em uma linguagem um pouco mais direta, a fim de facilitar a compreensão do aluno. A seguir, vem um dos textos apresentados para a turma e que analisamos a fim de criarmos uma estratégia de aprendizagem mais eficaz:

> *O trem é um meio de transporte muito utilizado na Europa, milhares de pessoas viajam diariamente assim. O trem bala saiu de um país da Europa e foi até outro, passando por vários lugares lindos. Havia 350 passageiros quando iniciou a viagem. Quando chegou ao seu destino tinham saído do trem 213 pessoas durante a viagem. Quantos passageiros chegaram ao destino final?*

O aluno ao iniciar a leitura da proposta logo se "perdeu", curioso em saber sobre a Europa e o trem bala.

Após debate entre os membros da equipe, apresentamos o seguinte texto ao aluno:

> *Um trem tinha 350 passageiros quando iniciou sua viagem.*
> *213 passageiros desceram durante a viagem.*
> *Quantos passageiros chegaram ao destino final?*

Nossa argumentação em favor da modificação do texto didático original se centrou na ideia de que, se a intenção pedagógica era avaliar se o aluno conseguia realizar uma subtração, a linguagem mais direta no texto não comprometeria este objetivo.

Neste exemplo podemos perceber que a organização de um "plano educacional individualizado" não exige grandes recursos ou estratégias.

Este trabalho nos possibilitou perceber que outra estratégia de apoio é a parceria com os colegas no desenvolvimento de tarefas, quando o outro pode ser o ledor ou o escriba para o aluno com deficiência intelectual, é um caminho de cooperação que precisa ser desenvolvido cada vez mais nas salas de aula.

O trabalho pedagógico com alunos com deficiência intelectual não se distancia do trabalho que deveria ser realizado com qualquer aluno, sendo que o tempo, os espaços, a necessidade de variar materiais e linguagens normalmente são diferentes e pedem ampliação.

É preciso criatividade e perseverança docentes, além de mão de obra de apoio para elaboração de materiais, mediação individualizada, aulas de reforço no contra turno, seja por um docente de apoio específico, por um maior envolvimento das coordenações pedagógicas ou pela presença de estudantes de graduação na condição de estagiários, tais ações/previsões compõem o PEI.

As escolas precisam buscar saídas coletivas para os desafios que se apresentam e que precisam ser enfrentados.

O princípio da equidade é por definição a disposição em reconhecer igualmente o direito de cada um, o que pressupõe que as ações pensadas e propostas para a educação necessitam contribuir para que todos os alunos tenham acesso e aproveitamento dos bens culturais e sociais que a escola oferece.

Se todos têm o direito à educação, as diferenças precisam ser consideradas, pois ninguém aprende do mesmo modo, ao mesmo tempo, com as mesmas linguagens e recursos. Não estamos falando de igualar ou desigualar o ensino para todos, mas de proporcionar situações adequadas que favoreçam o desenvolvimento de cada aluno, considerando as diferenças ou necessidades específicas que este possa apresentar em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

Reflexões finais

A rotina escolar se compõe, em geral, de propostas de estudo iguais para todos, com forte tendência a aulas de abordagem expositiva, tendo como centralidade a repetição e correção de atividades, com pouca interação entre os alunos, e entre estes e os professores.

Neste sentido, ainda é atual a crítica que Freire (1996, p. 26) faz à ideia do ensino como uma relação bancária, afinal ensinar não é *transferir conhecimento,* mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção. A concepção bancária é, no entender do autor, um erro epistemológico.

Ao nos depararmos com algum aluno que por uma razão específica parece não "acompanhar" os seus colegas, começa o impasse: o que fazer? E como fazer?

Por um lado, é consenso o discurso que afirma não ser justo nem ético deixar o aluno à sua "própria sorte" na sala de aula. Também sabemos que repetir apenas que "toda a diferença é normal" é uma atitude de exclusão já que "a ideia de que toda e qualquer diferença faz parte da normalidade pode sugerir que não faz sentido o investimento em pesquisas e no desenvolvimento de tecnologias" (Omote, 2008, p.30). Os conhecimentos na área de

educação, não só de educação especial, apontam para a necessidade de ações diferenciadas:

> *Se, em algumas atividades do currículo escolar a ser desenvolvido em conjunto, em classes de ensino comum, alguns alunos apresentam dificuldades de tal ordem que requerem instrução em separado, com estratégias e recursos diferenciados não eficientemente aplicáveis em contexto de classe de ensino comum, então não deve haver impedimentos para que sejam oferecidas a esses alunos condições mais adequadas de aprendizagem e realização de tais atividades. O ambiente integrado não implica necessariamente realizar todas as atividades em conjunto (IDEM).*

Mas como promover tais ações sem deixar o aluno em evidência? Sem causar discriminação que o exclua? Sem suscitar em outros alunos a ideia de privilégio e proteção? Qual é a medida da diferenciação positiva, que favorece o aluno para que ele possa se desenvolver sem parecer que não pode nada e que só avança porque tem "ajuda"?

Os planos individualizados podem ser procedimentos de intervenção, acompanhamento e avaliação pedagógicos favoráveis, na medida em que se inserem na proposta curricular geral em diálogo com as demandas do aluno com necessidades específicas. Neste diálogo há a necessidade de vários interlocutores: a família, o próprio sujeito, além dos professores que acompanham e fazem o processo pedagógico acontecer.

O combate à exclusão educacional, de qualquer aluno, pode encontrar respaldo e alternativas em experiências favoráveis de inclusão escolar que envolvam sujeitos com deficiências e com outras necessidades específicas "É preciso um enorme empenho para promover a transformação radical e algumas crenças, atitudes e expectativas associadas ao ensino e aprendizagem, sobretudo de crianças e jovens pertencentes a minorias tradicionalmente excluídas" (Omote, 2008, p.31).

Refletindo sobre as questões de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, seja por deficiências, limites na comunicação, falta de habilidades sociais, pensamos nas adequações e diferenciações nas práticas escolares como formas de discriminação positiva. E apostamos num tempo em que tais discriminações não serão mais necessárias e a escola será, de fato, para todos.

Sendo assim, cremos que "o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito." (Freire, 2011, p. 95). E foi/é a partir desta aposta, que se traduz em compromisso, que cremos nos planos de ensino individualizados como possibilidade de abandar nossas cegueiras epistemológicas (Santos, 2006).

Referências

André, M. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. (org.). Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999, p. 11-26.

Bakhtin, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1992.

Brasil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov., 2011, Seção 1, p. 12.

Brasil. Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

Brasil. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasillia: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br

Brasil. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Adaptações curriculares de grande porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. 5 v.

Brasil. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

Brasil. Resolução Nº 4: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

Bueno, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L.; Santos, R. A. (Orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara/Brasília: Junqueira & Marin/CAPES-PROESP, 2008, p. 43-63.

Castel. R.A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones? Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Correia, L. de M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Portugal: Porto Editora, 1999.

Cruz, M. L. R. M; Mascaro, C. A. A. C. & Nascimento, H. A. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado: percurso inicial para elaboração e aplicação. In: Seminário Internacional As Redes Educativas E As Tecnologias: Práticas/Teorias Sociais Na Contemporaneidade, 6., 2011, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. CD-ROM.

Declaração De Jomtien. Declaração mundial sobre educação para todos (wcefa), 1999. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm> Acesso em 07/09/2006.

Freire, P. Educação: o sonho possível In: Brandão, Carlos Rodrigues; Chaui, Marilena S.; Freire, Paulo. O Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra,1996.

Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Ginzburg, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

Larrosa, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. BH: Autentica, 2004.

Marin, M. & Vaqueiro, C. C. S. Formação docente colaborativa e a constituição de planos de ensino individualizados. In: Seminário Internacional As Redes Educativas E As Tecnologias: Práticas/Teorias Sociais Na Contemporaneidade, 6., 2011, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. CD- ROM.

Marin, M.; Pletsch, M. D.& Mascaro, C. A. A. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar De Educação Especial, 6., 2011, Londrina. Anais eletrônicos. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf>. Acesso em 03 jan. 2012.

Marin, M.; Silva, S. E. & Siqueira, C. F. O. de. Plano educacional individualizado – que ferramenta é esta? In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar De Educação Especial, 6., 2011, Londrina. Anais eletrônicos. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/261-2011.pdfAcesso em 03 jan. 2012.

Maturana, H; Varela, F. J. A árvore do conhecimento: as bases da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

NCC – Northern California Coalition For Parent Training And Information. The individual education program (IEP)/Plano individualizado de educação (PIE), s/d. Adaptação e tradução de Romeu Kazumi Sassaki, 1999.

Omote, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: Oliveira, A.A.S.; Omote, S.; Giroto, C.R.M. (Orgs.). Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008, p. 15-32.

Pacheco, J.; Eggertsdórttir, R. & Marinósson, G. L. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Perrenoud, P.Pédagogie différencié: des intentions à l'action. Paris: ESF, 1997.

Perrenoud, P. La pédagogie à lécole des différences. Paris: ESF, 1995.

Pletsch, M. D. A & Glat, R.A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Artigo aceito para publicação na Revista Linhas Críticas da UnB, Brasília/DF, 2012.

Pletsch, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). Revista Teias, v. 12, n. 24, jan/abr, 2011. p. 39-55.

Pletsch, M. D. O processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental por meio do plano de desenvolvimento individualizado. Palestra proferida na Rede Municipal de Educação de Angra dos Reis. Angra dos Reis, maio de 2009.

Pletsch, M. D;Glat, R. ; Vianna, M. M. ; Mascaro, C. A. A. de . C.; Cruz, M. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): estratégia para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: Congresso Brasileiro De Educação Especial, 6. & Encontro Nacional De Pesquisadores Em Educação Especial, 4., 2010, São Carlos. Anais. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010. CD-ROM.

Portugal. Decreto-lei nº 3, de 11 de janeiro de 2008. Diário da República, Ministério da Educação, 1.ª série, n. 4, 7 de janeiro de 2008.

Santos, B. de S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Santos, Boaventura de Souza. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

Senra, A. H.; Mello, E. P. de; Lima, L. F. S. de; Amaral. M. A. F. do & PILAR. Inclusão e singularidade: um convite aos professores da escola regular. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

Skliar, C. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

María Alejandra Camacho Hernández[1]
Fernando Mendoza Saucedo[2]

PRÁCTICAS DE TUTORÍA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito exponer las fases iniciales del proyecto de intervención "Prácticas de tutoría para la atención a la diversidad" que pretende promover la reflexión del tutor sobre su quehacer diario en contextos universitarios al atender estudiantes que realizan estudios en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) entre los que se encuentran personas con discapacidad y con esta labor incidir en su formación y desarrollo profesional. En la construcción de este proyecto se recurre a las estrategias metodológicas de la investigación-acción como: diagnóstico, diseño del plan, evaluación y la reflexión;en esta ocasión sólo presentamos las dos etapas iniciales.

La primera fase fue realizada en el Campus Oriente de la UASLP conformado por la Facultad de Psicología (FP), Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades (CCSyH) y Escuela de Ciencias de la Información (ECI). Mediante la aplicación de una versión adaptada del Index para la inclusión (Ainscow y Both, 2002), una entrevista semi estructurada y revisión de documentos institucionales de las entidades académicas se obtuvo información sobre la cultura, política y practicas relacionadas con la inclusión, y además sobre el funcionamiento del plan de acción tutorial. En la segunda fase se elaboró el plan de acción bajo un modelo crítico- reflexivo en donde se pretende que el profesor reconstruye sus saberes y herramientas docentes desde la propia experiencia, de tal manera que se asuma como docente investigador de su práctica y desde allí potencie su quehacer acorde con la diversidad en el aula.

[1] Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Alumna de la Maestría en Psicología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). -Integrante del centro de investigación y apoyo a la inclusión (CIOAI), el cual forma parte delInstituto de Ciencias Educativas de la UASLP

[2] Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Profesor investigador de la Maestría en Psicología en la UASLP -Director del Instituto de Ciencias Educativas del UASLP

I. Introducción

En México las Instituciones de Educación Superior (IES) han tratado de ajustarse a los requerimientos que le demanda la sociedad actual, ante ello es justo esperar que éstas redefinan los parámetros de la capacidad crítica y de apropiación del conocimiento a la que están expuestos los alumnos[1]. De esta manera surge gradualmente un nuevo modelo educativo como una necesidad apremiante para la instituciones de educación superior y de esta forma preparar a sus estudiantes en las competencias profesionales congruentes con la realidad social y acordes al acelerado proceso globalizador a nivel mundial.

En este contexto las IES tendrán como reto dar mayor sustento a su desarrollo científico y tecnológico, considerando que una de las más grandesresponsabilidades es la producción del conocimiento y su distribución entre la sociedad. Dentro de la educación superior los planes y programas de estudio han visto la necesidad de evolucionar acorde al nuevo modelo educativo, como esla enseñanza centrada en el aprendizaje, siempre con la visión de preparar al alumno ante las demandas de una sociedad en continuo movimiento. Bajo estaperspectiva se busca más que formar estudiantes, formar personas, de tal manera que no se asuman sólo como "aprendices" quelimitan su vida en torno a la enseñanza. Más allá de asistir a clases, cumplen cabalmente las actividades y compromisos escolares que involucran una serie de situaciones extracurriculares las cuales determinan su rendimiento y conducta al interior de las aulas.

Se evidencia entonces la necesidad de fomentar en los alumnos, además de contenidos académicos otros relacionados con la actitud y desarrollo moral que permitan fortalecer la justicia, paz, solidaridad e igualdad. Para hablar de igualdad y valores necesariamente tenemos que referirnos al tema de la inclusión, ya que cuando no se tienen en cuenta las diferentes necesidades en el aula y se ofrece a todos lo mismo, no hacemos sino ignorar la diversidad generando aún más desigualdad y minimización de valores y cohesión social.

Inclusión y diversidad son temas que recientemente están siendo tratados aquí en México, aunque en realidad aún no existe un consenso entre los autores más representativos de este movimiento; por ejemplo, para Moriña[2]la inclusión es un término encaminado a la participación de todo el alumnado en las actividades como personas que merecen un trato igualitario pero a la vez tomando en cuenta que son diferentes, asimismo señala que la integración acentúa la deficiencia o las necesidades educativas especiales con la simple ubicación física del alumnado dentro del aula. En este mismo sentido, otra

autora[3] también diferencia ambos conceptos, ya que se muestra partidaria del abandono progresivo de la integración (que hace énfasis en la separación de "normal" y "especial" en un mismo espacio), para ir transitando a la inclusión donde todos los miembros de una clase reciben una educación acorde a sus características sin exclusión ni trato especial.

Pensar en la diversidad nos remite a reconocer las diferencias existentes en cualquier persona con una identidad propia, única e irrepetible, conformada por su historia familiary sus relaciones sociales y culturales, etc. La diversidad, la aceptación y la igualdad no le corresponden a una o un grupo de personas,incumbe ala sociedad en general, tal es el caso de la escuela. De esta manera la tutoría es una importante estrategia educativa que apoya al alumno en su trayectoria escolar y que trasciende e impacta en su ámbito personal, independientemente de su condición social, de raza o etnia, edad, sexo, preferencia sexual o alguna capacidad diferente. Más aún al asumir que la tutoría es una laborinherente a la función docente, una de sus principales tareas es atender la diversidad en el aula.

En este contexto es donde cobra vida este proyecto de intervención acerca de las prácticas de tutoría para la atención a la diversidad, cuyo reto es promover la reflexión del tutor sobre su quehacer diario e incidir en su formación y desarrollo profesional al atender estudiantes universitarios en el Campus Oriente de la UASLP, entre quienes se encuentran personas con capacidades diferentes.

I. Marco teórico

La tutoría es conceptualizada por algunos autores[4] como un proceso educativo que asume una relación de ayuda por parte del profesor hacia el estudiante, es una actividad que regularmente se lleva a cabo en un centro escolar en donde el profesor apoya o acompaña al alumno en su proceso de formación académica y personal.

Habitualmente se establece que la tutoría debe dirigirse a todos los alumnos independientemente de sus condiciones personales, físicas, escolares y sociales, sin embargo, aun cuando se determina que la tutoría es para todos los alumnos, algunos quedan al margen por presentar capacidades diferentes. Ante este tipo de situación la tutoría cobra mayor relevancia ya que requiere desplegar una serie de acciones que permitan atender las necesidades personales y académicas de este alumnado. Es aquí como emerge la tutoría para atender la diversidad, la que reconoce las diferencias como naturales.

En relación a la tutoría para la diversidad, es preciso analizar algunos modelos para contextualizarla, Boza[5] propone los siguientes modelos de intervención en tutoría: educativo-profesional, preventivo-desarrollo y el modelo de atención a la diversidad. El primero de éstos hace énfasis en una tutoría que atiende los procesos de carácter vocacional, donde el individuo ha de afrontar decisiones fundamentales a la hora de la inserción profesional. Por otra parte, el enfoque preventivo y de desarrollo se centra en aspectos de índole madurativos del individuo, trabaja la prevención de problemas de aprendizaje a través de programas y propuestas específicas. Finalmente el modelo de atención a la diversidad que propone este autor, busca dar respuestas a las diferencias presentes en todos los alumnos en especial a los que manifiestan necesidades determinadas.

Existe otro autor[6]que trabaja bajo la perspectiva de este modelo; él visualizaunacompañamiento que parte de las necesidades del alumnado para dar una respuesta educativa adaptada a la heterogeneidad del mismo. A través de directrices, estrategias y recursos, el autor contempla una tutoría universitaria inclusiva con vistas a mejorar las condiciones de acceso y adaptación de los estudiantes con necesidades educativas específicas.

No obstante en el contexto de los centros escolares, la tutoría suele implementarse acorde a distintos modelos de orientación educativa, estos fungen como procesos concretos de acción que sirven de apoyo para guiar la labor tutorial. En relación a esto, destacan modelos como el psicométrico, el clínico, el humanístico, por programas, de consulta, ypsicopedagógico o didáctico.

El modelo psicométrico[7] recurre esencialmente a la entrevista individual y a test psicométricos como principales instrumentos de recogida de información sobre el alumno. Generalmente maneja escalas estandarizadas que miden inteligencia, habilidades y actitudes, suele trabajar una perspectiva de índole tradicional avocada a la evaluación conductual.

Por otro lado el modelo clínico[8] (también llamado “counseling”) coincide en algunos aspectos con el modelo psicométrico: brinda atención individualizada y también recurre a la entrevista. Responde ante una demanda de asesoramiento y suele llevarse a cabo en espacios específicos: cubículos, salones privados, una vez hecho esto, recaba información asociada a un problema para después emplear estrategias correctivas.

A diferencia de esto, el modelo de programas en vez de corregir se caracteriza por centrarse en la prevención de los problemas y el desarrollo integral

de la persona. Dentro de este, se destaca el análisis del contexto con el propósito de detectar una necesidad, planificar actividades en relación a ella, realizar una intervención y finalmente la evaluación.

En el caso del modelo de consulta, se contempla una figura que brinde asesoramiento, y se establezca una relación entre dos profesionales: un consultor (orientador) y un consultante (profesor, tutor, etc.). Al igual que el modelo de programas, este enfoque acentúa los siguientes momentos: búsqueda de información, esclarecimiento del problema, diseño de un plan de acción, ejecución y evaluación del mismo. Por último, el autor propone el modelo psicopedagógico, el cual es considerado un modelo mixto de intervención, dado que es fortalecido por el modelo de consulta y a su vez por el modelo de programas.

Basándose en esta visión, se buscaintegrarla tutoría a los contenidoscurriculares, es un enfoque considerado como"tutoría integrada" a la labor docente[9] es decir, la tutoría requiere serincorporada como parte inherente de la actividad del profesor en su trabajo regular dentro del centro escolar. Desde esta perspectiva, la tutoría puede trabajarse de forma personalizada o grupal, integrada en el aula o fuera de ella, presencial o virtual. Asimismo la acción tutorial integrada en el ejercicio docente permite facilitar el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje y a la par fomentar habilidades personales y profesionales.

El interés de este trabajo es retomar el modelo de intervención psicopedagógica orientado a la atención a la diversidad, ya que éste enfatiza un proceso de acompañamiento quecontempla cambios y modificaciones en su currículum y de esta manera se tiene en cuenta la diversidad presente en el aula. Bajo esta mirada se encuentranmejores líneas de formación docente, promoviendo que se generen entidades académicas más inclusivas.

Con respecto a la formación docente, algunos autores[10] la definen como una intervención que provoca cambios en el comportamiento, la información, los conocimientos, la comprensión y las aptitudes del profesorado en ejercicio. Por otra parte, otras perspectivas[11] consideran considera que la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos, docentes/enseñantes, de forma que incida en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social.

Existen varios modelos y tendencias de formación docente, entre ellos destacamoscuatro importantes perspectivas[12]: la perspectiva académica, la técnica, la práctica, y de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

La perspectiva académica es una posición que entiende la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos, el referente más importante aquí es el conocimiento disciplinar, el aprender no es si no formar estudiantes queacumulenmuchos conocimientos. Otro modelo es el del enfoque técnico, el docentees considerado como un ejecutor de técnicas y procedimientos prediseñados, los cuales se encuentran dirigidos a solucionar problemas y situaciones específicas. Por otra parte, bajo la visión del enfoque práctico se piensa que la experiencia del docente es un elemento fundamental en su formación profesional. El Profesor enfrenta todos los días situaciones imprevistas, de ahí que se le brinde espacio para la creatividad y la innovación con el propósito de hacer frente a ellas ya que estos espacios de incertidumbre son los que le brindan oportunidad de desarrollo profesional. Por último, el enfoquede reflexión en la práctica para la reconstrucción socialasume que la docencia es una actividad "crítica y reflexiva". El profesor es un pensador e investigador de su propia práctica, situación que le permite comprender de mejor manera su entorno y con esto provocar su desarrollo profesional.

En este trabajo se retoman referentes del modelode reflexión en la práctica, ya que la reflexión que se obtenga de cada docente tutor es un elemento que resignifica su propia experiencia, dando pauta para comenzar el cambio. Dentro de este modelose pierde el sentido la práctica tradicional de asumir las teorías cono manuales o conceptos adheridos solo a los textos, si no que se construyen a partir de la reflexión sobre la acción práctica y se van resignificando en sucesivas aplicaciones sometidas a la reflexión y a la crítica.

I. Método

Para la realización de este proyecto se retoman algunas estrategias metodológicas de la investigación-acción[13] las cuales consisten básicamente en las siguientes etapas: diagnóstico, diseño del plan, acción y reflexión. El diagnóstico comprende un reconocimiento de la situación inicial. Este proceso consiste en el establecimiento de un área problemática o necesidades básicas que se quieren resolver. La información ha de ser analizada e interpretada a fin de conocer la situación a profundidad. El diseño del plan consiste en contemplar previamente las medidas de acción acorde con la información que arrojo el

diagnóstico. Al diseñar el plan de acción se examinan y establecen prioridades y necesidades, así como las opciones de intervención acorde al contexto. La acción es la fase de actuación donde los integrantes de la comunidad ejercen el plan previamente elaborado, que contiene líneas generales para que este pueda ser reconstruido sobre la marcha. Los grupos de trabajo colaborativos son imprescindibles para llevar a cabo la mejora, siendo necesaria la negociación y el compromiso. Finalmente la etapa de reflexión, consta de análisis de los datoscomo base para una nueva planificación, aquí indispensable fomentar el espíritu crítico sobre los procesos y los problemas que se han manifestado ya que esto ayudara a valorar la acción desde lo previsto y deseable y contribuirá a desarrollar un nuevo plan. Todos estos momentos se integran en un proceso denominado "espiral auto reflexiva" es decir una vez llevado a cabo las 4 etapas (ciclo), se repite el proceso con nuevas necesidades y plan de mejora, en esta ocasión sólo presentamos las dos etapas iniciales.

III.1 Sobre la etapa de diagnóstico

La primera fase se realizó en el Campus Oriente de la UASLP conformado por la Facultad de Psicología (FP), Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades (CCSyH) y Escuela de Ciencias de la Información (ECI) a través de técnicas de recopilación de datos cuantitativa y cualitativas.

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Adaptación del cuestionario de indicadores del índice para la inclusión[14]. Este cuestionario consta de una serie de indicadores que indagan situaciones inclusivas dentro de una comunidad académica, las cuales son abordadas desde tres dimensiones: prácticas, cultura y políticas inclusivas de tal manera que se recoge información que pueda ser utilizada para desarrollar una mejora continua en los procesos de enseñanza aprendizaje, desde un enfoque inclusivo. Se realiza una versión adaptada a contextos de la educación superior, como "la expulsión de la disciplina" que no se da en contextos universitarios o la participación de las familias en el proceso de los estudiantes. Se aplicó a 100 alumnos que representa el 5% de la población total de estudiantes, y a 10 docentes de cada institución, para un total de 30. También se aplicó a los secretarios académicos (3), secretarios generales (3), coordinadores de tutoría (3) y un presidente de academia de cada entidad académica (3).
- Entrevista semi estructurada para la tutoría: esta es guiada por temáticas generales retomadas de Alejandra Romo[15]: origen del proyecto, acciones, evaluación de logros y proyecto, toma de decisiones. Fue aplicada

a Secretarios académicos (3), Secretarios Generales (3), Coordinadores de tutoría (3) y Presidentes de academias (3), para explorar la estructura, funcionamiento y principales problemáticas del Plan de Acción Tutorial (PAT).

- Cuestionario abierto para la tutoría: aborda concepciones, propósitos, ámbitos que abarca, acciones que realiza un tutor y satisfacción del servicio de tutoría. El recurrir a este instrumento permite disponer de información amplia para disponer de un conocimiento más adecuado sobre la mirada de los estudiantes entrono a las prácticas de tutoría en esta entidad universitaria. Este cuestionario se aplicó a 25 estudiantes de la ECI que representan el 5% de su población total (419).
- Revisión de documentos institucionales: Página Web oficial de UASLP, realizando una exploración en las páginas de Ciencias de la Información[16], Facultad de psicología[17]y Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades [18,] Informe Anual del Rector 2010-2011.[19]

Para el análisis de los datos de los cuestionarios se utilizaron las técnicas de categorización y estadística descriptiva (porcentajes, gráficos, tablas, etc.), y para los documentos institucionales se recurrió al análisis directo del contenido.

