

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO

DE LA INVISIBILIDAD A LA VISIBILIDAD DE LA
INTEGRACIÓN EDUCATIVA

MARTHA GONZALEZ ROMERO

ASESOR: MAESTRO JORGE B. MARTINEZ ZENDEJAS

NOVIEMBRE DEL 2007

“Todo aquél que decide su destino como educador,
tiene el privilegio de haber firmado un compromiso distinto con la vida,
Por que educar significa servir y construir la Patria.
Realizar tan digna labor es la más meritoria de las actividades”

R. S. S.

Gracias

Al ser en el que cada uno cree.
Que me dio la fortaleza para lograr
Esta meta. Dios.

A mis padres Isabel y Quintín,
A quienes agradezco el apoyo y confianza
Que me han brindado a lo largo de mi vida

A Diego quien con su frescura, me hace
Descubrir día a día lo maravilloso de la vida.

A él Maestro Jorge Martínez Zendejas.
Por, el interés, paciencia, dedicación e interacción
mediadora que me brindo durante el proceso de la
elaboración de esta tesis.

A, Luís, Isabel, José Luís, Guadalupe, con quienes
Comparto mi vida, mil gracias.

A mis compañeros profesores de educación
Básica que de manera indirecta me motiva
Día a día a superarme

INDICE

| TITULO | PAGINA |
|--|--------|
| INTRODUCCIÓN | I |
| CAPITULO I SIGUIENDO LAS HUELLAS | 1 |
| I.1. Política Educativa Internacional. | 4 |
| I.2. Política Nacional | 15 |
| I.2.1. Proyecto Vasconcelista | 17 |
| I.2.2. Proyecto Socialista | 17 |
| I.2.3. Proyecto Tecnológico | 18 |
| I.2.4. Proyecto de la Unidad Nacional | 18 |
| I.2.5. Proyecto Modernizador | 19 |
| I.2.5.1. Integración educativa | 22 |
| I.2.5.2. La unidad de servicios de apoyo a la escuela regular. | 26 |
| I.2.5.3. Estructura organizativa de la U.S.A.E.R. | 26 |
| I.3. Institucionalización de la escuela | 31 |
| I.3.1. Escuela Primaria. | 33 |
| I.3.2. La infancia | 35 |
| I.3.3. El alumno | 36 |
| I.3.4. El alumno con necesidades educativas especiales. | 36 |
| I.3.5. Escuela regular | 37 |
| I.4. Escuela de Educación Especial. | 41 |
| I.4.1. Modelo Asistencial | 42 |
| I.4.2. Modelo Medico Terapéutica. | 44 |

| | |
|---|-----|
| I.4.3. Modelo educativo | 50 |
| . . . | |
| CAPITULO II LOS MAPAS DE LA EXCLUSIÒN VERSUS INCLUSIÒN | |
| II.1 Recorriendo los caminos de la ética | 59 |
| a) Modelo Asistencial | 63 |
| b) Modelo Medico Terapéutica. | 64 |
| c) Modelo educativo | 67 |
| II.1.2. La ética en la actualidad | 70 |
| II.1.3. Ética y escuela. | 72 |
| II.1.4. Exclusión escolar. | 75 |
| II.1.5. Ética e inclusión educativa | 76 |
| II.1.6. Ética de la diferencia | 80 |
| II.1.7 Ética e igualdad educativa | 83 |
| II.2. Ética Profesional. | 85 |
| II.3. Ética docente. | 91 |
| II.3.1. La ética del docente ante la exclusión | 93 |
| II.3.2. La integración educativa y la función del docente | 93 |
| CAPITULO III LUCES Y SOMBRAS DE LA DIVERSIDAD | 100 |
| III.1. Diferencia | 105 |
| III.2. Identidad | 108 |
| III.3. Diversidad e identidad | 111 |
| III.4. Visibilidad e invisibilidad | 126 |
| III.5. La diversidad va a la escuela | 135 |
| CAPITULO IV DESTINO EXCLUSIÒN | 141 |