De los resultados del diagnóstico destacan los siguientes:

Del análisis de documentos: A partir de los mismos se obtuvo información en cuanto a dimensiones: gráfico-espacial, sociocultural, económica, institucional y didáctica; mismas que permitieron reconocer la visión y misión que tiene cada entidad, descripción de servicios, políticas, perfil de los docentes, entre otros aspectos que favorecieron contextualizar el diagnóstico y poder tener referencias en el diseño del proyecto de intervención.

De las entrevistas semiestructuradas para la tutoría (tabla 1): entre los principales resultados que podemos destacar se encuentra que en las tres entidades se llevan a cabo diversas acciones tutoriales, sin embargo solo FP y ECI destinan recursos especialmente para esta área, así como para la formación de docentes en este rubro. Análogamente en CCSyH se observa un programa definido en sus acciones como en sus roles en el ámbito de la tutoría. En las tres se observa una necesidad de "sensibilización" a alumnos sobre las oportunidades que ofrece el programa con el fin de que recurran a este servicio de manera que logre impactar en su aprovechamiento escolar. En cuanto al personal directivo se rescatan las opiniones en relación a lo que podría mejorar el plan de acción tutorial (PAT), entre las más recurrentes se encuentran que en FP lo que ayudará a estabilizar el proyecto de tutoría será mantener firmes sus objetivos, así como mejorar la organización entre las

personas involucradas (coordinador, profesores tutores, personal docente). Por otro lado, en ECI, desde la opinión de los involucrados se recomiendan actividades de sensibilización para que los estudiantes aprovechen los beneficios de la tutoría. En CCSyH, las principales sugerencias giran en torno a tutores de tiempo completo y de hora clase, así como un departamento de orientación escolar al cual se puedan canalizar casos extremos.

Del cuestionario: índice para la inclusión

Cultura: Se observó que el 44% de la población expone un acuerdo totalenrelación aque existecultura inclusiva dentro de su institución. Esto apunta a que la opinión recae dos puntos: se construye una comunidad inclusiva y además se fomentan valores inclusivos como son el respeto, la no discriminación, la colaboración, entre otras. Además se obtuvo que el 25% no estar de acuerdo en que existan condiciones culturales que indiquen la existencia de la inclusión en su entidad. Esto nos indica que se presenta un área de oportunidad digna de atención: impulsar el desarrollo de una culturaescolar que sea más inclusiva. *Política:* En esta dimensión podemos destacar que del total de la muestra sólo un 41% de personas exponesu total acuerdo en que las políticas de su institución están estipuladas en función de desarrollar una escuela para todos y brinda apoyos para atender a la diversidad. Booth y Ainscow (2002), consideran que los apoyos son esas actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad del alumnado. A pesar de esto 21% de la población no está de acuerdo en que las políticas existentes en el centro mejoren el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. *Prácticas:* Ahora veamos los resultados de las prácticas inclusivas en la institución, las cuales están centradas en reflejarla cultura y las políticas inclusivas escolares. De la población se encontró que un 41% exponen un total acuerdo en relación a que la docencia y los apoyosse integran para «orquestar» el aprendizaje y la superación de sus barreras. El 27% está de acuerdo, pero considera que aún falta desarrollar prácticas de esta índole, por otra parte el 24% expresa un desacuerdo en que se lleve a cabo una adecuada dirección del aprendizaje y movilización de recursos para este fin.

Del cuestionario de preguntas abiertas de tutoría (estudiantes): Después de analizar la información recabada y de identificar las necesidades de cada institución se eligió a ECI para desarrollar un proyecto de intervención que conlleve la formación de docentes respecto a la atención a la diversidad a través de la tutoría, por lo que posteriormente se profundizo este tema, con

un cuestionario abierto, en el que mayormente se rescató las concepciones del alumnado sobre la tutoría y las habilidades de sus tutores. Generalmente los resultados apuntan a la práctica de una tutoría meramente académica, solo de asesoramiento. Por otro lado las categorías más positivas apuntan a las habilidades del tutor en confianza, cordialidad y escucha.

Resultados globales del diagnóstico:

En las tres entidades académicas se considera que existe constante absentismo estudiantil, se contempla mayormente la necesidad de un proceso de "sensibilización" a alumnos, dado que es constante la inasistencia a sesiones individuales. Se llevan a cabo diversas acciones tutoriales, sin embargo solo ECI y CCSyH tienen un programa estipulado y puesto en marcha. CCSyH, aunque contempla un plan de acción tutorial, la apertura tanto de estudiantes y alumnos respecto de la tutoría es poca, por lo tanto las acciones son relativamente escasas.

En general, la visión quepresentan las tres entidades respecto a la acción tutoriales basada enla visión del Programa Institucional de Tutoría[20] (PIT), el cual establecesus fundamentos en las recomendaciones propuestas por la ANUIES. De acuerdo a estas la tutoría esasumida como un procesode acompañamiento al alumno que impacta en su desarrollo académico, profesional y personal. Sin embargo actualmente las prácticas tutoriales mayoritariamente se desarrollan con estrictamente de contenido académico, lo que para el contexto actual parecería insuficiente. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior[21] señala entre las diversas responsabilidades del profesor, la de proporcionar cuando proceda, orientación, consejo y formación para el estudio, y otras formas de apoyo a los estudiantes entre ellas las comprendidas para mejorar sus condiciones de vida. En ECI una de las categorías más representativas es que la tutoría académica, la cual es realizada comouna asesoría para la resolución de dudas y vagamente se ahonda en aspectos personales o profesionales. Se define asesoría[22] como una situación en donde se brinda al estudiante información de partedel docente fuera de tiempo clase, para resolver dudas o preguntas, sobre temas específicos que domina. Suele ser poco estructurada y responde solo a lasolicitud del estudiante. La tutoría en cambio es entendida como una modalidad de la actividad docente, que vislumbra un conjunto sistematizado de acciones educativas de carácter integral (académico, personaly profesional) destinadas al alumno, sobre todo en momentos de duda o situación deproblemas, aun cuando no lo solicite el estudiante.

En relación a los procesos de inclusión que se vive en la UASLP, Soloaproximadamente el 60% (esto es conjuntando las clasificaciones de respuesta más positivas) de la muestra en el diagnostico está de acuerdo y/o completamente de acuerdoen que dentro de suinstitución se llevan a cabo prácticas, políticas y una cultura inclusivas. Esto denota que el resto de las personasconsideran que no hay suficientes elementos para considera a la institución como "inclusiva". Recapitulando la información se define a ECI como campo de intervención final, debido a que cumple con criterios de selección de disponibilidad, apertura, e interés en atender la diversidad y desarrollar la tutoría.

III.1Sobre la etapa del diseño del plan de acción:

De acuerdo a los resultados analizados en la fase diagnóstica, la propuesta de proyecto de intervención contempla realizar un proceso enfocado en la formación docente, en la cual se potencien procesos reflexivos que desemboquen en la mejora de la propia actuación pedagógica. Se trabajará desde un modelo tutorial integrado a los procesos de aprendizaje del alumnode manera que se encamine a la mejora de las prácticas del docente-tutor en atender a la diversidad existente aula, fomentando acciones de colaboración entre los docentes.

El proyecto de intervención se compone de 3 bloques, de nombre "El docente-tutor", "Tutoría y atención a la diversidad" y "Habilidades del profesor tutor". Cadabloque, comprende dos sesiones, las cuales representan una reunión mensual colaborativa con los tutores de ECI. Las sesiones que alberga cada bloque, contienen temáticas directrices que guían el trabajo de la reunión. Este modelo combinados tipos de conocimientos: el conocimiento teórico y el conocimiento de un contexto determinado (empírico). De esa manera, el plande acción alberga márgenes flexibles para la constantetoma de decisiones, dependiendo delas problemáticas de la institución y alumnos. Se asume la idea del "profesor como investigador", esto conlleva a retomar una formación del profesorado acorde a los señalamientos de autores como Monereo[23] e Imbernón [24], los cuales abordan al docente como sujeto consecuente de su formación profesional que implica reconocer su rol protagónico, activoy constructor en la práctica de los conocimientos, motivaciones y valores asociados a su desempeño profesional.

Se planean 6 reuniones mensuales, 6 reuniones individuales, 6 evidencias de aprendizaje. Cada reunión tendrá una duración de 12, 6 y 12 horas respectivamente, que darán un total de 30 horas. Generalmente la teoría y la investigación convencionalmente se trabajan en momentos diferentes y separados. Desde

el punto de vista del modelo reflexión y acción, son dos aspectos de un solo proceso. Al final de las reuniones los docentesdesarrollarán una propuesta de mejora de su propia práctica. Además el docenteregistrara por medio de diferentes instrumentos de recolección de datos (fotografía narrativa, diario de campo, fragmentos de video, etc.), evidencias de la puesta en práctica de su propuesta de mejora.

Con respecto a la evaluación del plan, nos preocuparemos de los procesos más que de los productos del aprendizaje. Para hacer la evaluación del procesoen cada reunión se contempla realizar registros de audio, formatos de reflexión, formatos de mejora y entrevistas a estudiantes.

Conclusiones

Hacer cambios significativos en la práctica educativa no es una labor fácil. El enfrentar este reto, significa recorrer la trayectoria de un sendero en el que se encuentran: preocupaciones, angustia y desconcierto, pero también reflexión, compromiso y satisfacción. Todo esto ha estado presente en el periodo en el cual ha tenido diseño el presente proyecto de intervención, permitiendo realizar una serie de análisis y reflexiones en torno a la difícil tarea que es la labor docente. La visión básicamente esta fija en potenciar undocente permanentemente reflexivo y crítico, respecto a su práctica educativa; empático, comprensivo, democrático y observador, consciente más que nunca del papel que juega para innovar y mejorar la enseñanza de tal manera que el futuro docente desarrolle tanto una interpretación a profundidad del contexto práctico. Existe confianza de que el proyecto tenga factibilidad, hay muy buena panorámica de que las soluciones propuestaspuedan llevarse a cabo, teniendo presentes los factores restrictivos, y factores potenciadores. Hacer posible este trabajo y la participación activa de la comunidad docente en ECI es todo unproceso sistémico, continuo y dinámico, para eso se cree indispensable diseñar con los participantesuna solución planeando la viabilidad de la ejecución y proyección de estas, así como realizar la evaluación flexible de las experiencias y los resultados del proyecto, con miras a despertar la motivación y compromiso que se requieren fehacientemente para la realización del proyecto.

Referencias

1. Briones, Leopoldo (2002). Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículum escolar. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, Volumen* (31), pp. 392-430
2. Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación, 327*, 395-414.
3. Arnaiz, P (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educar*, 15-19.
4. Álvarez P., Pérez M., (2008).Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48
5. Boza, Ángel. et. al. (2000). Ser Profesor, Ser Tutor: Orientación educativa para docentes. España. Hergué Editorial, p. 93
6. Álvarez Pérez, Pedro (2012). *Tutoría Universitaria Inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.* Madrid: Narcea.
7. Santana, L. (2003). Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Madrid Pirámide.
8. Bisquerra A. R., (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.*, Editorial Praxis, Barcelona
9. Garín, J., Feixas, M., Guillamán, C., Quinquer, D., (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado,* 18, 61-77.
10. Imbernón, F. (2007): "La formación permanente del profesorado", Barcelona. Ed. Graó
11. Achilli., E. (2000): Investigación y formación docente. Colección Universitas, Serie Formación Docente, Laborde
12. Gimeno S., & Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid
13. Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca
14. Booth, T., M. Ainscow (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizajey la participación en las escuelas.* Santiago de Chile: unesco-orealc.
15. Romo, A. (2011) La tutoría. Una estrategiainnovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. *Cuadernos de la Casa ANUIES*. México: ANUIES.
16. Ciencias de la Información. (2011). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México: UASLP. Recuperado de: http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/ECI/Paginas/default.aspx
17. Facultad de Psicología. (2011). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México: UASLP. Recuperado de: http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/FP/Paginas/default.aspx
18. Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades. (2011). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México: UASLP. Recuperado de: http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/ccsh/Paginas/default.aspx
19. Informe del Rector. (2011). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México: UASLP. Recuperado de: http://www.uaslp.mx/Spanish/Rectoria/rector/InfoAnual/Paginas/default.aspx
20. Asociación Nacional de universidades e institutos de Educación superior. *Programa institucional de tutorías en la uaslp*" Cortés M.A. , Barbosa J., Palacios A. Recuperado de: http://www.anuies.mx/e_proyectos/html/pdf/tutorias/160.PDFel 13 de diciembre de 2011
21. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, sin autor (2000) Visión y acción. *Revista Cubana deEducación Media Superior* .14(3).
22. Asociación Nacional de universidades e institutos de Educación superior. *Las diferencias entre la tutoría, la asesoría y los programas para la mejora de la calidad del proceso educativo*. Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/47.htm el 05 de marzo de 2012
23. Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Enero-Abril, 149-178
24. Imbernón, F. (1998) "*La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional,"* Editorial Grao. Barcelona

Anexos

Tabla1. Resultados de las Entrevistas Semi-estructuradas sobre tutoría en el campus oriente de la UASLP

Entidad Académica	Aspectos fortalecidos	Aspectos a trabajar	Factores que Consolidarían al PAT
Facultad de Psicología	•Recursos •Formación docente •Diversas acciones tutoriales	•Estructura y organización PAT •Sensibilización a alumnos •Horarios difíciles	•Objetivos en común, organización •Un área y responsable de tutorías •Tutores docentes de medio tiempo y hora clase.
Ciencias de la información	•Estructuración y organización PAT •Formación docente •Buen grado de satisfacción con el PAT •Diversidad acciones •Recursos	•Sensibilización hacia los alumnos •Instrumento Evalué el impacto	•Tutores de hora clase •Actividades de sensibilización a estudiantes.
Coordinación de C.S.y.H.	•Estructuración definida •Acciones	•Instrumento que evalúe e impacto •Sensibilización a estudiantes y profesores	•Tutores de y hora clase •Departamento psicopedagógico •Formación

Tabla 2. Resultados del cuestionario abierto, sobre las prácticas tutoriales, en Escuela de Ciencias de la Información

Tipo de tutoría	PROPOSITOS	Definición	Acciones	Habilidades que pose tutor	Habilidades a trabajar del tutor
Académica	-Apoyo/ Ayuda -Orientación/ Guía -Aprendizaje, Resolución de dudas, Asesoría, Avances	-Asesoría/ Orientación	-Resolver dudas	-Cordialidad, -Confianza -Escucha	-Disponibilidad, -interés en el proceso -Comunicación

Figura 1. Resultados del Index para la inclusión (Booth y Ainscow, 2002) en el Campus oriente de la UASLP (parte cuantitativa)

Miriam Jasso Vázquez[1]
Fernando Mendoza Saucedo[2]

APRENDIZAJE COLABORATIVO ENTRE DOCENTES, UNA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE AULAS INCLUSIVAS

Resumen

El proyecto: "Aprendizaje colaborativo entre docentes: una estrategia para el desarrollo de aulas inclusivas" busca promover una cultura de colaboración a través de un proceso formativo y reflexivo que permita mejorar la práctica docente e impulsar procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula.

Este proyecto tiene lugar en el campus oriente de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en donde se ubican la Facultad de Psicología, la Escuela de Ciencias de la Información y la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades; en estas entidades 4 estudiantes con discapacidad realizan estudios de licenciatura.

Para elaborar el proyecto se retomaron estrategias metodológicas de la investigación-acción, por lo que se desarrolla en cuatro fases: diagnóstico, plan de acción, intervención y evaluación; siendo objeto de este trabajo presentar los avances correspondientes al diagnóstico y diseño del plan.

Para el diagnóstico se realizó un estudio de caso múltiple, en el que se aplicaron entrevistas semiestructuradas, cuestionario y revisión de documentos institucionales. La fase del diseño establece un modelo crítico de intervención para impulsar los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, promover la mejora de la práctica docente y de la misma institución a través de un proceso reflexivo.

[1] Lic. en Psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
[2] Mtro. en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Introducción

La sociedad actual al ser influida por la posmodernidad, la globalización y el surgimiento de la sociedad del conocimiento ha generado diversos cambios entre los que se encuentran el acelerado acceso a la información, el intercambio cultural, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, etc. Todos estos cambios devienen en una sociedad materializada, donde las relaciones se cosifican otorgando un valor que responde al poder adquisitivo que tienen las personas; esto llevó a que surgieran comportamientos individualistas, aislamiento y desinterés[1].

Debemos reconocer que en la actualidad el imperante poder económico, político y social atentan contra la humanidad, pues su desarrollo implica para naciones y personas en desventaja quedar al margen de los beneficios económicos, políticos, sociales y educativos, de tal forma que "aquellas personas" que no tienen poder adquisitivo, que no producen, que no cuentan con las capacidades marcadas como parámetros de normalidad son objeto de exclusión.

Esta problemática también se percibe en las escuelas incluso en las instituciones de nivel superior en donde la población estudiantil, particularmente las personas que tienen alguna discapacidad y que aspiran a realizar estudios universitarios, se enfrentan a condiciones inadecuadas para acceder al aprendizaje, encontrando diversas barreras desde las instalaciones, las actitudes de los docentes, la didáctica, la enseñanza homogénea, etc., todos estos elementos configuran una educación en la que los estudiantes que no se consideran normales o iguales en capacidades como la mayoría y que se encuentran en situación de desventaja y/o pobreza sean objeto de exclusión.

Es por este motivo que en la Conferencia Internacional de Educación[2] se planteó promover una educación inclusiva con la que se favorecería la erradicación de la pobreza y el desarrollo de la justicia social.

La educación inclusiva esdefinida como una *filosofía y práctica que busca mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad*[3] lo cual exige enseñar a convivir y colaborar además de desarrollar formas de enseñanza que respondan a la diversidad; por lo que es imprescindible formar al docente para que promueva el desarrollo integral del alumno desde un paradigma centrado en el aprendizaje, lo que conlleva a promover una cultura basada en la colaboraciónentre docentes[4] la cual cobra importancia al proveer facilidades para implementar innovaciones en la institución que permitan alcanzar los propósitos educativos y lograr la calidad en los mismos, además de que se genera un aprendizaje a nivel institucional puesto que la colaboración entre docentes mejora la comunicación, las relaciones laborales y la generación de propuestas para desarrollar

aulas inclusivas. Se espera que al trabajar con los docentes a partir del aprendizaje colaborativo ellos puedan desarrollarlo posteriormente con sus alumnos.

Promover la inclusión en la institución a la vez que en el aula supone uninterminable pero siempre mejorable y transformable proceso que requiere involucrar a todos los miembros de la institución educativa para generar estrategias de atención a la diversidad, favoreciendo así que las personas que presentan alguna discapacidad tengan acceso a una educación ordinaria, en donde se valore la diversidad y las diferencias sean vistas como recursos que enriquecen el intercambio cultural y social para lograr el aprendizaje.

Sin embargo, para realizar propuestas de atención es imprescindible conocer la situación de la institución en relación a la inclusión, de tal forma que en este trabajo se presentan los resultados de la fase diagnóstica de un proceso de investigación-acción. Esta fase se llevó a cabo en el año 2011 en el Campus Oriente de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) conformado por la Facultad de Psicología (FP), la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) y la Coordinaciónde Ciencias Sociales y Humanidades (CCSyH); el objetivo principal fue conocer y comprender en profundidad la situación institucional del campus en relación al funcionamiento de cada una de las entidades académicas, así como las concepciones y estrategias de aprendizaje colaborativo empleadas por los docentes, además de la aceptación hacia la cultura, políticas y prácticas inclusivas, esto para generar una propuesta de intervención que atienda las necesidades detectadas en el diagnóstico.

Metodología

El método de investigación para el desarrollo de este proyecto asume los principios metodológicos de la investigación-acción (tales como el trabajo colaborativo, la identificación de situaciones problemáticas a mejorar, el planteamiento de acciones para dar solución a dichas situaciones, etc.). Para realizar un proyecto de esta naturaleza se considera prioritario retomar las necesidades de una comunidad con el propósito de mejorar y transformar las situaciones problemáticas detectadas mediante un proceso cíclico y flexible en el que las acciones se someten a reflexión y son replanteadas[5].

Este proceso cíclico se articula en cuatro etapas: diagnóstico, diseño del plan de acción, intervención y evaluación de resultados. El diagnóstico implica un reconocimiento de la situación actual que permite identificar necesidades y áreas problemáticas. La segunda etapa consiste en planificar acciones concretas que permitan dar tratamiento al problema. La intervención es la aplicación

del plan de acción, por lo que en esta etapa se observan los efectos de las acciones en el contexto; finalmente la etapa de evaluación de los resultados conlleva hacer una reflexión de los resultados alcanzados y replantear acciones.

En este trabajo se presentan las dos primeras etapas: una relativa al diagnóstico situacional que se realizó en el Campus Oriente de la UASLP participando las tres entidades que lo conforman: FP, ECI y CCSyH. La segunda relativa al diseño del plan de intervención, en este caso dirigido únicamente a personal de ECI, esto debidoUna vez que se tuvieron los resultados del diagnóstico se planteó continuar el proyecto en ECI debido al interés que tiene en mejorar sus prácticas y atender las situaciones detectadas como necesidades, siendo una de las más importantes la colaboración entre docentes.

Para la recolección de información se emplearon los siguientes instrumentos: Cuestionario (adaptación de Index para la inclusión[6]); entrevista semiestructurada y documentos institucionales (Informe de la Rectoría[7] 2010-2011, página WEB oficial de la UASLP[8, 9 y 10]).

El cuestionariose aplicó a 12 directivos, 30 docentes y 100 alumnos, éstos últimos representan aproximadamente el 5% de la población total. Este instrumento permitió indagar mediante una escala de opinión–completamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y necesito más información-cuál es la posición que asumen hacia la educación inclusiva respecto a las siguientes dimensiones que explora: la cultura, las políticas y las prácticas. La primera se refiere a la construcción de una comunidad acogedora, colaboradora y segura en la que los miembros comparten valores inclusivos. Las políticas son las actividades que realiza el centro para atender a la diversidad desde una postura inclusiva y las prácticas son las acciones que se dan a nivel institucional y áulico para promover el aprendizaje y eliminar las barreras a la participación que enfrentan los alumnos, siendo así que las prácticas reflejan la congruencia existente entre las tres dimensiones[6].

La entrevista semiestructurada se aplicó a los tres secretarios generales, a los tres secretarios académicos, a los tres coordinadores de tutoría y a tres presidentes de academia de las siguientes áreas curriculares: laboral, bibliotecología y literatura, de tal forma que se realizaron en total 12 entrevistas. Mediante éstas se indagó acerca de temáticas relacionadas con el modelo educativo que asume cada institución así como las concepciones de aprendizaje colaborativo y las estrategias didácticas que predominan.

Una vez que se recogió la información para el diagnóstico, se continuó el proceso de análisis de datos. Para la parte cuantitativa del cuestionario se

empleó el análisis estadístico y se realizaron gráficos y porcentajes;mientras que para la parte cualitativa se realizó una codificación[11].

Para las entrevistas semiestructuradas se recurrió a la categorización[11] y para los documentos institucionales se utilizó análisis de contenido y triangulación[12].

Resultados

a. Sobre el diagnóstico

La revisión de documentos institucionales permitió conocer las principales características de la FP, ECI y la CCSyH obteniendo información referente a la creación de cada institución, la población estudiantil, la planta académica, la visión y misión, entre otros.

En cuanto a la población el Campus Oriente tiene un total de 145 docentes y 1868 alumnos, de los cuales 1198 son mujeres y 670 hombres. En ECI hay 40 docentes y la población estudiantil es de 419 alumnos (287 mujeres y 132 hombres). En CCSyH la planta docente está formada por 53 académicos y hay 580 alumnos (297 mujeres y 283 hombres). Por otro lado FP tiene 52 profesores y 869 alumnos (614 mujeres y 255 hombres).

De la visión y misión de cada una se encontró que las tres coinciden en consolidar una formación de calidad en la que se promueva en los alumnos un conocimiento disciplinar sólido que permita contribuir al desarrollo social, político y económico. En cuanto a la misión se manifiesta relevante la formación integral para favorecer el desarrollo de un sentido personal, profesional, reflexivo, crítico y ético con un fuerte compromiso social.

Respecto a los resultados del cuestionario, se encontró que existe un acuerdo global de aceptación en relación a la construcción de instituciones con valores inclusivos que organizan acciones para facilitar el acceso al aprendizaje. Este acuerdo global se obtiene al conjuntar el total de los resultados de las opciones completamente de acuerdo y de acuerdo, obteniendo respectivamente un porcentaje aproximado de 24% y 41%, mientras que cerca del 25% manifiesta estar en desacuerdo con el desarrollo de la inclusión en el Campus Oriente, de tal forma que se cuenta con alrededor de 65% de acuerdo global en cada dimensión valorada (ver gráfico 1), a continuación de describe con mayor detalle los resultados obtenidos para cada una.

La cultura inclusiva cuenta con un 66% de acuerdo global, este porcentaje manifiesta que se asume la importancia de ser acogidos por la institución como miembros, de desarrollar relaciones de respeto y de colaboración

en donde el trato sea equitativo buscando disminuir la exclusión y las barreras al aprendizaje y la participación.

En cuanto a las políticas existe un acuerdo global del 60%, lo cual denota que los centros educativos trabajan por ser inclusivos en sus espacios y actividades, procurando apoyar la admisión y posterior adaptación de todos los alumnos, coordinando para ello la atención con la tutoría.

Siguiendo esta misma línea las prácticas cuentan con un 68% de acuerdo global, lo que manifiesta que las instituciones procuran hacer los contenidos más accesibles considerando las diferencias como recursos para el aprendizaje; así mismo se busca que los alumnos se responsabilicen de su propia trayectoria, se reconoce la relevancia del aprendizaje colaborativoy se fomenta la participación de todos.

No obstante alrededor el 24% de la población manifestó desacuerdo en las tres dimensiones, particularmente en la colaboración entre los docentes de las entidades académicas, alumnos y padres de familia, así mismo existe desacuerdo respecto a la formación de grupos de aprendizaje y de la colaboración para facilitar el aprendizaje, el desarrollo de clases para la diversidad, las expectativas que tienen los docentes y la institución respecto a sus alumnos; también se tiende a un desacuerdo por desconocimiento acerca de la existencia de colaboración entre docentes y autoridades; todo esto conlleva a considerar a los alumnos menos importantes, por lo que poco se promueve una cultura inclusiva ya que los intentos por eliminar las prácticas discriminatorias son mínimos, no existiendo una coordinación entre los diversos departamentos encargados de apoyar la trayectoria del alumno.

Particularmente en referencia a los profesores se considera que el apoyo para que los nuevos miembros de la planta docente se adapten no es adecuado; respecto a la atención de la diversidad, los docentes no han recibido ningún tipo de formación. Asimismo existe un desacuerdo en relación a las políticas de inclusión ya que no se tiene un referente acerca de este proceso educativo, por lo que muchas veces se considera que no se aprovecha la experiencia de los docentes.

Como se puede observar se encontró en términos generales que existe un 64% de acuerdo respecto a la inclusión, sin embargo esto permite señalar que aun cuando el porcentaje es aceptable hay aspectos a mejorar para promover el desarrollo de una cultura, políticas y prácticas inclusivas en las instituciones públicas de nivel superior que conforman el Campus Oriente de la UASLP.

Con respecto a la pregunta abierta que explora el cuestionario en donde se solicita que las autoridades, coordinadores de tutoría, presidentes de academia, docentes y alumnos mencionen las prioridades a mejorar en la institución con respecto a la educación inclusiva se presentan los resultados obtenidos agrupados en nueve áreas prioritarias: Reestructuración de planes y programas, Actitud, Relaciones, Formación docente, Recursos, Actividades extracurriculares, Infraestructura, Políticas y Servicios (ver cuadro 1). Cabe resaltar que en las tres entidades permaneció como principal prioridad la reestructuración de planes y programas en la que se consideran aspectos relacionados a las prácticas tutoriales, el contenido del programa curricular y las estrategias didácticas; en segundo lugar aparecen las áreas de relaciones y actitudes, que a su vez implican las relaciones con diferentes instancias de la misma institución, la colaboración y la comunicación además de la inclusión, la motivación y el apoyo moral.

De las entrevistas semiestructuradas se encontró una gran variedad de concepciones acerca del aprendizaje colaborativo, entre las que está el trabajo en equipos que implica una división de tareas y responsabilidades, la interacción entre iguales, construcción de conocimientos a partir de las relaciones horizontales entre maestros y alumnos, etc.

Entre las estrategias didácticas mayormente utilizadas por los docentes para cumplir los programas están: exposición, estudio de casos, ensayos, prácticas profesionales, investigación, entre otros, sin embargo aunque se denota el uso de estrategias didácticas acordes a un modelo educativo constructivista predominan aquellas que corresponden a un modelo más tradicional en el que se enfatiza el trabajo individual[13].

Según los directivos algunos de los requisitos para promover el aprendizaje colaborativo en las instituciones son: trabajar primeramente la colaboración entre la planta docente y proporcionar formación en estrategias didácticas de esta naturaleza.

Asimismo se puntualizaron las necesidades de cada institución de tal forma que se tienen notables diferencias, ya que en FP se considera primordial trabajar el plan curricular y la tutoría; mientras que en ECI la preocupación que se establece es la formación en estrategias pedagógicas, articulación entre carreras y nivel de deserción; y CCSyH se preocupa por obtener un perfil del estudiante que asiste a su institución, además de la formación pedagógica y la tutoría.

Una vez que se tuvieron los resultados del diagnóstico se planteó continuar el proyecto en ECI debido a las facilidades otorgadas para el desarrollo del diagnóstico, así como la disposición, apoyo e interés por la inclusión; de tal forma que se definió como situación problema a intervenir en esta entidad académica la ausencia de formación docente para el desarrollo de prácticas inclusivas y colaborativas.

b. Sobre el diseño del proyecto de intervención

El diseño del plan de acción responde a un modelo de intervención crítico en el que se enfoca el proceso y provee la posibilidad de que el docente mejore su práctica al convertirse en investigador y evaluador de la misma[14], desde este modelo según el docente no sólo mejora su práctica sino que la encamina a la transformación y reconstrucción[15].

En virtud de mejorar las prácticas inclusivas en ECI se planteó como propuesta de intervención llevar a cabo un proceso formativo con profesores, en el que se enfatiza la reflexión de la propia práctica así como el aprendizaje colaborativo, esto con el propósito de fomentar y formar para la inclusión y la colaboración.

El proceso formativo que se diseñó consta de 6 reuniones grupales y 6 individuales, en cada una se plantean actividades y contenidos de inclusión y aprendizaje colaborativo, así mismo se desarrollan ciclos reflexivos, los cuales han sido propuestos por diversos autores[16, 17 y 18]. En este trabajo se retoma para su construcción las fases más relevantes que estos autores proponen, teniendo así un ciclo de 5 etapas: concepciones previas; revisión de contenidos; problematización; re-estructuración y aplicación.

La etapa de concepciones previas se refiere a las representaciones, experiencias y conocimientos que se tienen en el primer acercamiento con el contenido, es decir, se activan los esquemas que se relacionan con el tema a tratar. La segunda fase: revisión de contenidos, como su nombre lo indica consiste en la presentación y formalización de los nuevos contenidos y conceptos.
La etapa de problematización corresponde a un cuestionamiento acerca de las ideas previas y los nuevos conceptos.

La re-estructuración se refiere a la etapa en la que se crean estructuras de conocimiento que contienen las relaciones entre los nuevos conocimientos y los previos. Asimismo en esta etapa se concientiza acerca de los aspectos a mejorar y se plantean alternativas de cambio.

Finalmente el ciclo contempla una fase de aplicación en la que se llevan a cabo las acciones planteadas por el profesor que conllevan una mejora de su práctica de tal forma que se observa y evalúa el proceso.

El modelo crítico está muy presente en el plan de acción puesto que se considera importante que las sesiones correspondan con las necesidades y experiencias de los docentes, de tal forma que la planeación de las sesiones grupales contempla la revisión de temáticas directrices, las cuales marcan una guía del trabajo a realizar, caracterizando con ello un programa flexible y centrado en el aprendizaje promoviendo la construcción de conocimientos.

Con base a las necesidades detectadas se han planificado las 6 sesiones grupales distribuidas en 3 bloques: la colaboración en la resolución de conflictos; las aulas inclusivas; y por último aprendizaje y relaciones sociales. Al final de cada reunión los docentes realizarán planes de mejora, en los que establecerán los aspectos a trabajar de su práctica y presentarán evidencias de aprendizaje para lo que deberán elegir alguna modalidad entre las que se proponen: foto narrativa, diario del profesor, análisis de fragmento de video, registro de observación, etc.

El propósito de las reuniones individuales es conocer las experiencias y opiniones de cada docente en relación a la aplicación de los planes de mejora, esto para retroalimentar el proceso formativo.

Al proponer la intervención desde un modelo crítico se piensa también cómo evaluar, pues desde esta perspectiva lo que se busca es analizar los procesos (aspecto que marca la diferencia con otros modelos ya que se evalúan los productos) por lo que las facilitadoras contarán con grabador de voz en las sesiones además de que redactarán un diario de campo, esto con el propósito de recoger información que permita evaluar el proceso.

Cabe mencionar que en este trabajo se describe la propuesta de intervención, por lo que aún no se presentan resultados del proceso, sino la estrategia de trabajo para realizar un proceso formativo acorde a las necesidades de ECI.

Conclusiones

En este trabajo se han presentado los avances del proyecto de intervención: Aprendizaje colaborativo entre docentes; una estrategia para el desarrollo de aulas inclusivas, de tal forma que hasta aquí se han dado a conocer los resultados obtenidos de la fase diagnóstica así como las características generales del diseño del plan de acción.

En el diagnóstico se detectó que a pesar de que existe un acuerdo parcial hacia la inclusión, es preciso fortalecer las prácticas inclusivas para que éstas fomenten a la vez una cultura y política que responda a la diversidad del alumnado, favoreciendo con ello que todos los alumnos tengan acceso al aprendizaje.

Para fortalecer el desarrollo de prácticas inclusivas se propone intervenir a travésde un proceso de formación a docentes en el que se fomentará la reflexión y la colaboración siguiendo un modelo crítico que prioriza el proceso de mejora y lo encamina hacia la transformación de las propias prácticas, partiendo de la necesidad y de la propia experiencia del docente.

Partir de la experiencia del docente convoca a mantener un dialogo entre su práctica y la teoría para construir conocimientos, desarrollar herramientas y realizar propuestas que le permitan transformar su labor así como tener incidencia en la mejora de la institución.

Cuando se planteó el diagnóstico y las acciones a seguir se optó por trabajar con docentes para que fueran ellos mismos quienes implementarán cambios en el aula y en su quehacer profesional teniendo así un proyecto con mayores posibilidades de impacto ya que en un inicio se buscaba trabajar directamente con los alumnos, sin embargo se descartó esto debido a que los alumnos cursan una carrera de aproximadamente 5 años, mientras que los docentes permanecen por años trabajando en la institución con diferentes generaciones, por lo que se considera más factible formar al docente en aspectos de inclusión y de aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo entre docentes además de ser una estrategia para la inclusión[3 y 19] se ha convertido también en un elemento para promover la mejora institucional y profesional a través de la comprensión y reflexión desde una visión participativa y democrática[20], ya que se fomenta la construcción de conocimientos, el intercambio cultural y social.

La reflexión que se propone debe ser constructiva y crítica para favorecer en general la mejora de la entidad y en particular la práctica docente, para lo cual se requiere promover la interacción, la comunicación e intercambio de experiencias entre los docentes[21], ya que esto promueve el desarrollo del profesorado trascendiendo la reflexión personal e idiosincrásica y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros[22] es por eso que el proceso formativo además de considerar la reflexión promueve un aprendizaje colaborativo.

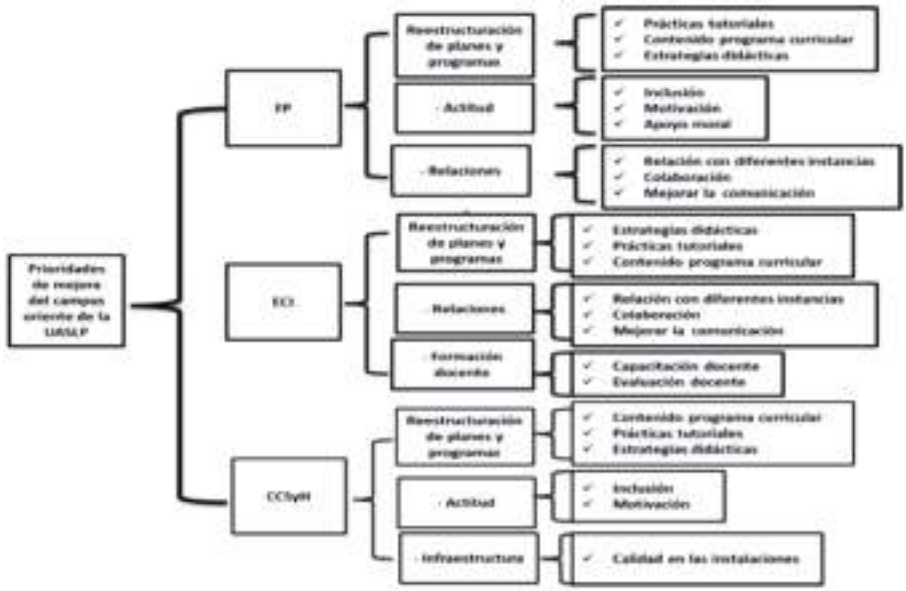
Referencias

1. Robledo, A. (2008). Pensar la psicología hoy. *Universitas Psychologica, 7* (23).
2. Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. (2008). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ginebra.
3. Moriña Díez, A. (2004). Teoría y práctica de laeducación inclusiva. (p.35) España: Aljibe.
4. Romo, A. (2011). La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. *Cuadernos de la Casa ANUIES*. México: ANUIES.
5. Latorre, A. (2003). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ.
6. Ainscow, M. y Booth, T. (2002). Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizajey la participación en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC
7. Informe del Rector. (2011). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México: UASLP. Recuperado de: http://www.uaslp.mx/Spanish/Rectoria/rector/InfoAnual/Paginas/default.aspx
8. Ciencias de la Información. (2011). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México: UASLP. Recuperado de: http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/ECI/Paginas/default.aspx
9. Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades. (2011). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México: UASLP. Recuperado de: http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/ccsh/Paginas/default.aspx
10. Facultad de Psicología. (2011). Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México: UASLP. Recuperado de: http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/FP/Paginas/default.aspx
11. Hernández Sampieri, R. Fernández, C. Y Baptista, P. (1999). Metodología de la investigación, Madrid: McGraw-Hill.
12. Shagoury, R., Miller, B. (2000). El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores. Barcelona, España: Gedisa.
13. Barr, R. y Tagg, J. (1995). De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado. ANUIES-SEP.
14. Escontrela, R. y Saneugenio, M. (2000). El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior. Recuperado de: http://escamao.com/escontrela2001.pdf
15. Gimeno Sacristán, J.y Pérez Gómez, A. (1992) Enseñanza para la comprensión. En: Comprender y transformar la enseñanza. (pp. 78-114). Madrid: Morata.
16. Brockbank, A. (2008). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. España: Morata.
17. Gómez, J. & Insausti, M. (2004). El ciclo reflexivo cooperativo: un modelo didáctico para la enseñanza de las ciencias. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 3(2), 148-160.
18. Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: Hacia el "aprendizaje reflexivo" o "aprender a través de la práctica" Barcelona: Universitat de Pompeu Fabra.
19. Pujolás, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Octaedro.
20. Hargreaves, 1991, en Imbernón, F. (2007). Propuestas de formación para una nueva cultura profesional. (pp. 91-107). Barcelona: GRAÓ.
21. Imbernón, F. (2007). Propuestas de formación para una nueva cultura profesional. En: La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. (pp. 91-107). Barcelona: GRAÓ.
22. Lieberman, A., y Miller, J. en Hargreaves, A. (2003). Colaboración y colegialidad artificial ¿copa reconfortante o cáliz envenenador?. En: Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata.

Anexos

Gráfico 1. Resultados de las dimensiones cultura, políticas y prácticas del Cuestionario de Indicadores (adaptación de Index para la inclusión de Ainscow y Booth, 2002).

Cuadro 1. Resultados de las categorías cualitativas del Cuestionario de Indicadores (adaptación Index para la inclusión de Ainscow y Booth, 2002) aplicado en el Campus Oriente de la UASLP



Miroslava Cruz Aldrete[1]
Cristina Salazar Romero[2]
Adrián Ibarra Mercado[3]
Leticia Lares Ortega[4]
Claudia Rico[5]
Miguel Ángel Villa Rodríguez[6]

HACIA UNA SOLA COMUNIDAD EDUCATIVA CON LENGUAS DE DISTINTA MODALIDAD: LSM-ESPAÑOL

Resumen

En México desde finales del siglo XX se ha venido instrumentando la propuesta de un modelo educativo bilingüe bicultural para la comunidad sorda. A más de una década del desarrollo de este modelo en México, surgen preguntas de distinto índole sobre el estado actual del mismo. Estas interrogantes se relacionan por un lado con la población sorda, en el seguimiento de las generaciones que han sido formadas bajo este modelo y; sobre cuál ha sido el papel de la comunidad sorda en este enfoque educativo. Por el otro lado con la adquisición y enseñanza de la LSM y del español. Algunas más se vinculan con la formación de recursos humanos: el perfil del maestro sordo y del maestro oyente. Así como la aparición en el escenario educativo del intérprete en lengua de señas (ILS) en el salón de clase. La intención de este trabajo es hacer un análisis reflexivo sobre el estado actual del Modelo Educativo Bilingüe y Bicultural para el sordo (MEBB) a partir de nuestras experiencias directas e indirectas, en distintos proyectos de educación bilingüe y bicultural: Morelos, Guadalajara, Tijuana y Distrito Federal.

I. Introducción

México vive una gran crisis en la educación de sus niños y jóvenes. Si bien, el Estado mexicano ha mandatado el derecho a la educación para todos sus ciudadanos, y promulgado que la educación básica sea obligatoria desde

[1] Facultad de comunicación Humana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
[2] Dirección Educación Especial, SEP Jalisco
[3] Dirección Educación Especial, SEP, Jalisco
[4] Coordinación De Educación Especial, SEP. Baja California.
[5] Dir. CONALEP Morelos
[6] Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

preescolar hasta secundaria, esta disposición no resuelve el evidente rezago educativo que de manera general afecta a los diferentes grupos étnicos que conforman nuestra nación, entre ellos, la comunidad sorda.

La comunidad sorda al igual que otros grupos lingüísticos minoritarios ha padecido por siglos la discriminación hacia su lengua y cultura que se traduce en el ámbito educativo en una carente o ineficaz instrumentación de políticas educativas y lingüísticas que reconozca, entre otras cosas, la importancia del uso de su propia lengua (la lengua de señas) para la enseñanza.

Si bien, el reconocimiento de las lenguas de señas como verdaderas lenguas, así como el empoderamiento de las comunidades sordas, ha derribado paulatinamente el mito de que el ideal educativo para el sordo era la oralización, aún nos enfrentamos a un serio problema que tiene que ver en principio con el derecho de los sordos a adquirir la lengua de señas como su primera lengua. Y, al aprendizaje del español en su forma escrita (principalmente) como una segunda lengua.

Hacemos hincapié en el hecho de que las comunidades sordas o las comunidades indígenas que tienen como lengua materna una lengua distinta a la lengua oral dominante ven limitadas sus oportunidades educativas. Hoy en día en México acceder a la educación en el nivel medio superior y superior, fundamentalmente, requiere que el alumno sea competente en la lengua oral dominante, en nuestro caso, el español.

En México desde finales del siglo XX se ha venido instrumentando la propuesta de un modelo educativo bilingüe bicultural para la comunidad sorda. Dicho modelo ha sido adoptado y promovido tanto por el sector educativo público como privado. El modelo educativo bilingüe bicultural reconoce en principio la importancia de adquirir la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como primera lengua. Aunado a ello, implica la participación del maestro sordo —señante nativo de la LSM— en la escuela como modelo lingüístico, y la necesidad de que haya maestros oyentes competentes en LSM, y no menos importante requiere la enseñanza del español en forma escrita como segunda lengua.

Ahora bien, estos elementos solo hacen referencia de manera explícita el aspecto lingüístico, pero qué pasa con la cultura del sordo y del oyente que entran en contacto en la escuela. Desafortunadamente, hemos observado que este elemento es el gran ausente en la implementación del *Modelo bilingüebicultural* para el sordo. Una perspectiva efectivamente bicultural resulta más complejo que la sola conjunción del maestro sordo y del maestro oyente en el aula, así como la mera inserción de la LSM como medio de enseñanza.

Así, a más de una década del desarrollo de este modelo en México, surgen preguntas de distinto índole sobre el estado actual del mismo. Estas interrogantes se relacionan por un lado con la población sorda, en el seguimiento de las generaciones que han sido formadas bajo este modelo y; sobre cuál ha sido el papel de la comunidad sorda en este enfoque educativo. Por el otro lado con la adquisición y enseñanza de la LSM y del español, es decir, sobre las cuestiones lingüísticas que se relacionan con la enseñanza del español en su forma escrita; y sobre la adquisición de la LSM como primera lengua para los sordos hijos de padres oyentes, y como segunda lengua para los oyentes. Algunas más se vinculan con la formación de recursos humanos: el perfil del maestro sordo y del maestro oyente. Así como la aparición en el escenario educativo del intérprete en lengua de señas (ILS) en el salón de clase.

Si bien no solo no hemos evaluado la parte operativa del Modelo Educativo Bilingüe Bicultural (infraestructura y formación de recursos humanos), tampoco hemos revisado el marco teórico que lo sustenta. Resulta alarmante que no compartamos quienes implementamos este modelo el mismo cuerpo de conocimientos sobre el mismo. Observamos que cada centro escolar lo ha ejecutado desde sus creencias y con algunos elementos teóricos que se les han dado desde la Secretaría de Educación Pública, o por la capacitación que cada escuela ha buscado con su propia iniciativa.

Consideramos que no hemos discutido con la seriedad que se merece la eficacia de un modelo en el cual coexisten dos lenguas de distinta modalidad, pero, que además, hemos obviado que están implicadas dos culturas. Pero además que estamos enfrentando un nuevo paradigma en la educación: la educación inclusiva. Desde nuestra perspectiva consideramos que toda propuesta bilingüe bicultural o intercultural es el camino hacia la educación inclusiva. Pues promueve la convivencia de personas que provienen de grupos sociales con culturas, historias, costumbres y lenguas diferentes a las de la mayoría. Procura que todos los miembros de la comunidad educativa mantengan relaciones de igualdad y promueve el respeto a la diversidad. El objetivo de una educación bilingüe bicultural o intercultural tiene como objetivo responder a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos considerando la diversidad de lenguas y capacidades, asegurando el desarrollo armonioso e integral de toda la comunidad educativa.[1,2] De ahí la urgencia de revisar la ejecución de este modelo dirigido hacia la comunidad sorda.

La intención de este trabajo es poner en el centro de la discusión la necesidad de hacer un análisis reflexivo sobre el estado actual del Modelo Educativo

Bilingüe y Bicultural para el sordo (MEBB). Considerando por un lado, la enseñanza en un escenario educativo como es el Centro de Atención Múltiple, y por el otro, la escuela regular ante la inclusión del alumnado sordo usuario de una lengua minoritaria, la LSM. Fundamentamos nuestra opinión con base en experiencias directas e indirectas, en distintos proyectos de educación bilingüe y bicultural: Morelos, Guadalajara, Tijuana y Distrito Federal, las cuales citamos en nuestra investigación.

1. **Del modelo rehabilitatorio a un modelo bilingüe bicultural para el sordo**

La documentación lingüística de México nos revela la existencia de alrededor de 11 familias de lenguas orales indígenas (68 agrupaciones lingüísticas) que coexisten con dos lenguas de señas hasta el momento documentadas, la Lengua de Señas Mexicana, empleada en toda la República Mexicana, y la Lengua de Señas Maya que se utiliza en la península de Yucatán. Si bien la lengua oral dominante utilizada por la mayor parte de la población es el español, el reporte de INEGI[3] nos menciona que aproximadamente el 6 011 202 personas de 5 años y más hablan alguna lengua indígena. Y de ese total de población 720 009 no hablan español.

Observamos que aun cuando en el discurso oficial continuamente se afirma que los sordos conforman comunidades lingüísticas minoritarias, en los hechos, a la persona sorda se le define por su "discapacidad" y no por el uso de una lengua con diferente modalidad. Si bien desde el 2005 se hizo un reconocimiento jurídico de la LSM considerándola parte del patrimonio lingüístico de la nación mexicana[4], con lo cual se considera a lo sordos depositarios de una lengua y de una cultura, hoy en día los sordos siguen siendo vistos desde la perspectiva de la anormalidad Desde nuestra óptica, no negamos el déficit auditivo que dificulta la adquisición de la lengua oral, ponderamos el derecho de la persona sorda de adquirir su propia lengua natural, la lengua de señas, la LSM.

Al respecto, si hiciéramos un breve recorrido histórico sobre la educación del sordo reconoceríamos que el foco de atención ha sido el aprendizaje de la lengua oral. Esto ha traído como consecuencia que el estatus de la lengua señas se haya mantenido durante mucho tiempo por debajo de la lengua oral dominante. Y que se considere a las señas como herramienta de enseñanza cuyo empleo permitirá la adquisición de la lengua de mayor prestigio, como discutiremos más adelante. Por tanto, no es de extrañar que la adopción de

un modelo bilingüe bicultural para el sordo adolezca de varios elementos que ya son reconocidos y empleados en el ámbito de la educación de los pueblos originarios de nuestro país, sí su lengua sigue siendo en muchos sentidos desconocida y desprestigiada.

Un modelo bilingüe bicultural para el sordo debe propiciar el respeto por ambas lenguas LSM-español, y por ambas culturas, sorda y oyente. Un modelo bilingüe debe asegurar que los educandos sean competentes en ambas lenguas. Hasta el momento lo que hemos observado es una reducción del modelo, pues en algunas escuelas consiste en la sola inserción de la Lengua de Señas Mexicana en el aula, en la incorporación del maestro sordo como modelo lingüístico, pero no hay un trabajo de reflexión metalingüística de la LSM ni del español en su forma escrita, actividad fundamental que se requiere para hablar de un bilingüismo.[5-7]

Como es sabido, las líneas directrices para la enseñanza del sordo son definidas por el área de educación especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y coordinadas por la Dirección de Educación Especial de cada uno de los estados que conforman la República Mexicana. Así, como por otras instancias emanadas de la SEP, por ejemplo, el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, cabe destacar que en este programa se desarrollan documentos de trabajo para marcar líneas de acción en los Centros de Atención Múltiple (CAM), antes Escuelas de Educación Especial. Entre estos documentos de trabajo se encuentra la propuesta de un modelo bilingüe bicultural, y la inclusión de los niños sordos en las escuelas regulares.[8]

Bien, la política educativa para el sordo con un enfoque bilingüe se presenta de manera sucinta en el diario oficial de la federación del 10 de junio de 2005 en la ley de discapacidad. En dicha ley se reconoce a la lengua de señas mexicana (LSM) como una lengua nacional. Este reconocimiento implicó cambios en materia educativa. A continuación presentamos lo dictaminado en el capítulo III, artículo 10, fracciones VIII, X, XI, XII y XIII concerniente a la educación, de la última revisión a la ley general de discapacidad del 2008.

> *VIII. Garantizar el acceso de la población sorda a la educación obligatoria y bilingüe, que comprenda la enseñanza del idioma español y la Lengua de Señas Mexicana. El uso suplementario de otras lenguas nacionales se promoverá cuando las circunstancias regionales así lo requieran;*
>
> *X. Implementar el reconocimiento oficial de la Lengua de Señas Mexicana y el sistema de escritura en Braille, así como programas*

de capacitación, comunicación, e investigación, para su utilización en el Sistema Educativo Nacional.

XI. Diseñar e implementar programas de formación certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana.

XII. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua escrita.

XIII. Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la lengua de señas, de las personas con discapacidad auditiva, y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual.

Como se puede observar, la ley reconoce el derecho de los sordos para recibir educación en su propia lengua. La interpretación del Artículo 10, con las fracciones que hemos presentado nos conduciría a la implementación de un modelo bilingüe. No obstante, no se han generado las condiciones necesarias para atender a la población sorda desde esta nueva perspectiva. A más de un lustro de la publicación de esta ley, todavía no se ha elevado una propuesta que coordine las acciones para formar maestros oyentes que sean competentes en LSM, maestros sordos que enseñen la LSM, y la preparación de intérpretes educativos.