| | |
|--|------------|
| IV.1. Integración educativa | 144 |
| IV.2. Fundamentos filosóficos de la integración | 151 |
| IV.2.1. Respeto a las diferencias | 152 |
| IV.2.2. Derechos humanos e igualdad de oportunidades | 155 |
| IV.2.3. Escuela para todos | 161 |
| IV.3. Principios Generales de la Integración Educativa | 166 |
| IV.3.1. Normalización | 167 |
| IV.3.2. Integración | 173 |
| IV.3.3. Sectorización | 176 |
| IV.3.4. Individuación | 176 |
| IV.4. Las necesidades educativas especiales. | 197 |
| IV.5. Las necesidades educativas son invisibles. | 194 |
| IV.6. Rol de la escuela y la discriminación | 201 |
| IV.7. El docente de educación primaria | 208 |
| IV.8. El docente de U.S.A.E.R. | 211 |
| | 213 |
| CAPITULO V COMPRENDER PARA EDUCAR | |
| | 216 |
| V.1. Que es posible hacer | 218 |
| V.2. Pedagogía de la diversidad. | 231 |
| V.3. Hacia un nuevo modelo | 235 |
| V.4. Formación docente en y para la diversidad | 236 |
| V.5. Características y estructura del programa. | 241 |
| Bibliografía. | 245 |

INTRODUCCIÓN

Con la intención de mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo en México, se inicia la política de integración educativa; teniendo como marco la globalización, la política neoliberal. Esta política educativa establece un cambio de paradigma en la educación y se pone en marcha la integración educativa, cuyo propósito principal radica en atender e integrar, a los alumnos con necesidades educativas con o sin discapacidad a educación básica regular.

Esta situación; la integración de dicha población si bien impacta la estructura de la escuela, y la práctica del maestro; impacta también y lo que es más importante la ética de los docentes, tanto de los adscritos a educación especial cómo a los adscritos al sistema de escuela regular. Anteriormente a la reforma mencionada, la política educativa se planteó y conformó un modelo educativo que en base, a un tipo ideal de sujeto se propuso la homogeneización de este, y por tanto invisibilizó la diversidad.

Ante este sistema y modelo educativo diferentes estudiosos, considerando su inequidad, propusieron esquemas compensatorios para la atención educativa a poblaciones con necesidades educativas especiales, mismos que proporcionaron algunas alternativas para atender a estas minorías, dando origen con ello a sistemas paralelos, como es el de educación especial, que destaca el déficit del sujeto, cuya esencia es conceptuar a los sujetos; unos negados y otros reconocidos, a partir de su carencia; por lo tanto, vistos siempre como diferentes al resto de la población.

A partir de la integración o supresión de la anterior bifurcación del sistema educativo surge una tensión entre lo objetivo y lo subjetivo del hecho educativo, tensión que se refleja en la interacción docente-alumno, el significado de la noción de ética en el pensamiento de los maestros de educación primaria regular y los maestros de apoyo de USAER; y en / y durante la relación del docente de ambos sistemas y los alumnos de necesidades educativas especiales, a la vez que en la cultura del maestro; destacando en esta última la ética de la alteridad.

Emmanuel Levinas hace algunas precisiones respecto de esto último y dice que el hecho de tener al otro cara a cara como lo implica por ejemplo el contexto de la integración educativa involucra la ética, es decir, la relación con la otra, más esta como responsabilidad y como una respuesta al impacto del otro. En donde la subjetividad juega un papel fundamental al igual que la intersubjetividad.

En otras palabras el planteamiento ético-dialogico descrito se centra e involucra la comprensión del discurso, el discurso que reconoce al otro que se relaciona conmigo, y con los demás. La existencia, del yo, descubre así, según Levinas, un nuevo sentido que ya no es ni la insistencia en su ser ni el de la relación al ser, sino un ser de la diferencia, o sea un ser que se vuelve ser en relación con lo otro y en la proximidad del otro en cuanto otro.

A esta relación de proximidad de comprensión con lo otro en cuanto tal, Lévinas la llamará relación ética: “Llamamos ética una relación entre términos en la que el uno y el otro no están unidos por una síntesis del entendimiento, ni por la relación sujeto-objeto y, sin embargo, en la que el uno pesa e importa o es significativo al otro, en la que ambos estén ligados por una intriga que el saber no podría agotar o desentrañar.” Levinas (2000: 225). Y, más adelante agrega que “La ética va más allá de la visión y la certidumbre, dibuja la estructura de la exterioridad en cuanto tal. La moral no es una rama de la filosofía es la filosofía primera” (Levinas: 308).

Ahora bien, si para Levinas la subjetividad no constituye una sustancia; sino un acontecimiento articulado; una actuación humana, y la constitución de una subjetividad ética y sensible que vive, entonces la subjetividad ética es el lugar

donde la diferencia representada por el otro no es indiferente, lugar de la no-diferencia en esta diferencia, sino lugar de la responsabilidad, una vez que describe la relación con el otro como responsabilidad, como respuesta al impacto del otro, impacto que se muestra como apelación, llamado que me identifica independientemente de su voluntad. Por lo mismo el planteamiento ético-dialógico se constituye como una relación de responsabilidad responsable; que da una respuesta a la demanda que nos hace el otro cuando lo tenemos cara a cara.

Tal planteamiento llevado al plano de la educación invita a observar y recopilar información relativa a los procedimientos que utilizan los docentes durante el hecho educativo y, más específicamente en lo que se refiere al programa de integración educativa el cómo estos enfrentan las situaciones de la vida cotidiana en el aula, y más específicamente en el aula integrada, una vez que el aspecto ético no depende solo de instintos que marcan la conducta, sino que se conforma y norma a través de la cultura como actitudes y comportamientos, cuya concreción a lo largo de la historia del hombre, que cobra expresión en su diversidad; procesos culturales todos que como lo propone Alain Tourain son naturalmente humanos, y cuyo estudio ha de abordarse desde la igualdad de derecho frente a la desigualdad de hecho, una vez que la primera no ha adquirido la fuerza necesaria que históricamente tuvo la discriminación, por lo que se ha de dar más peso a la razón y soportar menos el peso de las tradiciones.

Motivo por el cual el hombre necesita reconocer la diversidad; tener convicción y creencias de cada identidad personal, colectiva o particular que tenga una orientación universal, para vivir juntos, y establecer el principio de unidad que va más allá del principio de contenido, ya que no es suficiente el reconocimiento del otro para garantizar la comunicación, y el debate, y por lo tanto el compromiso con el otro. Es necesario construir una nueva sociedad donde se de sentido y significado a las prácticas y valores que posibiliten el dialogo entre culturas. Tal valor universal no se establece en relación a una noción si no en el reconocer a cada individuo el derecho de conjugar y de articular en la propia experiencia de la vida colectiva una identidad particular.

En este cometido es si no el principal medio para ello, si uno de los más importantes y que el hecho educativo es un hecho en gran manera complejo, al grado de que en ocasiones es difícil de entender, motivo por el cual la presente investigación da cuenta del proceso seguido por los maestros para llevar a cabo la integración educativa, sus conceptualizaciones e interacciones con los alumnos en general y en especial con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Este acercamiento me permitió ver que el papel de la integración educativa en la reconstrucción del conocimiento, la experiencia y la creación moral es fundamental; ya que la institución escuela es el espacio donde se materializan los códigos y metacódigos de los procesos de enseñanza aprendizaje; como mediadores entre los procesos sociales y la distribución del conocimiento, pues, como lo refiere Pérez Gómez (1992): “La escuela induce una forma de ser, pensar y actuar.” Y agrega que los “mecanismos de socialización se encuentran en el tipo de tareas académicas que se trabajen en el aula y en la forma en que se desenvuelven las relaciones de la escuela y del aula.” (Pérez Gómez (1992)

La investigación realizada sobre los aspectos antes mencionados también me permitió conocer las estrategias que permiten o no la integración y valorar la calidad de la atención a la diversidad educativa, de donde surgen reflexiones sobre saberes prácticos, sus reglas y sus argumentaciones; el deber ser y la norma, que forman parte de la ética del docente, ya que a través de aquellas y estos no solo se establece el bien y la norma en abstracto si no, al mismo tiempo, las relaciones concretas de maestro alumno, maestros-maestros y entre alumnos-alumnos. Por lo demás, la investigación realizada permitió también ver la forma en que se articulan estas relaciones, y bajo que condiciones se determinan las prácticas escolares en la que se atiende a la diversidad en la escuela primaria regular y cómo impacta la integración educativa en la cultura escolar, aspectos que cristalizan en las relaciones éticas.

Durante la construcción del trabajo se realizó una convergencia de dos líneas una conceptual y la otra metodológica. El marco conceptual involucra conceptos provenientes de la filosofía y la sociología y el marco metodológico surge del paradigma interpretativo, retomando como marco del proceso de investigación a la etnografía, por cuanto esta concibe a los problemas educativos, como “hechos dentro de un contexto histórico determinado, cuyos actores expresan significados en las relaciones sociales del proceso educativo” Álvarez (2003: 9), Y agrega que este método nos permite “describir o reconstruir densamente escenarios o grupos culturales”. Su aplicación proporcionará herramientas que ayuden a descifrar e interpretar el conocimiento y ponerlo al servicio de los valores humanos. Sin omitir las relaciones de poder e ideología que se dan en este proceso.