Sin embargo, aun cuando estas disposiciones legales son recientes, destacamos el hecho de que la sociedad va más adelantada en la implementación de estrategias, y en la búsqueda de soluciones ante la problemática que se le presenta. En este sentido antes de que tuviera un sustento jurídico la educación bilingüe para el sordo, en algunas escuelas privadas y en algunos CAM ya se había puesto en marcha una propuesta bilingüe, pero, sin líneas directrices comunes. Si bien, esto constituyó un gran adelanto también trajo sus consecuencias, pues la práctica de este modelo en cada centro escolar dependió principalmente de la preparación de los recursos humanos con los que contaba, de su historia como escuela, así como de su propia reflexión sobre lo que suponía el desarrollo de una educación en donde coexistieran lenguas de distinta modalidad y con una gramática diferente. En algunos casos se siguieron perpetuando algunos falsos mitos sobre las lenguas de señas en cuanto a su gramática y calco con respecto al español.

Aunado a lo anterior resultaba menos asequible abordar la cultura sorda en la escuela. Este aspecto sigue siendo el más complejo, pues hoy en día al preguntar a los distintos involucrados en la ejecución de este modelo sobre qué es la cultura del sordo, no obtenemos respuesta.

Consideramos relevante que en la implementación de un modelo educativo bilingüe bicultural para el sordo se propicie que desde temprana edad los niños formen parte de su comunidad sorda. Consideramos fundamental el intercambio generacional entre los adultos sordos y los niños sordos para la construcción de la identidad de sus miembros. Por lo que se refiere a la función de la escuela en esta construcción no debemos olvidar el papel de la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS)[9], pues no solo fue fundamental por la génesis de la LSM sino por la formación de una comunidad, por la transmisión de la cultura y de las tradiciones al interior de este grupo social. Asimismo, porque puso de manifiesto la importancia de las relaciones entre los adultos y viejos de la comunidad sorda con las nuevas generaciones de sordos, y la importancia de su acompañamiento en la transición de la vida a infantil a la vida adulta. Así como el mantenimiento de un padrinazgo en el contacto con la sociedad oyente. Coincidimos con Ramsey[10] al mencionar que el cierre de la ENS trastocó la formación comunitaria del sordo, y por ello hoy resulta imperioso discutir que dentro de un modelo bilingüe bicultural es fundamental que en la escuela se construyan las relaciones comunitarias entre los niños, jóvenes, adultos y viejos sordos, identificándose como miembro de un grupo y una cultura.

2. La evaluación del modelo educativo bilingüe bicultural

Entre los trabajos pioneros sobre el modelo educativo bilingüe (MEB) encontramos el denominado *Propuesta de educación bilingüe para el niño sordo en un Centro de Atención Múltiple.*[11] Elaborado bajo el auspicio de la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal. En este trabajo ya se citaba la necesidad de la presencia de un modelo lingüístico sordo en el CAM y maestros competentes en LSM.

Lourdes Acosta será una figura importante para el desarrollo de este MEB en los centros de atención múltiple (CAM) del Distrito Federal, impulsando este trabajo hace una década en algunos centros donde la población en su mayoría fuera alumnos sordos. Así pues, a diez años de su puesta en marcha es necesario para la evaluación de este modelo educativo conocer sus aciertos, las dificultades a las que se enfrentaron, y cuáles son sus retos. También es pertinente conocer el seguimiento que han hecho de las generaciones que han egresado

del CAM bajo este nuevo enfoque educativo. De igual relevancia sería que presentaran las reflexiones que como grupo de trabajo han tenido y que sin duda pueden servir de orientación a las escuelas que están en ese proceso de iniciar un MEB para el sordo.

Si bien el equipo del MEB ha aportado materiales para el aprendizaje de la LSM,[12,13] al ser un modelo bilingüe ofrecen un marco de referencia sobre el aprendizaje del español en su forma escrita. La respuesta a este punto fue la elaboración de un cuadernillo que se distribuyó a los Centros de Atención Múltiple titulado *Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos,*[13]el cual según el equipo del MEB fue concebido como una herramienta que forma parte del Diccionario del Español-Lengua de Señas Mexicana II (DIELSEME II).

En la revisión de dicho documento encontramos que carece de un sustento teórico suficiente, además de que no presentan los datos o la investigación realizada para hacer esta propuesta. Asimismo, el diseño de las actividades quepresentan no se relaciona claramente con alguna propuesta de enseñanza de segundas lenguas. Y por otra parte, el desarrollo de las actividades que sugieren ya requiere de un grado de competencia en lengua escrita. Llama la atención que no aporte un material para aquellos alumnos que inician con el aprendizaje de la lengua escrita, dado que este es el principal problema que los profesores externan, y demandan una respuesta para ello. Consideramos que el equipo del MEB debe recuperar la experiencia que se tiene desde el ámbito de la educación indígena para la elaboración de materiales, pues se requiere de unir esfuerzos con pedagogos, lingüistas y miembros de otras disciplinas para su creación.

Sin duda el equipo del MEB del Distrito Federal es una punta de lanza para la educación del sordo desde este enfoque, de ahí la insistencia de que se divulgue su experiencia de una década de investigación-acción.

Como hemos estado anotando a lo largo de este trabajo, el modelo bilingüe bicultural para el sordo requiere de evaluarse. Si bien de manera general podemos decir que los avances se han dado en el interés de los docentes en aprender LSM, en la incorporación de la figura del intérprete y de un sordo nativo señante de la LSM, esta apreciación solo se basa en la observación y del trabajo que hemos venido realizando con centros educativos del DF, Morelos, Guadalajara y Tijuana. De la misma manera, podemos decir que comparten la misma problemática en cuanto a la disponibilidad de recursos

humanos. Siguen siendo pocos los maestros sordos señantes laborando en los CAM, cuentan con un número limitado de maestros oyentes competentes en LSM, en contraste con una gran una mayoría de maestros oyentes que desconocen esta lengua, o bien, dicen conocerla, pero, la realidad es otra, no respetan la gramática de la LSM e incluso inventan señas. Y, más delicado aún resulta el hecho de que haya maestros que no han modificado su actitud hacia las lenguas de señas, evidenciando así una falta de respeto hacia su alumno sordo.

La falta de maestros sordos y de maestros oyentes competentes en LSM implica que la transmisión de la lengua no se esté dando de manera adecuada. Desafortunadamente hemos podido observar alumnos sordos que van adquiriendo la LSM utilizando señas que no son propias de esta lengua, así como produciendo construcciones sintácticas que presentan el orden de constituyentes del español y no el de la LSM. Si bien se ha puesto un énfasis en la enseñanza de la LSM como segunda lengua para abatir esta problemática general, desde la dirección de educación especial de la SEP de algunos estados, entre ellos Jalisco, Baja California, Morelos, Distrito Federal, impartiendo cursos y talleres dirigidos a maestros y a padres de familia, bajo la coordinación de maestros sordos nativos señantes de la LSM, de maestros oyentes competentes en esta lengua, y de intérpretes en LSM-español; no se ha hecho una evaluación sistemática sobre este trabajo.

Por tanto, habría que indagar cuál ha sido el resultado de ese trabajo: si los maestros han cambiado su práctica educativa y emplean la LSM para la enseñanza; si los padres de familia utilizan la LSM para comunicarse en casa; si se han relacionado con la comunidad sorda, si han cambiado la actitud que tienen hacia la LSM y hacia la condición de la sordera. También habría que discutir sobre la calidad de los materiales que se han realizado con este fin, por ejemplo, *Las maravillas de la comunicación están en nuestras manos*[14] o el Diccionario DIELSEME I,[12] recursos que se han repartido en los CAM y cuya creación, distribución y uso, ha sido con el objetivo de favorecer el aprendizaje de la LSM. Esta evaluación es una tarea pendiente que sin duda permitiría definir nuevos caminos que apuntalen el desarrollo del modelo bilingüe bicultural.

No menos importante como parte de la evaluación se requiere analizar la actitud de los niños hacia la LSM y el español. Los niños sordos (y oyentes) deben observar que la LSM es una lengua de prestigio al igual que el español, que se puede "decir todo" en LSM. Al respecto quiero destacar el trabajo realizado en el CAM Hellen Kéller de Tijuana, cuyo personal en conjunto con un

colectivo de diseñadores (Fundación que transforma) han desarrollado cápsulas informativas con contenidos de distinto índole, por ejemplo, de ecología, donde los propios niños sordos (alumnos del CAM) en LSM transmiten esa información. Son cápsulas que se transmiten por el canal local de televisión, en donde una voz en off utilizando el español va narrando lo que losniños explican en LSM. Es un claro ejemplo de lo que se puede hacer entre sordos y oyentes, aunque desafortunadamente esta labor es casi desconocida por el resto de escuelas del país.

Otro ejemplo de colocar a la LSM más allá del aula de educación especial es el trabajo que se realiza en Guadalajara Jalisco, con el equipo encargado del Programa de Enseñanza Bilingüe (Lengua de Señas Mexicana–Español), el cual ha salido del ámbito de educación especial. Los maestros sordos participan activamente en la enseñanza de la LSM en la escuela regular, y en los servicios de salud. De esta manera contribuyen a la sensibilización de la comunidad oyente con respecto a la existencia de otras lenguas, como es la Lengua de Señas Mexicana, y el respeto a los sordos como personas hablantes de otra lengua.

Ahora bien, algunas organizaciones civiles y grupos de profesionales en distintas partes de nuestro país, han logrado que diversas preparatorias y universidades (públicas y privadas) tengan disposición para "integrar" a los alumnos sordos a sus aulas. Estos grupos han generado sus propias estrategias de enseñanza, integración, y abriendo el camino para la inclusión. Por ejemplo, han incorporado en su planta docente a la figura del intérprete LSM-español-LSM. Sin embargo, este trabajo en su mayoría ha sido de manera intuitiva. Tal es el caso de la experiencia de la comunidad sorda y oyente en CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) estado de Morelos. Los profesores de esta institución se aventuran en el 2005 a vivir la experiencia de atender en un mismo grupo alumnos sordos y oyentes, sin un conocimiento previo sobre lo que implicaría tener un grupo con tales características. Pero, sí con una gran disposición para hacer esta labor. Los alumnos sordos comparten el aula y las clases con sus compañeros oyentes. Para ello se cuenta con un intérprete que estáen el grupo de manera constante y en todas las actividades.

En el 2005, CONALEP Morelos, plantel Temixco, abre sus puertas por primera vez a cuatro alumnos sordos, para que cursen la carrera de Alimentos y bebidas. Esta apertura a atender a los jóvenes sordos fue debido en gran parte a la iniciativa y participación de la Asociación educativa, cultural y recreativa para Sordos de Morelos A.C. Es la primera generación de alumnos sordos (2005 -2008) en concluir sus estudios a nivel medio superior en todo el Estado de Morelos.

En esta experiencia educativa los sordos usuarios de la LSM se enfrentan no solo a la exigencia de un nivel escolar superior, sino a otro medio con compañeros y maestros oyentes generalmente monolingües en español. Reconociendo que en algunos casos carecen de los conocimientos necesarios que le permitan establecer aprendizajes significativos en igualdad de condiciones con respecto a sus compañeros oyentes.

Es innegable que los sordos que quieren continuar sus estudios se enfrentan a varios retos. Sabemos por nuestra experiencia al ser docentes de alumnos sordos y oyentes, cómo la diferencia en su formación como estudiantes, y en sus competencias lingüísticas y comunicativas en su segunda lengua el español, los pone en desventaja; se dificulta el aprendizaje, es un gran esfuerzo el que hacen los alumnos sordos, el cual no se traduce en un éxito escolar ni en una adecuada formación académica.

Ahora bien, el acceso a la educación media superior y superior para el sordo introdujo por primera vez la figura del intérprete en el salón de clases como un agente educativo. Los alumnos sordos destacan el papel del intérprete a quien consideran como un elemento fundamental en su formación. Consideran que es alguien imprescindible para su aprendizaje y permanencia en la escuela. De ahí que desde su punto de vista consideran necesario que el intérprete cumpla además de su función principal, con la realización de tutorías dentro y fuera del aula. Y, de un acompañamiento/apoyo en la realización de algunos trámites administrativos que la escuela suele demandarles. Estos comentarios colocan al intérprete en un lugar relevante, y por ello es pertinente discutir cuál es el papel del intérprete en el aula. Hacer una evaluación de su perfil y la definición de las actividades que debe tener. Consideramos que la falta de claridad de su papel en el aula conduce a que hoy por hoy se le solicite funciones que no le corresponden. Si bien algunos ILS la han adoptado a partir de su labor diaria con el grupo de alumnos sordos, esto no significa que sea lo mejor para los alumnos, profesores y para el propio intérprete.

Aunado a lo anterior, cabe mencionar que en las escuelas donde se requiere intérpretes se enfrentan con el problema de la asignación de recursos para su contratación, pues es una figura que no forma parte de sus actuales organigramas. Por tanto, la mayoría de las veces son los padres de los alumnos sordos que tienen que pagar al intérprete, el cual además suele ser uno solo el que esté interpretando todas las asignaturas, un trabajo que resulta extenuante y del cual no se ha reconocido su importancia.

La función y formación del intérprete "educativo" requiere de un mayor análisis e investigación, que sobresale de los límites de este este trabajo, no obstante queremos enunciar algunas preguntas que sirvan para iniciar una discusión al respecto: ¿cómo, dónde y con quién se forman los intérpretes en LSM? Y en cuanto a su papel en la educación nos interesa saber: ¿quién regula su actividad como intérprete en el salón de clases?

3. Conclusiones y comentarios

Ya para finalizar, queremos comentar que si bien, era necesario poner en marcha el modelo bilingüe aun con los pocos elementos con los que se contaba (teórico metodológicos, infraestructura y recursos humanos), ahora, en la segunda década del siglo XXI, no podemos rehusarnos a hacer una evaluación de lo que ha ocurrido en las escuela donde se desarrolla el Modelo bilingüe bicultural para el sordo. Compartir de manera abierta cuáles han sido sus alcances, cómo se ha articulado la escuela especial con la escuela regular, cuáles han sido sus obstáculos, y cuál ha sido el papel de la comunidad sorda en el ejercicio de su liderazgo para la planeación y ejecución de la educación que requiere.

Es indudable que una atención a la diversidad contribuye al enriquecimiento de cualquier sociedad. Sin embargo, el objetivo de una educación para todos, ha colocado peligrosamente al sordo en una situación escolar no planificada, atentando así a su derecho de recibir una educación con calidad y equidad. Es decir, no basta con esgrimir el argumento de que los sordos tienen las mismas oportunidades educativas si antes no se reflexiona y evalúan las condiciones en la cuales se lleva a cabo el proceso enseñanza aprendizaje, si no se conoce cuál es la red o el soporte con el que cuenta el alumno sordo, el alumno oyente, el profesor oyente, el intérprete, la familia, *etcétera*, elementos que han sido discutidos por autores como Domínguez[15] quien destaca el desarrollo de redes de colaboración, apoyo y ayuda para la inclusión de los alumnos sordos.

Nos sumamos a la reflexión de Pilar Fernández Viader[16] quien anota que una respuesta educativa que soslaye los aspectos diferenciales, distintivos de la sordera difícilmente puede proporcionar a los jóvenes sordos los recursos necesarios para su completo desarrollo cognitivo, lingüístico y social, y alcanzar, posteriormente, una formación cultural adecuada. La educación del sordo en nuestro país sigue siendo problema que no hemos atendido con la seriedad que se merece.

Para finalizar queremos agradecer a la comunidad educativa de los distintos centros de educación especial pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública (Tijuana, Guadalajara, Distrito Federal) y de CONALEP Morelos, el compartir su experiencia con una mirada crítica y propositiva. Así como por permitirnos ser parte de su formación y tarea educativa. Sea pues este un reconocimiento a su labor. Sin duda, el trabajo que desarrollan es un ejemplo del camino hacia la inclusión educativa, al respeto a la diversidad cultural y lingüística de todos los grupos que conforman nuestra nación.

Referencias

1. Klein M. Incidir para una educación intercultural. En: Villalba F, Villatoro F, editores. 2010. Disponible en: http://www.congresointerculturalidad.net
2. Unamuno V. Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica. Barcelona: GRAÓ; 2003.
3. INEGI. II Conteo de población y vivienda. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía; 2005.
4. Diario Oficial de la Federación. Ley Federal de discapacidad. México: 10 de junio de 2005.
5. Massone MI, Simón M, Druetta JC. Arquitectura de la escuela de sordos. Libros en red, 2003. Disponible en: http://www.librosenred.com
6. Cruz-Aldrete M. Reflexiones sobre la Educación bilingüe Intercultural para el sordo en México. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 2009; 3(1): 133-145.
7. Cruz-Aldrete M, Cruz-Cruz J. Expectativas familiares ante el modelo educativo inclusivo con jóvenes sordos del CONALEP del estado de Morelos, México. Revista Latinoamericana de Inclusión educativa. 2012; 6(1):143-152.
8. SEP. Orientaciones desde el enfoque bilingüe para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública; 2010.
9. Jullian-Montañés CG. (2001). *Génesis de la comunidad silente en México. La Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886)*. [Tesis de licenciatura]. México: UNAM.
10. Ramsey CL. The people who spell. The last students from the Mexican National School for the Deaf. Washington, DC: Gallaudet University Press; 2011.
11. Acosta L. Propuesta de Educación Bilingüe para el niño sordo en un Centro de Atención Múltiple del Distrito Federal. México: Dirección de Educación Especial; 2002.
12. Acosta L, Calvo T, Maya D, Sanabria E. Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana (DIELSEME). México: Dirección de Educación Especial, SEP; 2004.
13. SEP. DIELSEME II. Diccionario Lengua de Señas Mexicana. Estrategias para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos. México: Dirección de Educación Especial, SEP; 2009.
14. Salazar-Romero C, Ibarra-Mercado A. Las maravillas de la comunicación están en nuestras manos. Escucha mis manos y sabrás lo que digo. México: Gobierno de Jalisco. Secretaría de Educación; 2010.
15. Domínguez A. Educación para la inclusión de alumnos sordos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 2009; 3(1):45-61.
16. Fernández-Viader MP. Modelos actuales de educación bilingüe para los sordos en España. *Revista di psicolinguistica applicata*. 2009; (VIII):257 -277.

Patrícia Braun[1]
Leila Regina d' Oliveira de Paula Nunes[2]

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, A ESCOLA COMUM E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Resumo

A deficiência intelectual se faz presente em um corpo, não é necessariamente aparente, mas tem marcado, significativamente, o processo de ensino e aprendizagem do aluno que a tem como diagnóstico ou hipótese no seu desenvolvimento. Atualmente, o desafio vivido na escola comum, diante da perspectiva da inclusão escolar, tem sido sobre como efetivar práticas pedagógicas que deem conta do desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, considerando suas especificidades, sem deixá-los à margem do processo de ensino e aprendizagem. Neste texto apresentamos o recorte de uma pesquisa de doutorado em educação, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, entre os anos de 2009 e 2012. A partir do viés da abordagem de pesquisa etnográfica, analisamos o contexto escolar e o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, matriculados em uma escola comum da rede pública federal, na cidade do Rio de Janeiro. Os dados indicam que o desafio posto à escola e aos professores, em maior ou menor grau, tem relação com a complexidade dada a partir do desenvolvimento acometido pela deficiência, mas, principalmente, com os entraves estruturais vividos na escola, para organizar o ensino. Da mesma forma, evidenciam práticas ainda pouco favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

[1] Professora Assistente do Instituto Fernando Rodrigues Da Silveira – CAP/UERJ. Mestre Em Educação (UERJ) e Doutoranda Do Proped/UERJ, Rio de Janeiro/RJ-Brasil. p.braun@terra.com.br
[2] Professora Titular Da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ph.D. em Educação Especial Rio de Janeiro/RJ-Brasil.leilareginanunes@terra.com.br

Introdução

Discorrer sobre deficiência intelectual e práticas pedagógicas suscita inquietação, pois nos referimos a práticas que possam impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento deste aluno, o que ainda é complexo para a escola comum que temos. Embora, não seja necessariamente aparente, a deficiência intelectual tem marcado, significativamente, o processo de ensino e aprendizagem do aluno que a tem como diagnóstico ou hipótese no seu desenvolvimento. Ou seja, falar desta deficiência, em relação às práticas escolares que podem e devem ser organizadas para este aluno, deve abarcar reflexões sobre a complexidade e a diversidade que o ensinar e o aprender apresentam no dia a dia da sala de aula, diante das atividades e estratégias de ensino necessárias à aprendizagem deste. Além disso,

> *[...] não podemos falar da deficiência mental [leia-se intelectual] em geral, uma vez que dentro desta complexa formação se incluem fatores diferenciados. De acordo com a complexidade de sua estrutura é possível não um, mas muitos tipos qualitativamente diferentes de insuficiência intelectual e, portanto, devido a essa complexidade do intelecto, suas estruturas admitem a ampla compensação de diferentes funções (Silva, 2000, p.5, adendo nosso).*

Atualmente, este é um dos desafios vividos na escola comum, diante da perspectiva da inclusão escolar, sobre como efetivar práticas pedagógicas que deem conta do desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, considerando suas especificidades, sem deixá-los à margem do processo de ensino e aprendizagem.

Neste texto, apresentamos o recorte de uma pesquisa de doutorado em educação, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2009 e 2012. A partir da abordagem de pesquisa etnográfica, foi analisado o contexto escolar e o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, matriculados em uma escola comum da rede pública. Os procedimentos de pesquisa envolvidos, nesta etapa, contaram com a aprovação da pesquisa pela Comissão de Ética em Pesquisa, da Universidade (Parecer 024/2010), assim como pela Diretoria de Ensino da escola envolvida no estudo (Ofício 3/2009/DE).

A pesquisa, seus sujeitos e percurso

A proposta metodológica respalda-se no estudo de caso do tipo etnográfico. Conforme André (2005), o estudo de caso etnográfico é a escolha ideal quando a intenção

é entender um caso particular levando em conta sua complexidade. Yin (2005) diz que devemos dar preferência a estudos de caso quando a investigação tiver questões do tipo "como" e "porquê", quando o pesquisador tiver pouco controle sobre o que acontece ou vai acontecer no ambiente do estudo e quando o foco da pesquisa for um fenômeno atual e real, como é o caso desta investigação.

O *locus* do estudo foi uma unidade de ensino, de uma escola da rede pública federal do Rio de Janeiro, destinada a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. O objetivo desta etapa da investigação foi analisar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual incluído no ensino comum, bem como as práticas pedagógicas dirigidas a este aluno.

Participaram deste estudo três alunos com deficiência intelectual com idade entre 9 e 15 anos, todos meninos (Alexei, Leonti, Ian[3]), matriculados nas turmas de 2º, 3º e 4º ano, respectivamente. Também foram participantes os professores destas três turmas e os professores envolvidos com a gestão e coordenação da escola, perfazendo um total de 15 profissionais.

Como instrumentos de pesquisa nos valemos do uso de observação participante em sala de aula, registro em diário de campo, entrevistas semi-estruturadas com os profissionais e filmagem de cenas do cotidiano da sala de aula. As entrevistas e filmagens foram transcritas, posteriormente, com a devida autorização dos envolvidos e responsáveis.

A partir da técnica da análise de conteúdo criamos um sistema capaz de catalogar e organizar as informações coletadas (Bogdan e Biklen, 1994). Para obtermos "a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo", garantindo as inter-relações necessárias à compreensão dos dados, utilizamos a triangulação dos dados entre as informações coletadas (Triviños, 1987, p. 138). Assim, surgiram quatro categorias temáticas[4] que serviram de base para as discussões que seguem.

[3] Os nomes dos alunos são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, conforme recomendação ética para pesquisa com pessoas. Do mesmo modo, os professores são identificados por siglas p1, p2, p3, e assim por diante.

[4] As quatrocategoriasidentificadas foram definidas como: *1. Compreensões*: falas ou comentários que retratem a compreensão ou entendimentos sobre deficiência intelectual e aprendizagem; *2. Práticas educacionais*: falas ou comentários que relatem ou descrevam ações desenvolvidas no cotidiano escolar, com o aluno ou na presença do aluno com deficiência intelectual no contexto da escola, fora da sala de aula e na sala de aula; *3. Dificuldades*: falas ou comentários que relatem as dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem, vividas no cotidiano escolar pelo (a) aluno, professor e escola; *4. Caminhos, possibilidades e tensões*: falas ou comentários que indiquem estratégias e situações percebidas pelos professores como facilitadoras na mediação do processo de ensino-aprendizagem ou que indiquem a superação ou não das dificuldades vividas no cotidiano da sala de aula e/ou da escola.

Discussão

A escola do estudo apresenta algumas iniciativas que revelam a preocupação em conhecer e acompanhar dificuldades que seus alunos apresentam diante das propostas de ensino ofertadas. Uma das iniciativas é o Laboratório de Aprendizagem o qual, segundo a professora P3[5], procura "*desenvolver capacidades e instrumentos, dar autonomia para que o aluno consiga caminhar nas outras atividades*". Outra iniciativa é a ideia da "bidocência" para alunos com necessidades educacionais especiais como apoio em sala de aula. Esta tem por proposta criar caminhos alternativos para o ensino de matérias diversificadas, variação da linguagem e apoio individualizado, além de interagir com professores regentes na busca de respostas adequadas às demandas apresentadas, a partir da presença de um segundo professor em sala de aula.

A ideia de ter um professor como estratégia de apoio ao aluno, junto com o professor regente em sala de aula, tem sido analisada em estudos sobre a organização do ambiente escolar inclusivo. Observamos iniciativas desse porte há alguns anos em estudos que têm como temática propostas colaborativas de ensino, dentre os quais vale citarmos Capellini e Mendes (2007) Fontes (2009), Machado e Almeida (2010).

Nessa perspectiva, o ensino em com o viés colaborativo favorece a organização de novas práticas para a aprendizagem de todos os alunos, além de propiciar o desenvolvimento profissional, pois possibilita que professores reflitam "sobre as suas práticas", pensem "novas formas de enfrentar as dificuldades" e outras maneiras de ensinar (Machado e Almeida, 2010, p. 346). No entanto, no cotidiano da escola, a proposta apresenta fragilidades relevantes quanto à estruturação dos recursos humanos necessários e definição das funções e ações implementadas entre os professores. Estes aspectos foram observados como entraves pelos autores supracitados e observados neste estudo, também, como podemos notar na fala da professora, que segue:

> *A estratégia da bidocência é muito importante, mas às vezes não dá certo [...] por conta das relações entre professores, porque às vezes o professor que está com o aluno acha que é só para ficar junto [... pausa na fala...] não caminha com o trabalho da sala de aula [...] falta a definição da ação [...]. (P3)*

[5] Os professores participantes foram identificados por siglas como P1, P2, P2 e assim sucessivamente.

Quando a ação pedagógica não se caracteriza como colaborativa esta pode tender à particularização do atendimento ao aluno em sala de aula, segregando-o do seu grupo e do contexto da sala de aula ao qual deveria pertencer. Práticas pedagógicas com cunho do ensino colaborativo dependem das relações profissionais e estruturais estabelecidas na cultura da escola sobre as formas de reger uma aula, o conteúdo, o conhecimento, as atividades e as formas do aluno participar e usufruir disto.

É uma ideia que tem respaldo nas diretrizes nacionais como posto na Resolução n.4/09, Art. 13, item VIII, onde está que o professor do atendimento educacional especializado (AEE) precisa articular com o professor de sala de aula, estratégias e recursos para a acessibilidade e promoção da participação do aluno nas atividades escolares (Brasil, 2009). Todavia, dada às interpretações feitas a respeito de como se configura o AEE e as condições que os professores têm para a efetivação desta proposta, percebemos que esta articulação não ocorre. De tal modo, o trabalho para este aluno, que precisaria da colaboração entre aqueles que atuam com ele, fica restrito a ações isoladas na sala de aula ou na sala de recursos para o AEE.

Um aspecto relevante, que reflete na organização das práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual, é o fato das ações ou práticas necessárias serem ponderadas, basicamente, a partir do momento em que este chega à escola e a desafia pensar diferente do que até então ofereceu como ensino. Tal fato pode ser observado a partir das falas que seguem:

> *[...] foi a partir da entrada delas [destes alunos] que a gente começou a se mexer.(P9)*
>
> *[...] na medida em que elas chegam, elas tensionam uma realidade estabelecida, um colégio muito tradicional em seu ensino. [...] acabam tensionando o fazer dos professores, das coordenações, da própria política institucional [...] O movimento é esse: as crianças chegam e se estabelece uma realidade na qual aqueles que trabalham com as turmas precisam pensar estratégias novas. (P3)*

Percebemos que são ações organizadas a partir da demanda imediata e real, mas nem sempre tomadas e formalizadas como parte do núcleo das práticas cotidianas, comuns à escola, como tantas outras que compõem o currículo. São práticas pensadas de acordo com o momento e com as possibilidades estruturais da escola quanto aos recursos necessários. Com efeito, a tensão observada pela professora P3 diante da realidade vivida na escola é evidente

e ainda mais notória quando envolve alunos com a deficiência intelectual. Na óptica escolar, o ensino do aluno que tem esta deficiência é constantemente percebido como complexo e difícil de ser contemplado pelas práticas habituais, exercidas no cotidiano da sala de aula, como observamos na fala da professora P9:

> *Isso, pra gente que trabalha com uma grade curricular é muito complicado. A gente consegue até lidar bem com a questão da paralisia cerebral [...] da dislexia [...]. Mas ter o déficit intelectual, realmente é uma angústia, porque a gente fica procurando estratégias, métodos, entre outras coisas para que se consiga dar conta de ensinar a esse aluno [...].*

Nesse contexto, as falas pontuam como entraves, também, a falta de professores e a organização seriada do ensino, que dificultaria constituir atividades e estratégias de acordo com o tempo e as ações necessárias à aprendizagem deste aluno. Além disto, a flexibilização e a adequação do currículo escolar são aspectos reconhecidos como complexos de serem contemplados quando as diferenciações necessárias são muito significativas.

Ao tomarmos como referência de análise os elementos curriculares como objetivos, conteúdos, metodologia, organização didática, avaliação e temporalidade, indicados em documentos nacionais que tratam de adaptações curriculares (Brasil, 1988, 2000, 2001), observamos na escola do estudo algumas iniciativas de adequações na organização didática. Dentre elas, atividades complementares, individualizadas ou em pequenos grupos de dois ou três alunos, apoios especiais direcionados a situações para consolidar o processo de alfabetização do aluno. Também observamos algumas modificações quanto aos procedimentos que envolviam a avaliação como fazer a prova em outro ambiente e com um mediador e algumas reflexões sobre a temporalidade prevista para a aprendizagem do aluno.

No entanto, observamos poucas adequações em relação aos objetivos e conteúdos, nos quais parece residir a questão mais cara para a escola, assim como para alunos com deficiência intelectual. Para estes alunos as modificações não se bastam em recursos, espaços ou tempo adaptados. Há a necessidade de complementaridade entre as estratégias, entre os níveis e tipos de adequações. A organização e a análise, principalmente, dos objetivos curriculares é um aspecto essencial para encaminhar e elaborar ações que impulsionem a aprendizagem do aluno.

A aprendizagem de alunos como Alexei, Leonti e Ian caracteriza-se, significativamente, diferente dos demais alunos. Configura-se de acordo com as possibilidades de compensação, nas diferentes funções do desenvolvimento, que variam de aluno para aluno. Enquanto Alexei e Leonti conseguiam lidar com a proposta curricular e as práticas advindas desta, mesmo com pequenas adequações, Ian destacava-se por não se favorecer do mesmo modo.

Para Ian as adequações precisavam ter um alcance maior sobre vários aspectos do processo de escolarização. Os caminhos para sua aprendizagem exigiam muito mais investimento nas ações pedagógicas do que Alexei e Leonti. As demandas apresentadas por Alexei e Leonti, no percurso da aprendizagem eram, quase sempre, possíveis de serem providas pela estrutura habitual da escola. Já Ian apresentava demandas muito mais significativas, as quais a escola não tinha ou sabia como atender. Como consequência da insuficiente estrutura escolar diante as demandas de Ian, sua participação no processo escolar, na aprendizagem, foi pungida. Relata a professora:

> *Esse aluno que tem essa dificuldade, que precisa de um tempo maior, que precisa de estratégias diferenciadas mesmo, não é uma coisinha ali ou aqui, um apoio ou uma recuperaçãozinha. Esse aluno precisa de estratégias de complementação regulares para que ele possa seguir. (P14, grifo nosso)*

Assim, enquanto Alexei e Leonti conseguiam participar e realizar as mesmas atividades que os demais alunos, nas suas respectivas turmas, mediante apoio de um colega ou da professora em alguns momentos, adequação do tempo ou da dinâmica, com Ian não acontecia o mesmo. A participação de Ian somente começava a ser garantida quando a mediação sistemática e intensa, de um professor ou colega, fazia parte das ações em sala de aula. A necessidade educativa, posta pela especificidade do aluno, nos indicou que adequações em uma ou outra ação não bastavam para favorecer sua participação e aprendizagem.

Ao fazermos uma análise nas transcrições das cenas filmadas em sala de aula, constatamos que dos 223 minutos registrados em episódios durante as 10 sessões na turma de Ian, em 74 episódios foram registradas situações em que se dispersa com conversas, brincadeiras e/ou anda pela sala; 54 episódios em que pede para sair de sala, ir ao banheiro, beber água ou ir até a coordenação do seu ano, onde costumava fazer algumas atividades com a professora responsável por este setor; 23 episódios em que ele se envolve em situações

de conflito com colegas e professora; 4 episódios em que ele dorme em sala e 59 episódios em que Ian participa da aula, envolvendo-se com a atividade. Ou seja, em apenas 27% dos episódios Ian participou das atividades, no restante, nos outros 73% sua participação não ocorreu. O que nos leva a pensar que, consequentemente, não há aprendizagem.

As práticas que envolvem o cotidiano escolar, principalmente dos anos iniciais do ensino fundamental, são envolvidas por atividades que se empenham, consideravelmente, na construção de aspectos da linguagem. As atividades exigem do aluno desenvoltura e autonomia, a cada ano em grau maior, em relação à escrita, à leitura, à compreensão de conceitos científicos sobre matemática, conhecimentos naturais e sociais. No cotidiano que envolvia este estudo, observamos que as proposições exigiam de Ian uma organização e autonomia intelectual que ainda não lhe era possível, por si só, com as poucas adequações feitas até então. A mediação com Ian durante as atividades, por exemplo, precisava ser intensa e extensa para que ele as realizasse. Ler para ele o enunciado não bastava, porque era preciso ler com ele, dialogar sobre a compreensão da solicitação como uma tradução do sentido posto, depois organizar com ele a escrita do que ele verbalizava e assim sucessivamente.

A partir de episódios filmados em sala de aula, observamos a necessidade de ações que possibilitassem ao aluno a apropriação dos conceitos e das atividades desenvolvidas. O apontamento durante a leitura, o resgate de informações e o diálogo sobre o assunto tratado, de forma que lhe possibilitassem compreender o sentido da informação, eram estratégias vitais para que Ian se apropriasse de novos conceitos, no fluxo da própria comunicação verbal.

Nesta perspectiva, o ensino e suas práticas tornam-se válidas, então, quando oportunizam o que o aluno precisa, como ler e ouvir sobre um conceito desconhecido, num contexto compreensível para ele. As práticas de ensino que possibilitam este aluno ter acesso aos conhecimentos são aquelas que atendem sua necessidade de diálogo sobre os conceitos, "articulando-os às vozes, saberes e experiências do seu grupo social". Nessas relações, e mediante práticas que viabilizem situações de ensino com esse caráter, "ele começa a elaborar o significado da palavra, a experimentá-la em seus enunciados, à luz de outras palavras e de outros enunciados" (Fontana, 2005, p.167).

Demandas em relação a práticas que oportunizassem a estruturação da linguagem, a formação de estruturas linguística e de novos conceitos, também, foram observadas em relação aos alunos Leonti e Alexei. Embora com

demandas menos complexas que Ian, a questão da escrita e da leitura para estes alunos, também, foi observada na escola como aspecto merecedor de atenção. Comenta a professora P3:

> *Eu falo muito da questão da leitura e da escrita quando eu falo do Alexei e do Leonti porque são questões essenciais para eles. [...] eles transitam bem pela matemática [...] Então quando eu me refiro muito à questão do texto, da interpretação e da produção escrita, tem a ver com essa preocupação. [...] O Leonti, tinha uma dificuldade de expressão muito grande, uma fala truncada, sem conetivos, um vocabulário restrito. [...] O Alexei tinha um texto com muitas segmentações, com dificuldade de organizar o pensamento, precisa da imagem do livro, por exemplo, para recontar uma história. [...] Essa é a principal queixa dos professores, dos resultados dos trabalhos e é aquilo que eles também reconhecem como uma dificuldade para eles.*

A linguagem é um instrumento fundamental no desenvolvimento humano, organizado em um sistema a partir de signos como a fala e a palavra, em estruturas complexas. Quando este sistema apresenta peculiaridades na sua organização isto reflete diretamente sobre o modo como o aluno realiza as atividades que envolvem compreender um evento, generalizar e abstrair características de objetos, ordenar o real em categorias conceituais, assimilar e transmitir informações. Todas funções fundamentais em se tratando das práticas organizadas na escola, principalmente, durante os anos iniciais da educação básica. Quando não contemplamos as formas pelas quais o aluno pode desenvolver essas funções, sua aprendizagem sofre com lacunas entre o como é proposto na prática e o como ele poderia seguir, se consideradas as adequações necessárias para seu ensino.

Ora, como afirma Vigotski (2008, p. 62), se "o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança", as práticas pedagógicas ofertadas na escola não poderiam prescindir de atividades que auxiliassem ao aluno participar das propostas, com instrumentos capazes de ampliar suas estruturas linguísticas e conceituais. As práticas na escola, para o aluno com deficiência intelectual – e para todos os demais – precisam respaldar-se na reflexão sobre os processos de elaboração conceitual do aluno e sobre nossos próprios processos de organização sobre o conhecimento, sobre o cotidiano escolar e suas práticas.

As discussões sobre as formas de encaminhar o ensino, a aprendizagem e as relações pedagógicas estabelecidas na escola, para este aluno, têm conflitado o contexto escolar que vive essa realidade. O tom é de preocupação, como notamos na fala a seguir:

> *Então, em que medida a gente consegue trabalhar com essas crianças, particularmente, de forma que eles consigam desenvolver autonomia, transitar por diferentes espaços, nas relações deles, e oferecer possibilidades para que eles encontrem um caminho para conseguir maior autonomia intelectual? Porque eu acho que é disso que a gente tá falando.* (P3)

"Encontrar o caminho" para aprender não depende exclusivamente deste aluno, mas do tipo de possibilidade ofertada, nas práticas pedagógicas, pela escola e seu contexto. Ou seja, se a escola espera que o aluno obtenha *autonomia intelectual*, é preciso avaliar em que medida oferece estratégias para que a mesma se desenvolva. Sob esta óptica, vale dizermos, como aponta Duarte (1998, p.88), que:

> *[...] um posicionamento negativo em relação ao ato de ensinar seria o das concepções pedagógicas que, como no caso do Construtivismo, respaldam-se em teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superiores àquelas onde o indivíduo assimila conhecimento através da transmissão de outras pessoas. Dentro do próprio Construtivismo existem muitas variações quanto a essa questão. Algumas posições mais extremadas tendem a considerar o processo de desenvolvimento psíquico do indivíduo como independente da assimilação dos conhecimentos socialmente existentes. Essa posição encontra respaldo na concepção de Piaget sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem.*

As adequações e as práticas necessárias à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual demandam ações mais complexas, envolvem mais professores, profissionais e, fundamentalmente, sistematicidade. Precisam ser pensadas no micro e macro espaço escolar, compreendem a estrutura institucional desde a atividade realizada em sala de aula, à organização administrativa. "*É uma perspectiva que ultrapassa a visão característica da escola, da educação"* que temos, afirma a professora P3. Que precisa garantir a equidade de condições

mais rapidamente, ao contrário de como tem sido, como ilustra fala da professora P14: "*Você vai tendo essas condições muito pouco a pouco e esse aluno precisa que isso seja mais rápido*".

A morosidade na organização das condições para a escola desenvolver práticas que sejam mais pertinentes à aprendizagem do aluno com deficiência, ou outra especificidade no seu desenvolvimento, é um entrave. Como exemplo dessa morosidade assinalamos a implantação da sala de recursos multifuncional, suporte previsto nas diretrizes legais no Brasil, para o atendimento educacional especializado, apontado há mais de uma década no país. Na escola deste estudo, tal proposição somente a partir de 2010 começou a tomar forma, para em 2011 começar a funcionar. A organização de uma escola que:

> *[...] atenda às necessidades de <u>todos</u> os seus alunos, impõe à equipe escolar, quase que obrigatoriamente, uma reflexão profunda sobre toda a organização da escola e de suas possibilidades concretas de proporcionar acesso, para <u>todos</u>, dos bens culturais produzidos pela humanidade e traduzidos nos diferentes componentes curriculares. (Oliveira, 2008, p 150, grifos da autora).*

Os dados coletados nos oferecem, ainda, indicativos de algumas práticas organizadas e apontadas pelas professoras como relevantes para o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Observamos algumas situações realizadas em pequenos grupos quando os alunos obtinham apoio, uns nos outros, para a leitura, resolução de desafios ou escrita; o envio de um texto para leitura em casa, com informações do conteúdo a ser abordado na aula próxima; a leitura de enunciados com o aluno acompanhado do diálogo sobre as intenções da atividade, uma rotina estabelecida com regras claras sobre o que é proposto; tempo e local diferenciados para a realização de avaliações, além de um ledor (colega ou professor) para os textos e enunciados dessas propostas; uso de jogos, recursos e de linguagens diversificadas para abordar um conteúdo.

Embora observada, na prática das professoras, a preocupação em organizar estratégias para atender às demandas dos alunos com deficiência intelectual, não podemos nos furtar de lembrar que é o currículo[6] escolar e as

[6] Por currículo entendemos (Saviani, 2003, p.35), "[...] seleção, sequência e dosagem de conteúdos a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos dispostos em conjuntos de matérias, disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação".

intenções descritas em seu escopo que atravessam as práticas pedagógicas, aferindo-lhes possibilidades ou não. Se não feitas as ponderações sobre as intenções deste currículo, diante do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, as atividades e a prática se tornam paliativas para sua aprendizagem. O modo como o currículo é disposto permite – ou não – que as práticas e as estratégias sejam consistentes, assim como, que outras sejam criadas para atender às demandas deste aluno.

Rever as práticas curriculares e desenvolver culturas de colaboração nas escolas, como posto por Morgado (2010), é uma condição para podermos desenvolver práticas para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Deste modo, o currículo precisa ser analisado sobre sua composição, pois é necessário incorporar conteúdos, objetivos e estratégias que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais, além das acadêmicas privilegiadas, historicamente (Pacheco, 2007).

Contudo, como posto por Mendes, Silva e Pletsch (2011, p. 269) "as trocas de experiência que poderiam possibilitar a constituição de novos *habitus* são solapadas por um cotidiano que impede o trabalho coletivo" e a organização de propostas mais contextualizadas e menos conteudistas. No convívio por mais de dois anos na escola, participando do ambiente da sala de aula e de encontros de equipe de professores, observamos que as trocas dadas se configuravam em torno da discussão do currículo comum, dos procedimentos, com um tempo que quase não possibilitava, até mesmo, a reflexão sobre práticas convencionais à escola.

Também referendam a mesma situação Damiani (2008, p. 219) e Martins (2002, p. 233), ao relatarem, respectivamente, em seus estudos que, embora constatados "momentos de organização entre os professores, como nos encontros nas salas de professores, nos conselhos de classe, nos grupos que trabalham com as mesmas disciplinas ou nos horários de trabalho coletivo", estes momentos eram "utilizados muito mais para a realização de atividades burocráticas e resolução de problemas emergenciais do que para criar um espaço de reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional".

Sobre esta forma e os entraves que decorrem do modo como tem sido a organização dos professores, vale considerarmos, como postulam Fullan e Hargreaves (2000), que este modo caracterizado por um isolamento e ações solitárias na docência tem sua origem e aspectos relacionados com a arquitetura da escola, com o modo de estruturação de horários e rotina, com a sobrecarga de trabalho e com as próprias raízes da história da profissão, se lembrarmos dos tempos em que o professor era um tutor em uma casa familiar.

Não obstante, observamos neste estudo discussões e trocas que inferiam sobre o aluno que não acompanhava o currículo "convencional" eram organizadas, extraordinariamente, quando apontado como necessário pelas professoras, a partir da dificuldade já dada, como uma constatação e um desabafo entre a equipe que lidava com o aluno. Nesse momento as trocas e reflexões sobre as práticas de ensino acabavam restritas a considerações generalizadas sobre o comportamento do aluno.

Além disso, quando pensada, a articulação de estratégias sobre a prática em sala de aula, sobre o currículo, sobre o que e como ensinar, as proposições nem sempre eram viáveis, dadas as condições que a escola dispunha para favorecer práticas que considerassem a singularidade do desenvolvimento do aluno em questão. A seguir transcrevemos um trecho de ata de uma reunião da equipe docente sobre alguns desses aspectos:

> *[...] precisa de atividades diferenciadas da turma, garantindo algo diferente que não exponha o aluno ao fracasso. (professora de literatura);*
>
> *[...] A necessidade de um trabalho diferenciado é urgente! (prof. de literatura);*
>
> *[...] Parece estar atrasado/comprometido em sua coordenação motora. Tem mínimos de conservação. Sua memória de longo prazo oscila. (prof. do laboratório de aprendizagem);*
>
> *[...] idade do aluno não é correspondente com a série. Pensar em conteúdos mínimos para o aluno, dentro da série. As coordenações de áreas poderiam pensar/planejar materiais diferenciados para o aluno. (prof. do apoio);*
>
> *[...] precisa planejar materiais pensados exclusivamente para o aluno. (prof. sala de aula);*
>
> *[...] os trabalhos feitos nas aulas precisam de muita mediação, inclusive para recortar. (prof. de artes)*

Nas informações acima transcritas, observamos que há, na equipe docente, a preocupação e a indicação da necessidade de pensarem e organizarem propostas para o aluno, com adequações no currículo, na avaliação e em materiais. Contudo, ainda que notemos um movimento de reflexão, por parte das professoras, na direção de práticas que considerassem o desenvolvimento do aluno com deficiência, as ações, nem sempre, eram desenvolvidas por estas. Os dados sobre o contexto observado indicam que apesar da equipe docente

valorizar a realização das adequações e implementações às práticas pedagógicas, também, indicavam que algumas professoras achavam difícil criar e desenvolver estas propostas. A mesma situação foi constatada por Martins (2005) e Pacheco (2007), em estudos sobre dinâmicas e propostas de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, em escolas comuns.

Dentre algumas questões que Sacristan aponta como importante para pensarmos as práticas diante do currículo escolar há algumas que elegemos, em especial, quando direcionarmos o olhar à diversidade que compreende o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. São elas:

> *Porque ensinar o que se ensina deixando de lado muitas outras coisas? Trata-se da justificativa do conteúdo. Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos ou somente para alguns deles? Com que recursos metodológicos ou com que materiais ensinar? Que organização de grupos, professores, tempo e espaço convêm adotar? Como saber se houve êxito ou não no ensino e quais consequências sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes? (Sacristan, 1998, p. 124).*

Essas questões e a dificuldade que as professoras relataram ter sobre a adequação das práticas pedagógicas nos remetem um contexto com impasses. A escola enfrenta o desafio de rever seu currículo, principalmente quando a estrutura curricular tem um apreço social, como na escola deste estudo, identificada na sociedade como um espaço educacional de excelência[7]. Na ausência de revisões sobre este currículo, antes de ser uma proposta e uma ação para pensar o ensino e aprendizagem dos alunos envolvidos, acaba por limitar-se àqueles que dão conta da proposta e que validam socialmente este currículo nos índices resultantes de instrumentos de avaliação nacional.

Aliás, a avaliação como um dos elementos curriculares da prática pedagógica é uma atividade da escola, e não somente desta, envolta por impasses. Corroboram com esta afirmativa os estudos de Schütz (2006), Oliveira (2008) e Pletsch (2009). Esta atividade e seu processo de organização se revelam ainda mais complexos quando envolve a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, com suas necessidades e desenvolvimento diferenciado. Além de considerarmos que há "características específicas de alguns

[7] As instituições de "elite" ou de "excelência" são assim reconhecidas a partir dos resultados alcançados por seus alunos nos exames públicos que avaliam o desempenho escolar. Nesse bojo os estudos apontam instituições tanto de cunho privado quanto público (Brandão e Lellis, 2003).

quadros de deficiência que dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno", como afirma Oliveira (2011, p. 14) é preciso ponderarmos que,

> *[...] a recente experiência com a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, os quais compartilham o mesmo espaço da classe comum e, seu processo de aprendizagem, ainda não se solidificou a ponto de assegurar aos professores da educação básica conhecimento e segurança suficientes para conduzir a avaliação desses alunos.*

De fato, observamos a escola e seus professores por entre caminhos na adoção de estratégias que se aproximam das orientações sobre as adequações de ensino para este aluno, mas sem ter segurança ou garantia sobre a validade do processo ofertado.Nas experiências com Alexei e Leonti, que realizavam as mesmas avaliações que os demais alunos de suas turmas, vimos em alguns momentos considerados: tempo diferenciado para a elaboração da avaliação; outro ambiente além da sala de aula quando a mediação necessária se caracterizava por um ledor que, além de ler, dialogava com o aluno a intenção da questão; a mediação em sala de aula realizada pela professora da turma que explicava os enunciados e apontava respostas que podiam ser revisadas pelo aluno quando, oralmente, ele apresentava a resposta com pertinência, sem tê-lo conseguido escrevê-la com o mesmo êxito.

Já no caso do aluno Ian, as práticas em relação à avaliação se revelavam mais truncadas, não pelo mero fato de sua deficiência apresentar maior complexidade; mas, também, porque a partir do 4º ano de escolaridade o sistema de avaliação muda na escola e passa a ser ponderado por nota e não mais por uma ficha com descritores para a aprendizagem de cada ano, como é do 1º ao 3º ano, onde estavam Alexei e Leonti. Atribuir uma nota diante do desempenho de Ian é muito difícil, como desabafou uma professora em um dos estudos de caso para a organização do instrumento de avaliação para o aluno: "*em 27 anos acho que nunca tivemos um caso tão difícil assim*".

Um sistema em que prevalece a comparação entre alunos e o "fazer sozinho" como critério para validar a aprendizagem do aluno, que desconsidera os processos que ocorrem durante as mediações e o quanto estas aumentam sua capacidade de aprendizagem torna todo o processo de avaliação e as práticas pedagógicas frágeis e torturantes para alunos e professores.

Palavras finais

Observamos que, quando se trata de atender a especificidades mais complexas do desenvolvimento e quando estas se distanciam muito da proposta curricular habitual, a dificuldade em organizar e concretizar práticas de ensino é uma realidade recorrente nas escolas. Na opinião de Macedo (2007, p. 3), a organização por ano de escolaridade ou ciclos não é o ponto maior para esta discussão, pois a organização de grupos pela lógica de classes não é "algo ruim". O problema consiste quando esta lógica se estrutura a partir de uma "relação de dependência, no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe que cria preconceitos, separa, aliena". O que acontece nesta escola, e em tantas outras, é que as propostas educacionais e as práticas oriundas destas acabaram restritas a um único formato, presas em um sistema que inviabiliza fazer diferente.

Notamos ações que individualizam o ensino, sem ser uma estratégia de diferenciação positiva. A individualização do ensino, nesse caso, corre o risco de ser uma forma de segregação, como afirma Pacheco (2007), fruto da dificuldade sobre como realizar a proposta ensino em sala de aula. O grau de proficuidade da estratégia para o ensino de alunos com deficiência intelectual está relacionado à extensão da adequação e diferenciação das atividades considerando a organização das propostas de acordo com as demandas do aluno, a motivação para o avanço no seu desenvolvimento e "as suas competências curriculares"; de forma que possibilite ao professor "conhecer o que o aluno é capaz de fazer com ou sem mediação de outros e permita a elaboração de outras estratégias de ensino, próprias e adequadas a cada aluno em particular" (Oliveira, 2011, p. 15).

A realidade do contexto escolar não favorece a organização de práticas para o aprendizado e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, como Ian. Durante, praticamente todo o ano letivo de 2010, as propostas, os conteúdos e a forma das atividades apresentados ao aluno ficaram distantes de lhe proporcionar um aprendizado. As mudanças, quando observadas, caracterizaram-se sem consistência, por adequações pequenas realizadas por cada professora, do modo como conseguia, "com pequenos ajustes em suas ações práticas e não em alternativas que atendessem as especificidades dos alunos" (Pletsch, 2009, p. 172).