Por su parte Batanaz Palomares refiere que la “investigación etnográfica sirve para captar, describir, e interpretar los acontecimientos de la vida cotidiana”. A la vez permite reflexionar sobre el hecho educativo dentro del cual se circunscribe la relación teoría-práctica y analizar la realidad escolar de la atención educativa a la diversidad, “cara a cara” Álvarez (2003) no solo a través de la cuantificación si no recuperando el acto comunicativo y ético; y este, en el marco de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas en las que se ha da la integración educativa.

Por otra parte, la nueva sociología de la educación o el paradigma interpretativo aporta dos premisas:

- a) Cada individuo construye su definición de la realidad como el resultado que hacen los sujetos de los encuentros sociales previos.
- b) El lenguaje es un objeto de interacción sobre el que no solo influyen los condicionamientos semánticos y sintácticos si no que también de las propiedades de la interacción entre el emisor y el receptor.

También la investigación realizada retomó del interaccionismo simbólico el interés por el análisis micro social, una vez que hace énfasis en el cómo interpreta y cómo se relaciona el “yo”, y la influencia que tiene sobre otras situaciones; al tiempo que reconoce un elemento de volición en la práctica del maestro. Además, dado que el interaccionismo, como la antropología, parte del supuesto de que las condiciones de la realidad son diferentes en cada caso particular o específico, Asimismo, por cuanto demanda que el trabajo de investigación que se realice debe reflejar el mundo real, en el presente caso el educativo, en donde el aprendizaje, como en los otros espacios educativos, es un proceso social de trabajo que implica negociaciones sobre significados entre los integrantes de la comunidad educativa. Por lo demás, por cuanto considera que el etnógrafo o investigador debe de ser un participante más que se incorpore al grupo, y en la medida de lo posible minimizar la distorsión en el campo, elementos guía que me sirvieron para analizar el contexto y la concreción que toma la política y el programa de integración educativa en un caso específico: La escuela Primaria “Xochimilco”.

La institución educativa donde se realizó la investigación, la escuela Primaria “Xochimilco”, se encuentra ubicada en la región denominada como la zona lacustre de la delegación de Xochimilco, y es la principal zona escolar del barrio Xaltocan. La primaria está conformada por 15 grupos de 1° a 6° grado, en turno vespertino. El personal está compuesto por 15 maestros frente a grupo, 1 secretario, 2 adjuntos, y directora, 3 maestros de educación física y dos maestros de apoyo de U.S.A.E.R.

Los informantes que contribuyeron en la investigación son cinco docentes de primer ciclo; dos primeros y 3 segundos; se escogió este ciclo escolar por que es el que tiene el mayor número de alumnos que presentan necesidades educativas especiales; además de que las docentes aceptaron participar.

El espacio escolar es una construcción de la década de 1970, cuya estructura es un largo bloque construido exprofeso, impersonal y poco motivador; cuenta con un pequeño patio lateral. Por sus características se puede considerar como refiere Alfieri, una escuela-cuartel, dada la estructura que presenta como “el austero pasillo que da a las aulas. La falta de espacios adecuados, que limitan la movilidad de los niños y los limita a levantarse y sentarse automáticamente en su propia silla” (Alfiere, 1976: 463).

Las aulas están organizadas en hilera ordenadas de mesas, orientadas hacia el escritorio del docente, que se encuentra en una pequeña plataforma, espacio estratégico que propicia el control y se establece el poder, a través de currículo oculto. A partir de este espacio se establece el marco para la actividad y que impacta el proceso de enseñanza- aprendizaje. La configuración de los escenarios se establece a partir de relaciones jerárquicas de estructuración burocrática; que favorecen las relaciones de poder y sumisión entre el docente y los alumnos. A pesar de que se dispone de mobiliario flexible no es utilizado en forma alternativa para modificarlos los escenarios.