Com o ingresso de alunos com deficiência intelectual na escola comum, é confiada à escola e aos professores a organização de processos de ensino

e aprendizagem que atendam às diferentes formas de desenvolvimento dos alunos. Diante dessa expectativa consideramos como fundamental, também, a organização das condições necessárias à prática articulada entre professores da sala de aula e professores especialistas para que o trabalho pedagógico envolva planejamento, criação de materiais e avaliação, desenvolvidos nos diferentes ambientes da escola, mas, essencialmente, na sala de aula em que o aluno está matriculado com seus pares.

Além disso:

> *O ensino há que ter como finalidade maior a educação com vistas às necessidades sociais, que, qualitativamente, transcendem em muito a informação e/ou formação almejada pelo capital. A educação não pode mudar a sociedade, até porque faz parte dela, mas pode gerar um clima favorável à transformação. Para tanto, é preciso ter clareza sobre as capacidades a serem perseguidas na escola, sobre a identidade de aprendizagem e do desenvolvimento que busca promover e, a partir daí, a espécie de ensino a ser pretendida (Bellanda et al, 2002, p.125).*

Por fim, ainda que os entraves persistam no caminho, o que parece positivo disso tudo é que a escola, quando solicitada a rever-se como agente de formação educativa e social, tem a oportunidade de estudar, analisar as peculiaridades que a compõem e diferenças de toda ordem. Isto, de acordo com Ferreira (2007), auxilia-nos a aprender sobre nós mesmos, sobre o que fazer, como fazer e para quem fazer na construção de uma escola melhor e mais cidadã.

Referências

1. SILVA, F. de C. T. Processos de ensino da educação dos deficientes mentais. **Anais 23º Reunião da ANPEd,** 2000. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23. Acesso mai/2012.
2. ANDRÉ, M. E. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
3. YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed-Artemed, 2005.
4. BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994.
5. TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa me educação. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.
6. CAPELLINI, V. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. **Educere et Educare:** Revista de Educação, Cascavel/PR: UNIOESTE, v. 2, n. 4, 2007, p. 113-128.
7. FONTES, R. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2009.
8. MACHADO A. C.; ALMEIDA, M. A. A.. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, 2010, p. 344-351.
9. BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.04/2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.
10. _____**. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
11. _____. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.
12. _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n. 2/2001. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.
13. FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
14. VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
15. DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.**Caderno Cedes**, v.19, n.44, 1998, p. 85-106. Disponível em www.scielo.com.br Acesso jun/2012.
16. OLIVEIRA, A. A. S. de. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M (orgs.). **Inclusão Escolar**: ascontribuições da Educação Especial. São Paulo: Editora Fundepe e Cultura Acadêmica, 2008, p. 129-154.
17. MORGADO, J. C. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, 2010, p. 15-42.
18. PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.
19. MENDES, G. M. L.; SILVA, F. de C. T.; PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um *espaço tempo* de inclusão? **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 3, 2011, p. 255-265. Disponível em http://siaiweb06.univali.br Acesso jun/2012.
20. DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 31, 2008, p. 213-230.
21. MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica.**Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 8, n. 2, 2002, p. 227-235.
22. FULLAN, M.; HARGREAVES, A.. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
23. MARTINS M. F. dos S. **Inclusão:** um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) Universidade Portucalense, Porto, 2005.
24. SACRISTAN, J. G. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTAN, J. G [*et al*.] (orgs.) **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.119-148.
25. SCHUTZ, M. R. R. S. **Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva**: desafios no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Do Vale do Itajaí, UNIVALE, Itajaí, 2006.

26. OLIVEIRA, A. A S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (orgs.). **Inclusão Escolar**: ascontribuições da Educação Especial. Editora Fundepe e Cultura Acadêmica, São Paulo, 2008, p. 129-154.
27. PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiênciamental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2009.
28. OLIVEIRA, A. A S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCH, M., DAMASCENO, A. (org.). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EdUFRRJ, 2011, p. 10-22.
29. MACEDO, Lino de. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. Educação, 2007, p 1-16. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br Acesso jun/2012.
30. BELLANDA, I. [*et al.*]. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 1, 2002, p. 111-128.
31. FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, 2007, p. 543-560.
32. SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, São Paulo, n.16, 2003, p.35-38.
33. BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade:** Campinas, SP, v. 24, n. 83, 2003, p. 509-526.

Tito Marcos Domingues dos Santos[1]

INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO SEXUAL: OS DIREITOS HUMANOS EM QUESTÃO

Resumo

Numa escola da cidade do Rio de Janeiro, alunos com deficiência intelectual começaram a expressar, de forma inapropriada, sua sexualidade. Foi desenvolvido um projeto de educação sexual que teve como objetivo geral educar para não reprimir, mas sim, proporcionar acesso à sexualidade e também levar pais e professores a reconhecerem que o exercício da sexualidade é um direito de todo ser humano. Usou-se como referencial os estudos de Glat & Freitas que frisam que todo ser humano deve ter acesso à sexualidade e pode exercê-la bem, e também os estudos de Rabenhorst e Pequeno sobre os direitos humanos. Como metodologia utilizou-se procedimentos como observação participante e entrevistas. Concluiu-se que, quando bem orientados, os alunos com deficiência intelectual passam a ter responsabilidade sexual e a demonstrar capacidade de exercer sua sexualidade.

Introdução:

Este trabalho faz um relato da experiência vivida pelo professor de classe especial composta por deficientes intelectuais ou mentais da Escola Municipal Rivadávia Corrêa na Cidade do Rio de Janeiro, RJ. Ele relata o projeto de educação sexual desenvolvido pelo professor da turma na escola que teve início em abril de 2010 e término em novembro do mesmo ano.

[1] Mestrando em educação no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal Fluminense/ UFF .Licenciado em geografia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ. Professor da Rede Estadual do Rio de Janeiro e professor da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

A ideia do projeto surgiu quando alunos com deficiência intelectual de duas turmas diferentes começaram a expressar sua sexualidade de forma inadequada no espaço escolar. Atitudes como masturbação em sala e masturbação bem demorada no banheiro foram notadas pelos professores, tanto por alunos do sexo masculino como do sexo feminino. Além disso, alguns alunos do sexo masculino foram flagrados tocando, de forma violenta, em partes íntimas no corpo de algumas alunas.

Percebeu-se que não dava mais para fugir do assunto da sexualidade com esses alunos. Mas de que forma teria de ser abordado? Deveria ser com a finalidade de reprimir, como se eles não tivessem o direito à sexualidade e à educação sexual, ou de orientar para que pudessem estar mais preparados para exercer essa necessidade do ser humano?

Já não é fácil ter o consentimento dos pais para falar de sexualidade com os alunos sem deficiência, quanto mais com alunos com deficiência intelectual. Mesmo entre professores havia aqueles que achavam difícil tratar de sexualidade com esse alunado. Muitos preferiam não entrar nesse assunto por não se sentirem preparados para desenvolver um trabalho que abordasse o tema. Também por imaginarem que um número significativo de indivíduos com deficiência intelectual não teria vida sexual ativa e não necessitaria de uma educação sexual.

Para desenvolver um projeto abordando esse tema, era necessário antes dialogar com os pais para levá-los a entender o objetivo da proposta. Isso evitaria que fossem feitas interpretações equivocadas sobre o projeto. Era importante ouvi-los para saber o que achariam da ideia de implementar um projeto de educação sexual voltado para os alunos com deficiência intelectual. Se a maioria dos pais se opusesse ao projeto de educação sexual, o trabalho não teria continuidade em casa.

Além do apoio dos pais, era também necessário contar com o apoio dos outros professores, pois surtiria um efeito maior se envolvesse toda a escola. Por isso, era necessário também dialogar com os professores sobre esse assunto.

Esse projeto teve como objetivo principal não somente desenvolver um programa de educação sexual que envolvesse alunos com deficiência da escola, como também verificar se, ao receberem uma boa educação sexual, esses poderiam deixar de ter comportamentos sexuais inapropriados. Além disso, ouvir pais e professores no sentido de verificar sua opinião em relação à implementação de um projeto de educação sexual voltado aos alunos com deficiência intelectual.

Referencial teórico

Os estudos de Glat & Freitas (2007) começaram a nortear o trabalho. As referidas autoras afirmam que pessoas com deficiência intelectual, muitas vezes, apresentam comportamentos sexuais inapropriados por não terem tido acesso às informações que tratam desse assunto. Segundo as referidas autoras:

> *Pessoas com deficiência mental exibem comportamentos sexuais inapropriados, ou são sexualmente inativas ou inibidas, por não lhes ter sido dada uma educação e orientação sexual adequada, ou pelo menos, a oportunidade de "aprender na vida", como os demais. (p.18)*

Refletindo com base nessa ideia, o comportamento sexual inapropriado de alguns alunos com deficiência intelectual poderá ser fruto da falta de acesso à informação sobre educação sexual. Será que recebendo uma boa educação sexual poderiam diminuir as manifestações e atitudes sexuais inapropriadas em público?

Muitos acreditam que a sexualidade dos indivíduos com deficiência intelectual é anormal ou com falta de afetividade. Por acreditarem que são eternas crianças e dependentes, não poderão arcar com as consequências do exercício da sexualidade. Também acham que muitos deles, por terem desenvolvido poucos pudores, não saberão a hora certa nem o local certo para realizarem suas vontades sexuais. Como deixar de considerar o indivíduo com deficiência intelectual, principalmente aquele com maior comprometimento cognitivo, como uma eterna criança ou um indivíduo assexuado? De fato, essa é uma questão complexa e que deve ser enfrentada pelos professores e demais profissionais atuantes na escola pública brasileira.

Esse olhar subestimado a respeito de sua sexualidade é constatado não somente nas famílias como também nos professores. Symansky & Jansen (1980) apontavam sobre isso, ao afirmarem que:

> *Podemos ser tentados a especular que, do ponto de vista psicodinâmico, a negação dos direitos sexuais das pessoas retardadas mentais é uma extensão da atitude de que elas são eternas crianças. Sexo é proibido para crianças; é o privilégio dos adultos. A noção de uma criança tendo atividade sexual pode estimular a ansiedade dos adultos, talvez até mesmo por eles terem tido sua própria sexualidade reprimida durante a infância. Logo, qualquer forma de expressão sexual deve ser, então, reprimida (p. 114)*

Não se deve achar que todos os indivíduos com deficiência intelectual apresentam características e atitudes infantis. Segundo a Associação Americana de Retardo Mental, a deficiência mental é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual global, acompanhadas por dificuldades acentuadas no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (Glat & Freitas, 2007).

Tanto em relação aos pais quanto aos professores, é possível ouvir falas como essas: "Ele tem corpo de homem, mas a cabeça é de uma criança". Como também, "Ela precisa ir ao médico para ver se controla essa vontade.". E mais, "Meu filho não liga para essas coisas."

Ainda é recorrente na sociedade brasileira, ouvir tanto de pais quantode professores, por falta de informações, que o desenvolvimento físico e biológico das pessoas com deficiência intelectual "É mais lento do que das pessoas sem deficiência." Muitos pensam que os indivíduos com deficiência intelectual têm comprometimentos em todo o desenvolvimento do corpo e da mente. Muitos erroneamente, pelo fato de vários alunos com deficiência intelectual não aprenderem a ler e escrever como os colegas sem deficiência intelectual e, também, alguns não conseguirem progredir na aprendizagem de conteúdos curriculares sistematizados, os julgam incapazes de desenvolver outras aprendizagens. O estigma imposto pela deficiência na sociedade de classes acaba anulando, na visão de pais e professores, desenvolvimento tanto biológico quanto cognitivo desses indivíduos.

Por exemplo, é difícil para alguns pais delegar responsabilidade a filhos com deficiência intelectual, simplesmente por não acreditarem em suas capacidades nasdiversas áreas de desenvolvimento social. Atividades que requerem o máximo de atenção são as que mais amedrontam os pais. Pode-se citar, como exemplo, a permissão para que o filho com deficiência intelectual possa viver e conviver com autonomia no trânsito das grandes cidades brasileiras. A possibilidade de acontecer um acidente com consequências graves, leva alguns pais a proibirem que seus filhos vivam essa experiência. Os que permitem, constatam que seus filhos com deficiência intelectual conseguem ter autonomia ao atravessar, com segurança, ruas e avenidas com grande fluxo de veículos. Então, se muitos conseguem desenvolver habilidades para executar atividades consideradas complexas ou perigosas, que exigem responsabilidade, como ter autonomia no trânsito, por exemplo, isso não apresenta indícios de que possam desenvolver outras habilidades responsáveis? O sexo poderá ser uma

dessas dimensões, considerada 'arriscada' por vários pais, que o indivíduo com deficiência intelectual pode exercer com responsabilidade.

Mesmo apresentando algumas características semelhantes, os indivíduos com deficiência intelectual não formam um grupo homogêneo. Indivíduos com deficiência intelectual leve ou moderada têm muito mais em comum com os denominados "normais" do que com os indivíduos com deficiência intelectual severa ou profunda (Symansky & Jansen, 1980). Isso deve ser levado em conta em vários aspectos da vida desses indivíduos, inclusive em relação à sexualidade.

Muitos pais e professores não acham viável criar um programa de educação sexual que envolva os alunos especiais. Pensam que como a maioria desses alunos não vai ter vida sexual ativa, não precisará ter acesso à informação. Muitos também acham que falar de sexo poderia ainda mais suscitar a curiosidade e ser ainda mais difícil de controlar os comportamentos sexuais inadequados desses indivíduos. Quanto mais, quando se imagina em futuras consequências que a sexualidade mal exercida pode acarretar, como doenças sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada. Ao invés de ficar fugindo do assunto sobre as consequências do ato sexual irresponsável, "O fundamental é criar um espaço em casa ou na escola para falar de fecundação e da necessidade de evitar a gravidez", como destacado por Gherpelli (1995, p. 101). E também de se evitar as doenças sexualmente transmissíveis.

Não seria perigoso e desumano privar indivíduos com deficiência intelectual de ter acesso a informações significativas para a proteção da saúde e preservação da vida? Seria sábio, da parte de pais e professores, negarem informações sobre infecção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez?

Muitos ainda pensam equivocadamente que essas informações são necessárias somente para indivíduos sem deficiência, ou seja, àqueles com deficiência intelectual não necessitam dessas informações, pois não exercerão atividades sexuais. Mas, quem pode garantir o nível de sexualidade dos indivíduos com deficiência intelectual? Pelo fato, de muita das vezes, não expressarem seus desejos, isso representa com certeza que não possam viver experiências sexuais? Quais pais que podem garantir total onipresença em relação aos seus filhos? Não seria melhor prevenir para evitar problemas comuns a indivíduos com e sem deficiência intelectual?

Mas essa ideia de privação em educação sexual para esse grupo de indivíduos vai de encontro ao que é defendido por Egypto (2003), quando afirma sobre a sexualidade:

> *A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que pode ser separado dos outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico. (1975, apud Egypto, 2003)*

O autor frisa que a sexualidade é um direito humano e não aponta nenhum aspecto negativo nessa necessidade humana. Pelo contrário, estudos comprovam que a sexualidade pode trazer grandes benefícios ao indivíduo. Por exemplo, a sexualidade promove a aprendizagem de si mesmo e do seu corpo, pois, "Podemos começar a ver que a sexualidade permite desenvolver nossa capacidade de curiosidade. Sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender." (Britzman, 2007, p. 89)

Negar ao indivíduo a oportunidade de exercer sua sexualidade não estaria ferindo os princípios dos direitos humanos, visto que o ser humano tem direito à saúde física, mental e emocional?

Segundo Pequeno (2008) os direitos humanos asseguram ao indivíduo o exercício pleno de sua condição humana, por serem:

> *(...) aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida. Tais direitos fazem com que o indivíduo possa vivenciar plenamente sua condição biológica, psicológica, econômica, social, cultural e política. Os direitos humanos se aplicam a todos os homens e servem para proteger a pessoa de tudo que possa negar sua condição humana. (p. 24)*

A sexualidade forma parte integral da personalidade dos seres humanos. É uma necessidade básica humana que não pode ser negada. O seu exercício é necessário para que os indivíduos possam se conhecer e desenvolver. As características de gênero, físicas, étnicas, sociais ou de qualquer outra natureza, não devem impedir ou obstar o indivíduo de usufruir sua dignidade

humana, sobretudo, considerando-se que osdireitos humanos clássicos não valorizavam os elementos de diferenciação de um indivíduo em relação ao outro (gênero, etnia, idade, orientação sexual). Mas, concebiam seus titulares de forma genérica e abstrata (o homem, o cidadão). Na contemporaneidade, ao contrário, tende-se a vislumbrar os indivíduos de maneira concreta e particular, como historicamente situados, inseridos numa estrutura social, e portadores de necessidades específicas. Daí, "(...) falarmos de direitos das mulheres, direitos das crianças, direitos dos portadores de deficiências e direitos da população LGBT, dentre outros." (Rabenhorst, 2008, p.18)

Se estivermos lutando para que cada ser humano possa usufruir dos direitos relacionados às necessidades e à dignidade humana, será sábio da nossa parte privar um grupo de seres humanos de usufruir de um de seus direitos, apenas por apresentarem características físicas e de comportamento diferentes dos outros grupos? Não será mais justo propiciar condições mais seguras para que os indivíduos com deficiência intelectual possam usufruir e exercer sua sexualidade, como por exemplo, oportunizando-lhes informações e educação sexual?

Seria justo privar seres humanos de atenderem suas necessidades afetivo-sexuais apenas por temer supostas consequências desses atos? Subestimar os direitos desses indivíduos não seria uma forma de exclusão?Se se quiser incluir esses indivíduos de forma plena na sociedade, deve-se refletir sobre seus direitos humanos.Inclusão não significa apenas aprendizagem escolar. Também "É um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena (...) de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres." (Santos & Paulino, 2003, 81)

Assim, se estará afirmando os direitos humanos dos indivíduos quando forem reconhecidas suas necessidades como ser humano e buscando-se, de toda maneira, alternativas para que suas necessidades básicas possam ser atendidas.

Metodologia

Como metodologia para realização do projeto utilizou-se a pesquisa qualitativa, adotando os seguintes procedimentos:

A) Entrevista direcionada

Realizada com os pais ou responsáveis e também com os professores com o objetivo de ouvi-los em relação à implementação de um projeto de educação sexual para os alunos com deficiência intelectual.

Foram feitas as seguintes perguntas aos responsáveis:

1. Você acha importante propor uma educação sexual para o seu filho?

2. Em caso negativo, o que leva você a discordar em que o seu filho tenha uma educação sexual?

As perguntas feitas aos professores foram as seguintes:

1. Você acha que o aluno com deficiência intelectual deve receber uma educação sexual na escola?

2. Em caso positivo, essa educação deverá ser para quê?

B) Observação participante feita por meio da elaboração das seguintes atividades

1)Planejamento com o grupo de professores que participaram do projeto. Nesse foram programadas as atividades a serem executadas.

2)Aula expositiva envolvendo as duas turmas de classe especial de alunos com deficiência intelectual da escola, onde era exposto o tema utilizando recursos como: livros, cartilhas, atlas do corpo humano e retroprojetor.

3) Atividades na sala de leitura onde eram convidados a participar alunos de classe comum. Essa era uma das oportunidades em que os alunos com deficiência intelectual interagiam com os demais alunos, trocando informações sobre sexualidade. Nesse espaço eram estudados livros e informativos que tratavam de educação sexual e sexualidade. Geralmente os alunos eram separados em grupos mistos, nos quais participavam tanto alunos com e sem deficiência intelectual. Eram realizadas dinâmicas de grupo nas quais eram aprendidas noções de identidade corporal.

4) Culminância do projeto feito através de uma exposição de trabalhos realizados por vários alunos da escola, tais como: cartazes, produções textuais e peça de teatro. Essa culminância teve a participação de toda comunidade escolar (alunos, professores, pais e demais funcionários).

Resultados e conclusões

A entrevista realizada com oito pais de alunos de classe especial revelou o seguinte: três pais achavam importante que seus filhos tivessem uma educação sexual na escola, e cinco achavam isso inapropriado. Desses cinco pais, que achavam inviável a educação sexual na escola, dois temiam conduta sexual inapropriada ou em público; gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis. Os outros três achavam que essa educação sexual poderia ainda mais aguçar o interesse do filho por sexo.

Mesmo aqueles pais que falaram não ser importante uma educação sexual para os alunos com deficiência intelectual, não fizeram objeção ao projeto, por terem entendido que se tratava de um trabalho que se baseava em um referencial de estudo sério. Sendo assim, com o consentimento dos pais foi possível implementar o projeto na escola.

Em relação à entrevista realizada com doze professores de diferentes áreas, os resultados foram os seguintes: oito achavam importante a realização de um projeto de educação sexual que atendesse aos alunos com deficiência intelectual. Desses, oito professores que concordavam com a ideia, quatro achavam que essa educação deveria ser para reprimir a vontade ou manifestações da sexualidade.

Interessante notar como, mesmo entre professores, ainda existe um grande número que fica dividido com a ideia de uma educação sexual para esse alunado. E muitos desses, que concordam com que esses alunos recebam uma educação sexual, acham que essa educação tem que ser paraevitar que demonstrem ou expressem sua sexualidade. Em outras palavras, alguns professores, como os da escola estudada, pensam que essa educação deva ser para reprimir. Não pensam que os alunos com deficiência intelectual possam ter uma vida sexual ativa e satisfatória.

Também foi possível constatar que a educação sexual na escola estudada, quando era abordada, mesmo para alunos sem deficiência intelectual, assumia um caráter de prevenção. Falava-se muito mais em como se prevenir das doençassexualmente transmissíveis do que na sexualidade como uma das necessidades natas do ser humano. Antes, o que era frisado pelos professores era que "Sexo é coisa para adulto" e perdia-se a oportunidade de se discutir com maior clareza e espontaneidade os interesses, dúvidas, aflições e experiências dos alunos com deficiência intelectual quanto ao assunto.

Numa sociedade presa a padrões de valores culturais, legais e religiosos, não é fácil abordar o tema da sexualidade na escola. Muitos professores temem abordar o assunto de maneira mais aberta. Podem surgir advertências, tanto por parte dos pais quanto por parte dos órgãos oficiais.

É um tema, que para ser tratado na escola abertamente, precisa deixar muito bem claros seus objetivos. Também, é necessário e prudente que órgãos oficiais, que coordenam as redes públicas de ensino no Brasil, estejam informados quanto à proposta de trabalho.

Como resultado das atividades realizadas na observação participante, constatou-se que muitos dos alunos que demonstravam comportamentos sexuais inadequados, tais como masturbação em sala e atitudes sexuais violentas

para com outros, não tinham recebido uma educação sexual durante sua trajetória de vida, nem por parte dos pais nem por parte da escola. Quando recebem uma boa educação sexual esses indivíduos passam a demonstrar menos atitudes sexuais inapropriadas, conforme afirmado por Glat & Freitas, 2007.

Depois que o tema da sexualidade foi desenvolvido com esses alunos, os que demonstravam atitudes inapropriadas começaram a apresentar um progresso. O resultado não foi imediato, mas contínuo. Até o final do projeto, que durou sete meses, muitos desses alunos haviam melhorado em atitudes e também passaram a demonstrar um maior conhecimento sobre o assunto. Até aqueles alunos que antes não tinham demonstrado nenhum interesse pelo tema, começaram a despertar para o assunto da sexualidade.

De acordo com os estudos de Glat & Freitas (2007); Gherpelli (1995); Egypto (2003), dentre outros autores, se o indivíduo com deficiência intelectual receber uma boa educação sexual, passará a deixar de demonstrar atitudes sexuais inapropriadas, assim como os demais seres humanos, se forem bem educados. Isso foi bem constatado na Escola Municipal Rivadávia Corrêa. A educação sexual para esses indivíduos não deve ser para reprimir, mas sim para informar e desenvolver seu senso crítico com o intuito de levá-los a reconhecer as possibilidades e os limites que essa necessidade humana exige.

Constatou-se também que a sexualidade é uma necessidade básica dos seres humanos e que características físicas, culturais ou de qualquer outra natureza não podem privá-los de usufruir dessa prerrogativa.

Referências

1. Glat, Rosana; Freitas, Cândida de. Sexualidade e deficiência mental: Pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
2. Symansky, L. S. & Jansen, P. E. Assessment of sexuality and sexual vulnerability of retarded persons. In Symansky, L.S. & Tanguai, P.E (orgs.) Emotional Disorders of Mentally Retarded Persons. Baltimore: University Park Press, 1980.
3. Gherpelli, Maria Helena B. V. Diferente mas não desigual: Sexualidade no deficiente mental. 2. ed. São Paulo: Gente, 1995.
4. Egypto, Antônio Carlos. Orientação sexual na escola: Um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.
5. Britzman, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo.In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). O corpo educado**:** Pedagogia da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
6. Pequeno, Marconi. O fundamento dos Direitos Humanos. In: Direitos Humanos: Capacitação de educadores. Vol. 1- Fundamentos histórico- filosóficos e político- jurídicos da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.
7. Rabenhorst, Eduardo R. O que são Direitos Humanos. In: Direitos Humanos: Capacitação de educadores. Vol. 1- Fundamentos histórico- filosóficos e político- jurídicos da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.
8. Santos, Mônica Pereira dos & Paulino, Marcos Moreira. Inclusão em educação: Uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira. (orgs.) Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

Vera Regina Pereira Ferraz[1]
Valdelúcia Alves da Costa[2]

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT/IBC/BRASIL: LAS EXPERIÊNCIAS DEL PROGRAMA DE VISITACIÓN INSTITUCIONAL

Resumen

Este trabajo objetiva debater las exprerienciаs del Programa de Visitación Institucional, desarollado por el Instituto Benjamin Constant/IBC/Brasil, que se constitue como a una acción pedagógica desde el año de 1985 para hacer la socialización y lo que sea necesario producir e implementar con idea a la educación yrehabilitación de personas con deficiencia visual. El publico invitado se constitue por profesores, gestores, coordinadores y supervisores de la actividad del enseño público y privado, estudiantes del gymnasio (enseñanza medio) de cursos de literatura y turismo. La aproximación de los materiales adaptados, métodos de enseñanza y programas pedagógicos para la educación y rehabilitación de los alumnos con deficiencia visual, tiene proporcionado experiencias a los invitados que contribuyen en el extraordinario potencial de inserción social y futura inclusión en la escuela, en favor de la superacción de la baja expectativa de aprendizaje y inserción social impuesta a las personas con deficiencia en Brasil en consecuencia de su histórica instucionalización.