En lo que toca a esto último se analizan aspectos que se reconocen como importantes en las reuniones de trabajo con el asesor, las observaciones realizadas en la escuela primaria y algunas entrevistas realizadas a las maestras de los grupos observados. En primer término se presenta una visión general del trabajo que se realizó como parte de la fase de conformación del marco teórico, y posteriormente el análisis y procedimientos utilizados en esta etapa de la investigación. En este proceso el eje principal es el desarrollo de la interacción ética del maestro alumno.

El desarrollo del proceso se estructuró en general en tres ejes o aspectos que orientan la intervención: el trabajo docente: la integración educativa y la ética docente, mismos que, desde siempre han estado presentes y han enriquecido el análisis y reflexión de la orientación del trabajo del docente.

El análisis e interpretación de los registros de las observaciones realizadas en el salón de clases llevado a cabo, me permitió establecer el estilo de enseñanza del profesor, la intencionalidad del maestro en sus interacciones con los alumnos y la confrontación de su discurso con su actuación, cotidiana.

En lo que toca al discurso de la escuela, se afirma que el servicio que ella ofrece es un servicio adecuado a las características de una demanda diversa, lo cual implica que sus modos de actuación cotidiana, sus materiales y organización no sean uniformes. Lo anterior implica y supone por parte del docente un compromiso social y ético que pretende transformar tanto desde el punto de vista personal como comunitario. Este planteamiento no es nuevo en cuanto parte con el contrato a través del cual el profesor está obligado laboralmente a dar atención a los alumnos que están a su cargo. Por lo que toca al ejercicio docente si bien durante siglos ha implicado facilitar el aprendizaje de los contenidos educativos, en la actualidad los maestros si bien destacan su importancia y papel en el proceso educativo, lo hacen desde una visión de carácter tradicional y administrativo, sin percatarse del hecho de que ello está atravesado transversalmente por el carácter ético. En otras palabras desde una visión formulada a lo largo de su experiencia personal y profesional donde se valora subjetivamente la acumulación del conocimientos; y que no les permite responder a los retos del momento en que vivimos: trabajar en / con y para la diversidad, una vez que la conceptualizan desde la diferencia física y a esta como carecía.

Por lo demás, se puede decir que las conceptualizaciones que sobre el particular aportan las maestras de alguna u otra manera están apegadas al discurso oficial, mas no como reconocimiento y aceptación de todas las personas que conviven solo en el espacio escolar sino en todos los espacios, lo cual es planteado en el programa de integración educativa, una vez que considera que la educación en aulas integradas tiene como finalidad potenciar las capacidades humanas de todos los sujetos al máximo.

Lo cual nos sitúa ante la necesidad de investigar la educación en general, el proceso educativo, el compromiso, estilo de enseñanza y la intencionalidad del maestro, las interacciones de este con los alumnos y la confrontación de su discurso con su actuación cotidiana, desde una visión ética, aspectos todos de los cuales se ha ocupado inicialmente esta investigación, y cuyo resultado no es un saber racional e instrumental, sino argumentativo e interpretativo, una vez que ha pretendido valorarlos desde la experiencia propia, donde la ética de lo privado pasa a lo universal y la justicia en sociedad, perspectiva que propone una forma de acercarse al individuo real.

CAPITULO I

SIGUIENDO LAS HUELLAS

CAPITULO I

SIGUIENDO LAS HUELLAS

Sabemos que la teoría no nos pone al abrigo de la mixtificación; la ideología, inocente o maligna, ha alterado ya nuestro saber; las ciencias humanas reconocen los condicionamientos de toda proposición y verdad.

Emmanuel Levinas

Resumen

En este primer capítulo se realiza un seguimiento sociohistórico de la atención a las personas con necesidades educativas especiales y para su mejor comprensión abordamos de manera breve como la política neoliberal estructurada de manera internacional, marca pauta para la política nacional en la que se destaca la integración educativa; inspirando los fundamentos filosóficos de la integración educativa en México que estableció como estrategia una escuela para todos, con igualdad y respeto a las diferencias. A partir de la cual surge la política de la

modernización educativa donde se reformuló el artículo 3º constitucional y la ley de educación; que destaca el artículo 41º, que indica que por ley el estado se compromete a dar la atención y los servicios requeridos para la atención de esta nueva población.