[1] Bibliotecária; Professora Especialista em Docência e Educação Básica pela Universidade Federal Fluminense; Especialista em Deficiência Visual; Chefe da Divisão de Cultura e Lazer e Professora de Orientação e Mobilidade do IBC/Brasil; Membro da 'Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa'/UNAM/México. Instituto Benjamin Constant/Rio de Janeiro/Brasil; e-mail:vera-21reg@gmail.com

[2] Doutora em Educação: Historia e Filosofia da Educação; Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF/Brasil; Pesquisadora da Capes; Representante No Brasil da 'Red Internacional de Investigadores y Participantes Sobre Integración Educativa'/UNAM/México. e-mail: valdelucia2001@Uol.Com.Br

1. Introdução

A histórica institucionalização de pessoas com deficiência contribuiu para a não visibilidade tanto das instituições especializadas quanto de seus usuários. Essa situação também contribuiu para a segregação, estigmatização e manifestação do preconceito contra as pessoas com deficiência. Atualmente, os movimentos de inclusão encontram resistência em boa parte da sociedade. Por não haver consenso sobre a questão da inclusão no âmbito educacional, embora haja estudos que contemplem a educação de alunos com deficiência na perspectiva inclusiva, com ênfase na formação de professores e organização da escola pública, conclamando o direito universal à educação (Costa, 2010[a], 2010[b], 2009, 2005), (Glat, 2007), (Santos & Paulino, 2008).

Nesse sentido, destacamos a influência dos documentos internacionais, como a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração de Jomtien (Brasil, 1990), a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (UNESCO, 1994), entre outros, que preconizam e representam avanços em prol da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

Dentre esses documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, destacamos a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (UNESCO, 1994, p. 1), em razão da abrangência com que preconiza a educação inclusiva. Essa Declaração defende a transformação não apenas dos espaços educacionais, mas sobremaneira da sociedade, ao prever que:

> *Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.*

Assim sendo, prevê a escola como espaço democrático, no qual as diferenças dos alunos constituem uma oportunidade e não um problema aos processos educacionais. Por conseguinte, lança mão da aprendizagem de acordo com as necessidades de cada aluno. Sendo esse o desafio mais significativo enfrentado pelos sistemas educativos e os professores atuantes nas escolas públicas brasileiras.

Diante disso, é necessário problematizar esse desafio, por remeter a várias questões centrais, como preconceito, cultura e formação dos professores atuantes nas escolas públicas. Tendo em vista que essas questões remetem à formação dos professores, urge enfrentar a inclusão escolar de maneira crítica.

Nessa discussão, vislumbra-se potencializar a conscientização dos profissionais da educação e alunos pela experiência da aproximação com o outro, ou seja, compreender o desconhecido por meio da prática das visitas institucionais.

Essa possibilidade, denominada visita institucional, é uma prática implementada pelo Instituto Benjamin Constant/IBC, instituição federal de educação para alunos com deficiência visual, referência no Brasil, cujo intuito é apresentar aos profissionais da educação, estudantes e pessoas sem deficiência o trabalho educacional por ele desenvolvido para atender alunos cegos. Assim, a tônica das visitas institucionais recai sobre o conhecimento produzido para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual. Como também desvelar à sociedade os estereótipos produzidos pela ausência do conhecimento em relação às pessoas cegas.

Pela aproximação de outro indivíduo com deficiência, considerado 'diferente', como também pelo acesso, manuseio e experimento de materiais específicos para o atendimento educacional de alunos com deficiência visual, produzidos no IBC, há a possibilidade dos indivíduos serem sensibilizados para perceber a diferença do outro, que constitui a condição precípua do humano. E assim, prescindam da manifestação do preconceito, compreendo que os limites que obstam a convivência e a inclusão são sociais e não os humanos.

A estrutura deste trabalho é composta nas seguintes etapas: Uma, diz respeito à discussão teórica; outra se refere à apresentação do Instituto Benjamin Constant/IBC e, por fim, são apresentados e discutidos criticamente os dados relativos à experiência nas visitas institucionais.

A fundamentação teórica se apóia no pensamento crítico de Adorno e Horkheimer, como também no diálogo com estudos de Costa e Crochík, que contribuem no pensar, problematizar e analisar a formação dos professores, preconceito, cultura e educação inclusiva na contemporaneidade brasileira.

1. Pensar sobre as diferenças humanas na perspectiva crítica

Faz-se urgente criticar a sociedade em seu princípio fundante representado no direito burguês, que se caracteriza pelo tratamento igual aos desiguais. Com isso, procura ocultar as relações objetivas que obstam as mesmas oportunidades a todos. Em suma, essa sociedade cultiva padrões e valores que nos impedem de lidar com as diferenças humanas, pois como afirma Adorno (2010, p. 224):

> *Quem imaginar que, [como] produto dessa sociedade, está livre da gelidez burguesa, nutre ilusões sobre o mundo bem como sobre si mesmo; sem essa gelidez, ninguém mais poderia viver. A capacidade de identificação [...] é escassa em todas as pessoas, sem exceção.*

Apesar das condições objetivas (sociais, econômicas e políticas) que permitem a exclusão social, vivemos um momento cultural propicio à problematização das contradições que a constitui, como destacado por Costa (2009). Esse entendimento implica na possibilidade de se viver novas experiências à medida que a inclusão social oportuniza a participação dos indivíduos em espaços dos quais outrora foram excluídos, em especial na escola pública, por apresentarem alguma deficiência.

Cumpre ressaltar que o processo de exclusão escolar reproduz o social nas dimensões como desigualdade, injustiça e exploração social, revelando a manifestação do preconceito por intermédio dos estereótipos, analisados por Crochík (2006, p. 18-19), que não:

> *(...) se confundem com o preconceito, sendo um de seus elementos. Os estereótipos referem-se a uma reação individual, predominantemente um produto cultural, ou seja, são produzidos e fomentados por uma cultura e manifestados pelo indivíduo.*

Nesse sentido, a igualdade então deixa de ser sinônimo de homogeneização. Pois, atribui-se sentido à vida de acordo com as experiências vividas. Dessa maneira, consubstanciando o direito de sermos diferentes uns dos outros. A educação inclusiva prima pelo reconhecimento das diferenças nos indivíduos e entre eles, promovendo a convivência, incentivando as escolhas individuais que refletem o modo distinto de expressão e de entendimento do mundo. Isso implica oportunizar experiências que potencializem o entendimento do mundo, de si mesmo e do outro.

Desse modo, a diferença deixa de ser alvo do preconceito. Antes, como afirmado por Crochík (2006, p. 89) "(...) é preciso dizer que a diferença não é necessariamente fruto do preconceito, pois, quando ela é reconhecida como essência da humanidade, e não como exceção da regra, permite a própria elaboração do conceito." Portanto, se torna imprescindível ao desenvolvimento humano a experiência com o outro diferente de si mesmo, considerando que a educação ocorre nos grupos sociais e a negação dessa relação reduz a formação do indivíduo. Na perspectiva crítico-reflexiva o pensar livremente contribui para a identificação com o outro, contribuindo para o viver de maneira solidária.

Considerando a importância da convivência entre pessoas com e sem deficiência no combate aos estereótipos, analisamos a experiência da visita institucional como uma oportunidade dada à sociedade (estudantes, professores e gestores de escolas públicas e privadas) para conhecer o IBC/Brasil e seus programas articulados com as demais instâncias sociais.

Segundo Adorno (2010, p. 151) "A educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação". Logo, a iniciativa de sensibilizar e incitar à reflexão os professores e estudantes ao se depararem com práticas inclusivas desenvolvidas no IBC/Brasil, tende a promover a articulação de diferentes espaços de formação. Pois, ao assumirmos a proposta da educação inclusiva não estamos negando o conhecimento produzido nas instituições especializadas. Mas, sim avançando em prol do movimento de inclusão, tendo como foco sua complexidade, rumo à educação humanizadora que prima pelo atendimento ao indivíduo em todas suas dimensões. Pois, para Morin (2003, p. 61), assim:

> *(...) uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra.*

Dessa forma, torna-se possível uma sociedade revitalizada e enriquecida pela diversidade humana e social, capaz de consolidar o direito à diferença, afirmando também uma educação emancipadora e inclusiva para alunos com e sem deficiência, estudando na mesma escola pública.

3. Inserção social do Instituto Benjamin Constant/IBC/Brasil

Em 1850, com o regresso ao Brasil, após ter estudado no Instituto Nacional dês Aveugles, de Paris, o jovem José Álvares de Azevedo inicia sua luta em prol da educação dos indivíduos com deficiência visual. José Álvares de Azevedo idealizou primeiramente o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que atualmente é denominado Instituto Benjamin Constant/IBC.

A preocupação com a educação de pessoas com deficiência surge no Brasil em 1835, em decorrência dos primeiros esforços no atendimento educacional de pessoas cegas, por intermédio de um projeto apresentado por Cornélio Ferreira França (deputado pela Província da Bahia). O referido deputado propôs

a criação de uma 'Cadeira de Professores de Primeiras Letras para o Ensino de Cegos e Surdos-Mudos', nas Escolas da Corte e das Capitanias das Províncias. Porém, esse projeto não foi aprovado pela Assembléia Geral Legislativa. E em virtude do término de seu mandato e de sua não reeleição, Cornélio Ferreira não conseguiu trabalhar em defesa de seu projeto.

Posteriormente, José Álvares de Azevedo propõe-se a ministrar aulas para pessoas cegas. Coincidentemente, uma de suas alunas, Adélia Maria Sigaud, vem a ser filha do Dr. Xavier Sigaud, médico da Câmara Imperial.

Por intermédio de sua amizade com o médico Sigaud, José Álvares de Azevedo, é apresentado ao Barão do Rio Bonito. Nessa ocasião, José Álvares de Azevedo manifesta seu desejo de criar uma escola para que as pessoas cegas pudessem ter oportunidade de estudar. O Barão do Rio Bonito entusiasmado levou Álvares de Azevedo à presença do Imperador Pedro II.

Diante do Imperador Pedro II, José Álvares de Azevedo demonstrou competência e entusiasmo com a ideia de criação de uma escola para pessoas cegas na Cidade do Rio de Janeiro. D. Pedro II, com sensibilidade e por pensar em perspectiva, admitiu essa possibilidade para o futuro, encantando-se com o conhecimento e o entusiasmo do jovem José Álvares de Azevedo.

Assim, o período que antecedeu à fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi de muito trabalho e enorme mobilização de homens que acreditaram no direito das pessoas com deficiência visual de se tornarem indivíduos cidadãos. Esse movimento pode ser considerado o primeiro passo ou mesmo o marca da inclusão das pessoas com deficiência visual no Brasil.

Portanto, no Rio de Janeiro, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 12 de Setembro de 1854. Mas, foi somente no dia 17 de Setembro do mesmo ano que se realizou a solenidade de inauguração, com a presença do Imperador D. Pedro II e da Imperatriz, dentre as mais altas autoridades da Corte.

Vale destacar que José Álvares de Azevedo, foi o primeiro a exercer a função professor cego e idealista da educação das pessoas cegas no Brasil. Embora, mesmo com seu empenho e esforço, Azevedo não tenha tido a oportunidade de ver seu sonho concretizado. Pois, faleceu no dia 17 de Março de 1854, sendo Dr. Sigaud o primeiro diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, permanecendo no cargo por dois anos.

Por ocasião da inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Dr. Sigaud homenageia José Álvares de Azevedo em seu discurso que delineava as finalidades do IBC no Brasil:

> *O Instituto Benjamin Constant tem por fim educar meninos cegos, preparando-os segundo sua capacidade individual, para exercício de uma arte,*

de um ofício, de uma profissão liberal. É, pois, uma casa de educação, não um asilo e muito menos um hospício, tendo uma tríplice especialidade: música, trabalhos, ciência - eis o que constitui sua organização especial. (Jornal do Commercio, nº 2.419, 20/Setembro/1854).

A importância social e educacional que o IBC/Brasil representa não se restringe à sua trajetória histórica. Mas, também pelo que representa na vida das pessoas com deficiência visual, oportunizando sua inserção na sociedade com direito à cidadania.

É importante destacar a figura de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, uma personalidade marcante no início das atividades do IBC. Benjamin Constant Botelho de Magalhães foi professor de Matemática e Ciências Naturais do IBC e seu diretor por 20 anos. Esse professor, ao prever o crescimento da demanda em relação ao atendimento às pessoas com deficiência visual, em 1861, apoiado por D.Pedro II, procurou outro local e recebeu do Imperador um terreno de sua propriedade particular, com área de 9515 mª, situado na Praia Vermelha. Nesse terreno foi construída a sede definitiva do IBC, comcapacidade maior para o atendimento das pessoas com deficiência visual.

Assim, a pedra fundamental do IBC foi lançada em solenidade, no dia 29 de Junho de 1872, com a presença de Príncipe D. Pedro II, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil, juntamente com sua Augusta Consorte, a Senhora Princesa Dona Izabel e demais personalidades da Corte Imperial.

Desde então, agora no alto de seus 156 anos de existência, o IBC nunca se afastou de seu objetivo fundante, ou seja, educar e criar condições para que as pessoas com deficiência visual, cegas e com baixa visão, recebam educação especial com condições futuras de continuidade de seus estudos em escolas regulares.

4. Programa de visita institucional: experiências do IBC/Brasil com as instâncias sociais

Este estudo reflete sobre as experiências da visita institucional, vivida como parte da prática docente no Departamento de Educação do IBC que desenvolve atividades diferenciadas. Ressalta-se que esse Departamento abrange o processo de escolarização formal e acadêmica, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental para alunos com deficiência visual.

Durante o tempo da visita institucional, interagimos com os visitantes demonstrando nossa práxis pedagógica junto com os alunos com deficiência

visual. Esse compartilhamento de experiências favorece os questionamentos dos visitantes.

Durante o ano de 2010, o Instituto Benjamin Constant/IBC recebeu, por intermédio do seu Programa de Visita Institucional, vários profissionais da educação, estudantes do Ensino Fundamental e de Cursos de Licenciaturas e Turismo(Graduação), de escolas públicas e privadas. As atividades das visitas institucionais resultaram na participação de 800 pessoas, conforme a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1
Participantes do Programa de Visita Institucional IBC/Brasil

N.º/Total	**Participantes**
542	Estudantes do Ensino Fundamental
469	Estudantes dos Cursos de Licenciatura e Turismo (Graduação)
28	Professores do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas
59 1098	Profissionais da educação (gestores, coordenadores, supervisores, dentre outros)

Fonte: Instituto Benjamin Constant/IBC, 2012

Conforme a proposta do Programa de Visita Institucional, que é divulgar o IBC como um Centro de Referência Nacional na Área da Deficiência Visual, apresentando seus trabalhos de produção e elaboração de materiais adaptados e em Braille. Como também os serviços na área da educação, reabilitação e profissionalização de alunos com deficiência visual. Esses trabalhos e serviços visam promover a autonomia, profissionalização e reabilitação das pessoas com deficiência visual para sua inclusão social.

O Programa de Visita Institucional/IBC/Brasil teve início no ano de 1985. Nos primeiros anos, os profissionais que participavam das visitas eram os que atuavam no próprio IBC, como também os alunos com deficiência visual. Assim, as visitas tinham um caráter muito restrito e endógeno.

Com o advento dos movimentos em prol da educação inclusiva, sobretudo a partir dos anos 2000, as visitas foram reformuladas para dinamizar e fortalecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual e a formação de profissionais da educação e estudantes externos ao IBC. Assim, houve necessidade de se ampliar os espaços visitados para atender à demanda crescente de visitantes em busca do conhecimento acerca da educação de pessoas com deficiência visual, ministrada no IBC.

No começo do ano de 2008, visto que a procura se tornou maior e com a participação de um público diversificado, o Programa de Visita Institucional

passou a ser coordenado pela Prof.ª Vera Regina Pereira Ferraz, responsável pelas atividades de Orientação e Mobilidade para crianças cegas no IBC.

A partir de então, as visitas institucionais passaram a ocorrer duas vezes por semana, sendo um dia pela manhã e outro à tarde. O ideal para que a visita atenda às expectativas dos visitantes é que se dê atenção seletiva. Para tal, cada grupo visitante é composto, no máximo, por vinte pessoas com os mesmos objetivos. Porém, frequentemente também são reunidos profissionais e/ou estudantes no mesmo grupo, oriundos de diversas instituições, profissões e cursos, com interesses diversificados.

No decorrer dessas ações evidenciou-se a importância do compartilhamento de experiências, considerando que a "(...) experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais, contadas pelos inúmeros narradores anônimos." (Benjamin, 1993, p. 198).

As pessoas interessadas em conhecer o trabalho desenvolvido no IBC buscam obter informações acerca da deficiência visual, como também observar os alunos em sala de aula, pesquisar e até mesmo interagir com os alunos com deficiência visual.

As visitas acontecem com a seguinte dinâmica: reunimos o grupo para assistir ao vídeo institucional e provocamos um debate sobre o que nele é apresentado.

Após esse momento, o grupo segue para o Departamento de Educação, onde funcionam o Programa de Estimulação Precoce, Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Brinquedoteca, as bibliotecas, a Coordenação de Educação Física. Nele também se encontram o Ginásio Poliesportivo, Pista de Atletismo, Campo de Futebol, Piscina e Sala de Musculação.

Em seguida, o grupo segue para o Departamento Técnico Especializado, que é composto pelas Divisões de Imprensa Braille e de Materiais Especializados. Nesses espaços as pessoas têm a oportunidade de conhecer e tirar dúvidas sobre os materiais produzidos no IBC e utilizados como recursos pedagógicos especializados no processo de escolarização formal. Esses materiais são distribuídos às escolas brasileiras com alunos incluídos.

Na Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação são visitadas os estúdios de gravação, onde é confeccionado o 'Livro Falado' e o acervo bibliográfico. Na Divisão de Capacitação de Recursos Humanos os visitantes conhecem as salas de aula, nas quais são ministrados os cursos de formação complementar à prática pedagógica para alunos com deficiência visual. Vários convênios funcionam nessa Divisão e destaca-se o de Educação de Jovens e Adultos/EJA, em

parceria com o Governo do Estado do Rio de Janeiro. Esse convênio tem por objetivo disponibilizar tanto os serviços educacionais quanto materiais pedagógicos especializados para apoiar os alunos com deficiência visual que queiram concluir os estudos nessa modalidade de ensino.

Em prosseguimento da visita institucional, os visitantes seguem para o Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e de Reabilitação. Lá conhecem as instalações da DRT-Reabilitação, que tem a proposta de desenvolver programas de reabilitação e inserção social e/ou laboral de pessoas que ficaram cegas a partir dos dezoito anos. Esse Departamento abrange também o Serviço Médico, onde funcionam a Coordenação de Nutrição, de Estudos sobre Baixa-Visão, de Fisioterapia e Odontologia.

Prosseguindo a visitação institucional, os visitantes chegam às Salas das Atividades, principalmente a Oficina de Cerâmica, Casa de Atividades de Vida Diária, Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego. São visitadas também as Salas de Artesanato, de Informática, de Habilidades Básicas, de Música e o Centro de Terapia Alternativa. Esse Departamento abrange também o Serviço Médico, onde se encontram a Coordenação de Nutrição, Baixa-Visão, Fisioterapia e Odontologia.

Cumpre destacar que com o passar do tempo, foram percebidas alterações significativas dos visitantes quanto ao seu perfil e anseios. Assim, se outrora professores vinham em busca de respostas prontas, sob a forma de cartilha, modelo ou mesmo receita do que é desenvolvido no IBC, para reproduzirem em seus locais de trabalho, atualmente, o perfil dos visitantes é significativamente de estudantes de cursos de graduação em licenciaturas e turismo. Esses estudantes buscam informações para elaboração de trabalhos acadêmicos, a fim de enriquecerem sua formação acadêmica e profissional futura.

É importante destacar o público representado pelos estudantes dos cursos de licenciaturas que tem visitado constantemente o IBC. Esse o grupo é o que mais viverá experiência com os alunos com deficiência visual em suas salas de aula. Por serem os futuros professores precisam, não apenas conhecer o IBC, mas, sobretudo, problematizar e refletir sobre a importância de futuramente acolherem esses alunos.

Tendo em vista a relevância da atuação dos estudantes de licenciaturas, dar-se-á ênfase em algumas reações expressas no decorrer das visitas. É frequente observar esses estudantes ficarem impressionados com a capacidade dos alunos cegos ou com baixa visão de estudar, de conquistar espaços na sociedade como atletas, músicos, entre outras atividades.

Essas reações refletem a ausência do conhecimento e da experiência com pessoas cegas por parte da população, o que contribui para a manifestação do preconceito, a segregação de suas vítimas e a formação de estereótipos sobre as pessoas com deficiência.

A seguir algumas falas dos visitantes, estudantes dos cursos de licenciatura, como ilustração dos estereótipos em relação às pessoas com deficiência visual:

- "Eu pensei que as pessoas aqui dentro andassem de preto se arrastando. Estou surpresa, que não seja assim."
- "Como eles conseguem fazer tantas coisas! Parece até que enxergam!"

Nessas falas podemos verificar a ausência do conhecimento em relação às pessoas com deficiência e o quanto isso contribui para a manifestação do preconceito, provocando o desrespeito e a insensibilidade por parte desses estudantes em relação a essas pessoas. Isso obriga as pessoas com deficiência a buscarem a adaptação a uma sociedade que não os reconhece como partícipes dela, o que para Costa (2005, p. 39), revela que:

> *O homem com deficiência traz em si marcas históricas e sociais, portanto, não abstratas e que provocam consequênciassignificativas em sua vida, como a busca de adaptação a um mundo homogêneo contrário à diversidade, o qual não permite a diferenciação dos indivíduos.*

Essas falas podem se perpetuar pelo fato de os indivíduos terem apenas acesso a informações incorporadas à formação sem questionamentos. Isso contribui para a formação heterônoma, pois que para Horkheimer e Adorno (2002, p. 16), "(...) a linguagem revela a formação heterônoma, uma formação que reproduz comportamentos repetitivos, não vislumbrando novas possibilidades de ser, sentir e agir." E mais, as falas dos estudantes explicitam a importância de terem acesso a pessoas com deficiência, pois é sabido que o pensamento estereotipado "(...) impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente." Revelando assim a ausência de reflexão sobre a condição de ser um indivíduo com deficiência. Pois, como alguém se sente no direito de desqualificá-lo, como incapaz de tomar suas próprias decisões? De se expressar, de agir e de participar socialmente? Ressalta-se que essas atitudes derivam da indiferença presente na formação do indivíduo na sociedade de classes, que nega os indivíduos considerados inaptos à produção em prol da manutenção das desigualdades sociais e da dominação pelo capital.

5. Considerações finais

Neste trabalho foram discutidas questões centrais no que tange à formação de professores, como preconceito, deficiência e direito à educação. Essas questões foram abordadas criticamente na busca por compreensão dos desafios enfrentados pelos sistemas de ensino e os professores atuantes nas escolas públicas brasileiras.

O nosso interesse em estudar o Programa de Visita Institucional/IBC/Brasil é dar visibilidade ao trabalho do IBC e suas contribuições à educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual com vistas à sua inclusão social. Internamente, possibilita espaço de reflexão de professores e alunos quanto às possibilidades de formação humana no IBC. Externamente, pela oportunidade de interagir com outras pessoas e compartilhar experiências, que possibilitam aos visitantes refletirem sobre as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência visual.

Assim, as visitas institucionais contribuem para o aperfeiçoamento e assessoramento de professores, alunos e escolas sobre o trabalho a ser desenvolvido na educação de alunos com deficiência visual, independentemente da instituição de ensino que estejam frequentando. Nessa perspectiva, o enfoque recai sobre a questão do direito à educação. Que para ser exercido, requer mudanças curriculares, pedagógicas, culturais e de atitudes por parte dos profissionais da educação que atuam com alunos que têm deficiência visual.

Pensamos que o Programa de Visita Institucional/IBC/Brasil potencializa o enfrentamento e, tomara a superação da manifestação do preconceito, uma vez que possibilita a reflexão sobre as dicotomias que desqualificam as pessoas com deficiência.

Isso implica viver experiências com o outro, a fim de romper com as barreiras representadas pelos estereótipos e, por conseguinte, dar significado social e educacional às atividades desenvolvidas pelos profissionais atuantes no IBC, avançando no entendimento do outro diferente. Bem como por uma futura educação inclusiva dos alunos com deficiência visual, mantidos institucionalizados na contemporaneidade.

Ademais, o conhecimento sobre um currículo adaptado às demandas de aprendizagem dos alunos com deficiência visual, como também com a diversidade de material pedagógico é fundamental para o atendimento de suas necessidades educacionais especiais. Uma vez que esse conhecimento pode contribuir para a elaboração do conhecimento necessário à educação inclusiva.

A nosso ver, esse é o propósito da educação inclusiva: possibilitar experiências e ações até então inimagináveis, em prol do desenvolvimento humano e social das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a abertura do IBC para as demais instâncias sociais, pode romper as barreiras sociais que ainda permitem a segregação na escola pública, pela humanização das relações sociais, como defendido por Costa (2005, p. 130), ao afirmar que "A proximidade estreita com outros indivíduos e, por conseguinte, a afiliação em grupos que possibilitam o contato humano imediato, é condição para possibilitar o sentimento de humanidade entre esses indivíduos."

Finalmente, as experiências vividas no Programa de Visita Institucional/ IBC permitem pensar sobre a educação na sociedade contemporânea e suas possibilidades de se tornar inclusiva, em um movimento contrário à segregação e negação dos indivíduos com deficiência, como defendido por Costa (2005).

6. Referências

1 - Costa, V. A. da. Educação Inclusiva – Para quê? Experiências na escola pública. In: Silva, M. G. da & Carvalho, M. B. W. B. de. (Orgs.). Faces da Inclusão. São Luís, MA, EDUFMA, 2010[a], p. 121-144.

1 - _____. Políticas públicas en educación: Formación de maestros e inclusión en Brasil. In: Jacobo, Z..; Vargas, S. L. V. & López, J. de los S.. (Coordinadores). Sujeto, Educación Especial e Integración. Ciudad de México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2010[b], p. 525-540.