Dadas las exigencias del nuevo modelo político se reorienta la educación especial dando origen a los C.A.M. básico y las U.S.A.E.R. como las instancias técnico operativas de la educación especial ahora para dar atención a las personas con necesidades educativas en la escuela primaria regular como la primera instancia para lograr la igualdad; para ello se incorporan estas nuevas unidades a las escuelas regulares; cuya función es a de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales de la escuela considerando que por mandato de ley se iba a logra la integración educativa; no contando que la escuela como institución educativa y en especial la escuela primaria, ha sido selectiva y se destacando dos figura importantes el docente y ahora el alumno como un nuevo estatus y que dadas las exigencias de esta institución elitista excluye a los que por alguna razón no cuenta con los cánones establecidos para permanecer en ella y ser instruidos. Por lo que a la par surge el alumno con necesidades educativas especiales, los cuales en un inicio no eran por sus diferencias sociales y que posteriormente fueron incrementando sus filas los abandonados, deformes o con alguna otra alteración.

Dividiéndose en dos tipos de escuela la escuela regular y la escuela de educación especial. En esta última en especial en México se ha desarrollado bajo tres modelos:

1. Modelo asistencial, la cual consiste solo en atender a las personas con alguna discapacidad de manera asistencial.

2. Modelo médico terapéutico en esta etapa se destacan una atención médica, a través de la rehabilitación para integrarse al mundo regular.

3. Modelo pedagógico surge a partir de la política de la integración educativa, destacando la atención a las personas con necesidades educativas en un ambiente normalizado establecido como una reivindicación de sus derechos. En este momento las personas con necesidades educativas, se hacen visibles ante la sociedad pero contradictoriamente, invisibles para la escuela regular al no ser sensibles a los requerimientos de dichas personas.

INTRODUCCIÓN

Desde que nacemos como seres humanos provenimos en el seno de una familia que conforma parte de la sociedad, posteriormente nos enfrentamos a una serie de relaciones que tendremos que ir aprendiendo y desarrollando para ser considerados realmente seres humanos, niños, y finalmente ciudadanos. A este proceso se le denomina socialización cuya particularidad radica en que no se da; de acuerdo a como quisiera o se imagina cada uno, si no que se desarrolla de acuerdo a la sociedad a la que se pertenece y a las políticas que implante la sociedad para formar a sus ciudadanos.

Es en este proceso, la socialización, donde nos enfrentamos y empezamos a ver a los otros y a que nos vean; de tal forma que pasamos de la familia a las otras instituciones que el hombre ha creado para vivir en sociedad, entre las que encontramos a la escuela. En ella se viven un sin fin de experiencias que dejan una huella en la vida de los sujetos que transitan por ella; pues algunos la viven y

la disfrutan y otros la sufren y aprenden a sobrevivir en ella, ya que independientemente de la instrucción que reciben en ella también se aprenden actitudes, que en ocasiones son selectivas que conllevan a la discriminación; algo que debe de preocupar; no por sí, sino porque esto tiene que ver con la forma en que como nación pretendemos ser, misma que se ha ido conformado a través de las políticas de cada régimen y de las influencias recibidas del exterior, o sea provenientes de las políticas internacionales que marcan la línea a seguir, como es el caso de las que tocan la educación. Siendo esto así, es necesario revisar brevemente la política internacional para comprender el por qué la escuela mexicana se comporta como lo hace.

I. Política Educativa Internacional

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, los sistemas de producción y distribución del capital cambian su funcionamiento, y establecen una nueva relación que posibilita una mayor acumulación de capital en menos manos. Esto, a su vez, propicia la fragmentación de los puestos de trabajo, facilita el control y dominio de los trabajadores; y como dice Torres (1998) “este proceso de descualificación y automatización de tareas que tenía lugar en el ámbito de la producción y la distribución denominado globalización impacta los sistemas educativos”.

En consecuencia de ello, en los últimos años se ha dado una serie de reformas educativas a nivel mundial y nacional, propuestas por la CEPAL, o la UNESCO, misma esta última que propone que:

“...la educación y el conocimiento constituyen la variable clave sobre la cual es posible apoyar la estrategia de transformación

productiva con equidad... y... reconoce que la educación es una de las pocas variables de intervención de política que impacta simultáneamente sobre la competitividad económica, la equidad social y el desempeño ciudadano” (CEPAL-UNESCO1992).

Lo cual da lugar a pensar que estos cambios no solo tienen sus orígenes en la política si no que lo hacen, también, en el ámbito de la economía y que se convierten en la base sustentable del sistema educativo. Por ejemplo, en lo que toca a la CEPAL, se retoma la educación como un tema prioritario, colocándolo como una parte importante en el proceso de transformación productiva, de ahí la necesidad de dar educación con equidad e igualdad, estableciendo, con ello, una nueva concepción de la relación educación y sociedad.