1 -_____. Políticas públicas de educação e formação de professores: Experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: Chaves, I. M. B.; Costa, V. A. da.& Carneiro, W. (Orgs.). Políticas Públicas de Educação: Pesquisas em Confluência. Niterói, RJ, Intertexto, 2009, p. 59-86.

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

2 - Glat. R. Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007.

3 - Santos, M. P. & PAULINO, M. M. (Orgs.). Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas. São Paulo, Cortez, 2008.

4 - UNESCO. Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Especiais. Brasília, CORDE, 1994.

5 - Adorno, T. W. Educação e Emancipação. São Paulo, Paz e Terra, 2010.

6 - Crochík, J. L. Preconceito, indivíduo e cultura. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006, 3.ª ed.

7 - Morin, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo, Cortez, Brasília, UNESCO, 2003.

8 - Jornal Do Commercio, n.º 2.419, de 20 de Setembro de 1854. In: Revista Benjamin Constant, ed. 01, Setembro, 1995.

9 - Benjamin, W. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo, Brasiliense, 1993.

10 - Horkheimer, M., Adorno, T. W. A indústria cultural: O Iluminismo como mistificação das massas. In: Indústria Cultural e Sociedade. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

Yazmín Osorio Ruiz[1]

LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM) DENTRO DE LA REFORMA EDUCATIVA: CASO TABASCO

Resumen

En la Coordinación de Educación Especial en Tabasco se lleva a cabo bajo la metodología de estudio de caso, la descripción cuanti y cualitativa del proceso de implementación del Proyecto Laborando: Reorientación de los Servicios de Formación para el Trabajo de los Centros de Atención Múltiple para favorecer la empleabilidad y la inclusión laboral de las personas con discapacidad;que se lleva a cabo en talleres de 23 Centros de Atención Múltiple en el estado de Tabasco, como proyecto de innovación de carácter y prioridad estatal. Durante el cierre de la primera de tres etapas de la investigación se describe el contexto situacional del proceso de reorientación e identifica la movilización que provocaen cuanto a saberes, supuestos, formas de relación y percepciones que presumen en este momento que un proceso de esta índole tiene dos vistas,el lado institucional y administrativo y el otra que tiene que ver con la apropiación y cambios en las prácticas educativas de los participantes. Y que la reorientación no existió en el colectivo de participantes hasta que administrativamente inicia su vigencia y obligatoriedad.

Introducción

Durante el receso escolar del ciclo 2010-2011, la Coordinación Estatal de Educación Especial en Tabasco ante los resultados del balance anual, estadísticas de ciclo escolar e indicadores de evaluación en los Centros de Atención Múltiple (CAM), solicita al equipo técnico-pedagógico un proyecto para fortalecer

[1] Maestra de Educación Especial egresada del Centro de Actualización del Magisterio, actualmente es asesortécnico pedagógico de Departamento de Fortalecimiento de Técnico Pedagógico y Responsable del Proyecto Laborando de la Coordinación de Educación Especial en Tabasco.

el área de formación laboral que atienda las políticas públicas vigentes, la situación actual de los talleres laborales y apuntale el trabajo que venía realizándose con una incipiente Red de Vinculación que fomentaba la inclusión laboral a partir de la firma de acuerdos interinstitucionales provocados por el gobierno federal como parte delPrograma Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012presentado el 24 de julio de 2009. Esto derivo que durante el Curso Básico para Docentes en Servicio de Educación Básica del ciclo escolar 2011-2012, se presenta el ***ProyectoLaborando,*** que pretende la reorientación de los servicios de formación para el trabajo en los CAM´s para ampliar la empleabilidad y favorecer la inclusión laboral de las personas con discapacidad. También se ofreció por primera vez en la Sala de Juntas del Departamento de Fortalecimiento Técnico-Pedagógico un curso para instructores de taller de los CAM´s que tuvo elpropósito de revisar conceptos generales de la Integración Laboral y la Competencia Laboral para el análisis de la situación actual del proceso de formación en los Talleres Laborales; convirtiéndose en la actividad que marca el inicio de la implementación del ***proyecto.*** De esa fecha a la actualidad habiendo trascurrido el 50% del plazo para la fase de reorientación de los servicios y la implementación del 40% de los procesos técnico-administrativos que lo caracterizan. Se han trazado y fincado procesos que permitirán ir midiendo los logros alcanzados en las 4 metas fundamentales del proyecto: 1. Oferta educativa congruente con los requerimientos del sector productivo, 2. Certificación de las Competencias Laborales de los Instructores y Alumnos. 3. Reorientación de los servicios de formación para el trabajo en los CAM. 4. Desarrollo de proyectos productivos para fomentar la inclusiónlaboral. Por ello se consideró prudente que paralelo al desarrollo del proyecto se llevara a cabo una investigación con metodología de estudio de caso con corte mixto, con el objetivo principal de describir cuanti y cualitativamente el proceso de reorientación de los servicios de formación para el trabajo en los Centros de Atención Múltiple en Tabasco 2011- 2013 de la cual se desprende este informe parcial que da cuenta hasta el momento de ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de reorientación de los servicios de formación para el trabajoen los Centros de Atención Múltiple en Tabasco y su impacto en la Inclusión Laboral de las Personas con Discapacidad? Lo que permitirá no solo a la Coordinación de Educación Especial (CEE), si no, al sistema educativo de capacitación laboral enTabasco:

- Contar con evidencias científicas de la participación activa de la Secretaría de Educación en materia de atención y desarrollo laboralde las personas con discapacidad.

- Identificar dentro del modelo FODA las habilidades y dificultades que enfrenta un proceso de reorientación de los servicios de formación para el trabajo de los CAM.
- Aproximarse a una interpretación de los causales del caso Tabasco en la reorientación de los servicios de formación para el trabajo en los CAM´s.
- Aportar conocimientos sobre los procesos de inclusión laboral en el ámbito de la formación de recursos humanos.
- Construir una aproximación hacia un modelo para identificar el estado de la integración educativa en los otros subsistemas de educación media superior.
- Tomar decisiones pertinentes para hacer de la escuela un lugar para todos.

Así a continuación del presente primer informe y los sucesivos hasta la conclusión de la investigación se ofrecerá también a la sociedad y todo aquel interesado en el ámbito de estudio de la investigación,un lente desde donde mirar una realidad que se vive y que impacta indiscutiblemente en la vida presente y futura de personas con discapacidad que se atienden en estos centros y que formarán parte tarde o temprano de la problemática de la población en edad económicamente activa en el estado de Tabasco[1].

Método

Población

El estudio contempla en una primera delimitación,el análisis del contexto, situacional y de proceso de 23 Centros de Atención Múltiple (CAM) de los 25 existentes en el estado de Tabasco, los cuales están distribuidos en las 17 cabeceras municipales en su mayoría y en menor número villas y rancherías.Esta selección se llevó a cabo con la anuencia de la Coordinación de Educación Especial,en función de que son los centros que participan en el Proyecto Laborando. En una segunda delimitación son consideradosde cada CAM y/o grupo periférico, los talleres laborales habilitados y el maestro instructor responsable, identificándose al inicio de la investigación una población de 56 talleres laborales,53 instructores (3 de ellos atienden 2 talleres en sedes alternas) y una matrícula de 880 alumnos según estadísticas de fin de ciclo escolar 2010-2011[2] de la Coordinación de Educación Especial.

Instrumentos

*Por su metodología la investigación se realiza en el campo, tiene como técnicas principales la entrevista abierta, encuesta y la observación participante, que le permiten al investigador y también responsable del programa, interactuar con su población muestra y con el personal que organizacionalmente tiene relaciones laborales; y dado el origen particular de la investigación, los instrumentos están diseñados a modo de la misma y se espera lograr durante el proceso su validación para otorgar mayor cientificidad como instrumento de recogida de datos. Estos instrumentos se encuentran identificados de la siguiente manera: (IIPL-FP-01) Ficha de Perfil de*Instructor de Taller, (IIPL-GO-02) Guía de Observación para la evaluación de las competencias docentes del instructor de taller de CAM, (IIPL-LC-02) Lista de Cotejo para la evaluación de ambientes para el desarrollo de competencias laborales en los talleres de los CAM.

Procedimiento

El ***Proyecto Laborando*** es una estrategia institucional para lograr objetivos estratégicos del sector educativo enel estado, queda sujeto a su identificación y evaluación como práctica exitosa y justifica la investigación para mejorar, sistematizar, difundir y aprender de la misma. El objetivo de la investigación es documentar el proceso de reorientación de los servicios de formación para el trabajo en los Centros de Atención Múltiple en Tabasco; el periodo del estudio da inicio con la implementación de la estrategia y concluye al cierre de los dos ciclos escolares próximos que delimitan la etapa inicial del proyecto, denominada fase de reorientación. Considerando que no se tiene antecedentes de investigaciones previas ni precedentes de sistemas de análisis del ámbito de su estudio se parte de la recolección de datos e información existente en el sistema de seguimiento y evaluación disponibles en la Coordinación de Educación Especial, entre los que se contempla la plantilla de instructores, Directorios de Centros de Trabajo, Estadísticas de Inicio de Ciclo Escolar y Padrones de Capacitación; así como una visita de reconocimiento a todos los talleres laborales y entrevistas a los instructores identificados en las estadísticasque permitiera obtener un diagnóstico previo al inicio de la investigación. Posteriormente este da pie al diseño de los instrumentos a modo para la investigación, los cuales se implementan en 3 momentos durante el proceso de reorientación de los servicios, incursionandoen el campoa la par que se desarrollan acciones que forman parte del Proyecto Laborando y permitiendo identificar y descubrir como se movilizan las estructuras que se encuentran involucradas en un proceso como

el que el proyecto define. El producto de estos instrumentos esprocesado mediante el programa estadístico SSPS.20 para facilitar el análisis de frecuencias, descripciones y correlaciones y validación. En una primera etapa el informe, objeto del presente documento, dará cuenta del contexto situacional de los servicios de formación para el trabajo de los CAMs, en una segunda etapa el objetivo será el análisis de las habilidades y dificultades que el Proyecto Laborando ha enfrentado en el proceso de reorientación de los servicios y una etapa final que dará cuenta del estado de la reorientación de los servicios y su impacto con unaperspectiva a futuro sobre los aspectos a atender si se desea la continuidad del mismo.

Resultados

Partiendo del objetivo de la investigación, de crear un estado de conocimiento sobre el proceso y sus repercusiones en la reorientación de los servicios de formación para el trabajo en los Centros de Atención Múltiple (CAM) que la Coordinación de Educación Especial (CEE) lleva a cabo en Tabasco a través de un proyecto denominado Laborando, esta primera etapa de la investigación quetiene como objetivo identificar y describir el estado actual de los servicios de formación para el trabajo y dar respuesta a interrogantes que se derivan del planteamiento del problema como son: ¿A qué responde el proceso de reorientación de los servicios de formación para el trabajo?

¿Cuál es el contexto actual de los servicios de formación para el trabajo delos Centros de Atención Múltiple en Tabasco, dentro del proceso de reorientación?, a continuación se presentan en ese mismo orden los resultados obtenidos durante el análisis de los datos iniciando con la identificación de los 3 aspectos a los que el Proyecto Laborando da respuesta con su propuesta de reorientación de los servicios de formación para el trabajo y posteriormente se caracteriza la situación actual de: a) Oferta educativa de los talleres de formación para el trabajo en los CAM. b) Caracterización de los instructores. c) Metodología de Capacitación Laboral. d) Organización y funcionamiento de los Talleres laborales. e) Proyectos de Inclusión Laboral.

El Proyecto Laborando se encontró sustentado en su diseño con la interpretación de al menos 16 documentos legales, programáticos y administrativos que establecen las políticas públicas, normatividad y ejercicio de instituciones y funcionarios públicos involucrados en atender las demandas de la población en México y en el Estado de Tabasco que presenta una discapacidad (ver cuadro 1) y es congruente en el enfoque sugerido por dichos documentos ya

que prioriza la interinstitucionalidad, la modernización de las practicas institucionales, la inclusión de las personas con discapacidad en modelos cada vez más normalizados y la elevación de la calidad en los servicios. Se justificó su implementación como una práctica innovadora de carácter estatal que encuentra viabilidad dentro de los lineamientos del Programa Federal de Fortalecimiento de la Integración Educativa y de la Educación Especial (PFIIEE) cuando propone a cada uno de los estados como línea de acción enconsecuenciacon losanálisis de contexto que estos realicen, de las realidades que vive cada estado y la identificación de necesidades que desde el mismo programa detectan; diseñen, articulen y ejerzan programas que atiendan las problemáticas particulares para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad a la sociedad en ambientes menos incluyentes y discriminatorios.

Al cierre del ciclo escolar 2010- 2011 las estadísticas de los servicios específicamente en relación a los Talleres Laboralesgeneraba datos que fueron considerados por la CEE como de bajo perfil e impacto en la generación de una cultura de inclusión dentro de la sociedad y en beneficio de las personas con discapacidad; las estadísticas que definían los servicios de formación laboral eran los siguientes: los 24 CAM existentes hasta entonces funcionan administrativamente como servicios escolarizados de atención múltiple sin existencia de al menos uno con perfil laboral,reúnen un total de 56 talleres de laborales, de los cuales solo 6 se autodenominancomo talleres de formación para el trabajo y el resto se considera pre-taller. El 55.1% de las actividades que primordialmente se realiza está destinado a la elaboración de manualidades, el 20.4% lo ocupan actividades de carpintería y tapicería, 10.2 % para actividades de panadería y el 14.3% restante se distribuye en ocupaciones como belleza y computación; sin que por ello tenga relación con el nombre del taller, la especialidad del instructor y el nombramiento de su orden de comisióndel mismo.Solo el 40.6% de los docentes cuenta con algún tipo de licenciatura, el restante tiene solo secundaría o estudios de nivel medio superior. Existe una plantilla de instructores que tienen una antigüedad en el servicio relativamente reciente entre 1 y 15 años estos representan el 69.4% de los casos en contraste con la edad donde 2 terceras partes de los instructores rebasan los 36 años.

La metodología de enseñanza está organizada bajo un modelo de planeación modular con un enfoque terapéutico-ocupacional, la población de alumnos atendidos reportadas a ese momento del ciclo escolar tienen edades que van desde los 6 años hasta los 17 o 20 años de edad, aunque existe también una población que no es reportadaen estadística por rebasar límites de edad y

aunque se sabe que existen, no se tiene un dato real. No se halló un registro de certificación de estudios en esta área de atención,no hay un proceso unificado para seguimiento de casos de inclusión laboral y durante la visita de reconocimiento de las instalaciones y condiciones de equipo y herramientas se hallaron equipos obsoletos, descompuestos, extraviados, sinusoe insumos inútiles, dañados y caducos. Durante el periodo que contempla esta primera etapa de la investigación el Proyecto Laborando llevo a cabo 12 actividades relevantes en 5 dimensiones: Administrativa, Organizacional Pedagógica y Participación Social y Difusión de la Cultura de la Inclusión (ver cuadro 2) que involucraron a diferentes instituciones y personas, lo que generó que se movilizaran, saberes, supuestos, formas de relación y percepciones que contrastan con el estado inicial del contexto.

Al cierre de esta etapa de la investigación se tiene una oferta educativa revisada y actualizada que fue alineada en lo general a la oferta nacional de centros de formación para el trabajo y en lo particular ubicada dentro del esquema nacional de capacitación para el trabajo, quedando como participantes del proyecto 23 centros que ofrecen en un 79.6% de ellos una oferta educativa variada y un 21.4% una oferta limitada, impartida por 49 instructores con sus respectivos cursos organizados entre una variedad de 10 Talleres, existen 25 planeaciones de curso diseñadas bajo el modelo de enseñanza por competencias laborales validados por la responsable del proyecto,para su registro ante instancias certificadoras de cursos para la expedición decertificados de acreditación, se encuentra en trámite ante el Instituto de Formación para el Trabajo del Estado de Tabasco IFORTAB la certificación de la competencia laboral de alumnos que será la muestra modelo para establecer las certificaciones de los alumnos a futuro.

Los maestros actualmente están recibiendo capacitación periódica y asesoría personalizada sobre la metodología de enseñanza por competencias laborales y han recibido a través de distintos fondos económicos, mobiliario, herramientas y equipos para activar,aumentar o mejorar el funcionamiento de los talleres. Existe una polaridad en cuanto a la percepción de los logros de las metas quelos talleres se trazan durante el ciclo escolarque van desde un 26.5% que considera que han sido pocos a un 36.7% que juzga como muchos. El 32.7% de los instructores opina que la actualización y capacitación es necesaria para llevar a cabo la reorientación, en cuanto a este aspecto de capacitación el 98.3% está de acuerdo en capacitarsee incluso el 91.8% lo haría aunque ello implicara invertir sus propios recursos.

Se canalizaron 8 jóvenes con discapacidad con posibilidades de emprender microempresas a través de incubadoras de negocios, donde se vieron involucrados 2 instructores de taller como apoyo en el proceso,teniendo repercusiones directas no solo al tener un alcance del 80% de éxito en la culminación de la incubadora de empresas sino también en la capacitación y ampliación de esta área de conocimiento en los instructores responsables de los talleres. Y como acción relevante en materia de difusión de la cultura de inclusión se realizó la Feria Laboral en su primera edición,presentando a la sociedad los talleres laborales atendidos por los alumnos más destacados y con oportunidades de alcanzar una certificación laboral.

Conclusiones y discusión

Considerando que en un planteamiento hipotético de la investigación se establecería relación entre el estado de organización,funcionamiento y metodología de atención conel nivel de logro de la inclusión laboral, se puede concluir en esta primera etapa de la investigación que el estado que se guardaba antes de inicio del proceso de reorientación, justifico la existencia del programa, al no mostrarse resultados significativos de éxito, ni claridad en las metas a alcanzar y por lo tanto carencia de sistemas de seguimiento y de evaluación. Al filtrarlos por el contexto laboral actual, las demandas de la sociedad y la legislación vigente, eran pocos los casos exitosos con los que se contaba y no se tenía claridad a donde iban a desencadenar esas experiencias. El diagnóstico inicial lo caracterizó: 1. Una oferta educativa sin alineación al catálogo nacional de capacitación laboral vigente en el país. 2. Docentes sin programa de formación continua acorde a las funciones que desempeña dentro de la institución educativa y pobre interpretación de sus funciones docentes con base en las competencias docentes establecidas por la Reforma de Educación Básica.3. Infraestructura carente de mobiliario, herramientas y recursos didácticos de formación laboral acordes al modelo por competencias vigentes en la capacitación laboral. 4. Matrícula atendida en una metodología de enseñanza con persistencia del modelo terapéutico-ocupacional.5. Falta de un sistema de inscripción y certificación de las competencias laborales adquiridas y en consecuenciala falta de sistematización del seguimiento de procesos de incorporación al ámbito laboral de los jóvenes con discapacidad egresados.

El proyecto de reorientación de los servicios de formación laboral comienza movilizando las estructuras operativas específicamente del instructor de los talleres, esto por una parte favorece la apropiación inmediata del instructor que

encuentra atención a sus necesidades técnico-pedagógicas, pero por el contrario genera inconformidad en la estructura directiva de la organización educativa, al considerar que no se le han dado los elementos suficientes para su supervisión y control, que en este último aspecto es donde mayormente sienten los directivos que pierden terreno, cuando el desarrollo de las acciones del proyecto comienzan a requerir la intervención de trabajo colectivo, toma de acuerdos entre los niveles de mando y los operativos, se dan a conocer los lineamientos que orientaran la nueva organización y funcionamiento de los talleres y se encuentra identificado como proyecto de innovación de carácter y prioridadestatal atendiendo la participación que educación especial tiene dentro del funcionamiento de las servicios escolarizados que en cada entidad federativa se expresa en su estructura orgánica (SEP, 2006).

Hasta este momento hay cambios significativos en la definición e interpretación de los servicios de formación para el trabajo en educación especial que expresan con mayor claridad el paso del modelo terapéutico-ocupacional al de desarrollo de competencias laborales (CEE,2011),pero solo de forma, queda pendiente descubrir si las acciones emprendidas a nivel de capacitación, organización y aplicación de la nueva metodología atiende verdaderamente la problemática identificada en el diagnóstico inicial y repercute en los resultados estadísticos y cualitativos de inclusión laboral de jóvenes con discapacidad en el sector productivo del Estado. El proyecto desencadena muchas actividades y logro de metas en muy breve tiempo, en gran medida por la apropiación inmediata de la autoridad estatal de educación especial, de los propósitos del programa, y que se involucra a fondo en la selección del personal, la gestión de recursos y el seguimiento de los trabajos.

Para la articulación del programa se emite un documento denominado "*Lineamientos para el funcionamiento de los talleres yla organización de grupos para la formaciónlaboral en los centros de atención múltiple en el estado de Tabasco"*que sirve para la planeación, seguimiento y evaluación de actividades que tiene como propósito la aplicación de políticas públicas vertidas en los programas de atención a la las personas con discapacidad, específicamente sobre: oportunidades reales de empleabilidad, capacitación para el trabajo congruente con la demanda, certificación de competencias laborales y mejoramiento de su calidad de vida (PRONADDIS, 2009). Este entra en vigencia a partir del segundo ciclo escolar en el que trascurre el primer momento de la reorientacióny es el que durante su difusión, análisis y validación hace evidente, que este proceso de

reorientación trastoca aspectos administrativos, operativos, jurídicos y laborales del funcionamiento de los CAM y es hasta que entra en vigencia,que el Programa Laborando logra generar la atención esperada, de la estructura administrativa de las zonas escolares y direcciones de los CAM, y puede decirse en términos llanos que verdaderamente en el colectivo se inicia la reorientación de los servicios, al provocar interés en su lectura y darse cuenta que la reorientación genera el rompimiento prácticas institucionales pasiva, obsoletas, deficientes y que está basado en su seguimiento y evaluación en un modelo de rendición de cuentas. Situaciónque no había generado hasta el momento las acciones emprendidas a nivel técnico-pedagógicas.

El sistema de registro,seguimiento, control y evaluación de las prácticas docentes y el desarrollo de competencias laborales de los alumnos y de los CAM en materia de inclusión laboral, se presenta en un modelo sistematizado en computadora bajo el programa de Excel, lo que puso en evidencia la debilidad de competencias digitales principalmente de los instructores, así como de construcción de objetivos y actividades pedagógicas que requieren no solo tutoría, asesoría y capacitación, sino también autogestión de los instructores del taller en su formación continua.

Citas textuales

Ley sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para el Estado de Tabasco

[2] Consultado en http://www.setab.gob.mx/serv_edu/estad/estadisticas.php

Referencias

Ley sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para el Estado de Tabasco. Vigente al 2011.http://www.setab.gob.mx/serv_edu/estad/estadisticas.php

SEP, Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de laIntegración Educativa. SEP. 2006.

Plan de Trabajo del Proyecto Laborando de la Coordinación de Educación Especial en Tabasco, 2011.

Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. México.

CUADROS

Cuadro 1. Sustento Legal del Proyecto Laborando

LEYES	PROGRAMAS
1.Ley General de Educación 2. Ley General de Educación en Tabasco 3. Ley General para la Inclusiónde las Personas con Discapacidad 4. Ley sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para el Estado de Tabasco	5. Programa de Fortalecimiento de laIntegración Educativa y de la Educación Especial. 6. ProgramaNacional para el Desarrollo de las personas con Discapacidad 2009-2012 (PRONADDIS) 7. Programa para el Desarrollo de Competencias Formativas en el CAM Laboral 8. Plan Estatal de Desarrollo 2007-2012 9. Programa Sectorial de Educación 2007-2012 10. Programa de Educación Básica en México
DOCUMENTOS	**MANUALES**
11. Sistema Nacional de Competencias 12. Campos de Formación de la Oferta Educativade la Capacitación Laboral en México. 13. Declaraciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). 14.Centro de Atención Múltiple laboral	15. Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de laIntegración Educativa 16. Manual operativo de los CAM en Tabasco

Cuadro 2. Actividades relevantes del Proyecto Laborando ciclo escolar 2011-2012

Pedagógica	Administrativa
• Cursos de capacitación sobre Competencias Laborales. • Definición y diseño dela Oferta Educativa de capacitación laboral en los servicios de educación laboral. • Visitas a los talleres para acompañamiento, tutoría y asesoría y supervisión del proceso de reorientación Participación en Foros Públicos presentando el Proyecto. • Establecimiento del grupo de trabajo CEE-IFORTAB para la evaluación ROCO para jóvenes con discapacidad.	• Elaboración del Plan de Trabajo del Proyecto Laborando • Elaboración y Difusión de los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los talleres de formación para el trabajo en los CAM´s • Sistematización instrumentos para la planeación curricular y expediente del alumno Reuniones de trabajo con docentes, directores supervisores y ATP de mesa central y zona.
Organizacional	**Participación Social**
• Creación de un CANAL de YOU TU BE para difusión y capacitación. • PáginaWEBpara difusión y comunicación con los participantes del proyecto.	• Participación en los trabajos de la SEDECO para la elaboración del Programa Estatal de Atención a la Discapacidad. • Canalizary gestionar proyectos de integración laboral a incubadora de empresas.
Promoción de la Cultura de Inclusión	
• Organización y coordinación de la Feria Laboral 2012.	

Sujeto, Educación Especial e Integración

VOLUMEN IX

Es una obra editada y publicada por la **Universidad Nacional Autónoma de México** en la **Coordinación Editorial** de la **Facultad de Estudios Superiores Iztacala**, Avenida de los Barrios N.º 1, Los Reyes Iztacala, CP 54090, Tlalnepantla, Estado de México. Se concluyeron los trabajos de impresión y encuadernación en las instalaciones de Master Copy SA de CV, Av. Coyoacán, 1450 bis, Del Valle, CP 03220, México, DF, el 29 de septiembre de 2014. Se tiraron 100 ejemplares sobre papel cultural de 75 g/m^2 en interiores y papel couché de 250 g/m^2 en portada. Se utilizaron en la composición tipográfica las familias Arial a 11.5:14.5, y 10:12 puntos, Times New Roman a 10:12 y 9:11 puntos. Impresión tipo digital a 1x1 tintas para interiores y 4x0 tintas para la portada.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de
José Jaime Ávila Valdivieso

Pedidos:
Librería FES Iztacala: 5623-1194
Coordinación Editorial: 5623-1203
Correo-e: joseja@campus.iztacala.unam.mx

Los Reyes Iztacala, 2014