Este proceso de globalización traspasa constantemente los límites de la particularidad, una vez que pretende la expansión en el sentido de la economía y desprotege los demás ámbitos del desarrollo humano. Esto se observa claramente en el momento de contextualizar la realidad; pues, a la par que se pone en juego los valores universales, se abre camino para una creciente desigualdad social. Por lo que podemos considerar que los significantes operan en condiciones desiguales, poniéndose en tela de juicio el aspecto ético-político como refiere Lyotard (2003).

En el discurso globalizado se hace presente continuamente la economía de mercado, convirtiéndola en la única o absoluta forma estable para vivir. Posición que crea contenidos vacíos, indecibles que marcan la educación y que contradictoriamente no se crean, a la par, las condiciones mínimas necesarias para lograr los objetivos que se plantean; lo cual raya en un conflicto ético, pues afecta de manera importante a la educación y a la niñez; en especial a los alumnos con necesidades educativas especiales; ya que aun y con la integración educativa; no se ha logrado una atención de calidad, ni especializada, como se

tenían en las escuelas especiales, pero que se justifica bajo el discurso de la igualdad de posición más no de condición.

Dentro de esta política de integración de posición, cada acción tiene un interés definido, que artificiosamente crea lazos identitarios a partir de demandas económicas; por lo que las minorías como son los sujetos con necesidades educativas especiales que carecen de representatividad, y no son escuchados; sino que sus derechos especiales a pesar de que son legislados no son respetados y, ni aun hoy día, son ellos considerados como ciudadanos en igualdad de condición, en otras palabras, sus particularidades, demandas específicas, reclamos apropiados por las carencias que padecen, no logran el nivel de una razón jurídica, de ahí que sean los ciudadanos sin representación o excluidos; cuya exclusión no es tan evidente porque ha cobrado una expresión más sofisticada: la integración educativa

Este planteamiento, trae como consecuencia la construcción de un nuevo ordenamiento para ejercitar la política, pues no requiere de negociación para armar consensos; su aplicación se hace de manera autoritaria y apegada a la defensa de un modelo económico excluyente, carente de un sentido social, y, que contradictoriamente es considerado Estado de Bien-estar y de Derecho. En otras palabra, en este modelo, el Estado nación ya no gobierna, ahora gobiernan los poderes económicos transnacionales quienes dictan las reglas del juego en los sistemas de producción y de reparto, que es el neoliberalismo.

El liberalismo como tesis económica se fundamenta en:

- El Estado es necesario, pero sólo para legislar y hacer cumplir leyes que garanticen la libertad individual y resguardar el orden para que esa libertad se dé.
- La libertad económica garantiza la democracia y el orden espontáneo del mercado produce la libertad política.

- Los monopolios no son indeseables; son un mal menor ante las regulaciones que impidan al individuo hacer con sus bienes lo que crea más conveniente.
- El librecomercio es el camino hacia el progreso, ya sea entre los individuos como entre las naciones. No debe haber controles sobre el comercio.
- El desmantelamiento del Estado Nación se hace necesario para dar paso a un Estado mínimo, involucrado en la garantía del orden, los derechos ciudadanos y el curso normal de la vida económica.
- Creación de un Estado Global y único.

Frente a este planteamiento: ¿Para qué hablar de ética ante una situación sorda en donde lo único considerado como bueno es la productividad y las consecuentes ganancias?

La promesa neo-liberal sustenta que si se respetan las libres fuerzas del mercado el crecimiento de la economía mundial será más rápido. A la vez establece, en el discurso, que los frutos del desarrollo se distribuirán entre todos los habitantes del planeta. Mas, como el neoliberalismo es el resultado de las “condiciones impuestas por los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco mundial” Ossenbach, (2001), habrá que enmarcar su discusión teórica en el desarrollo de la perspectiva teórica de la postmodernidad y la cultura de la globalización, de la cual se ha convertido en la acepción más aferrada de la unilateralidad, bajo una visión racionalista, y geopolítica en la cual se inmiscuye el elemento económico, como la parte estructural del neoliberalismo. “La globalización de la economía nos dice Tedesco ha provocado fenómenos de homogeneización como también de mayor heterogeneidad” (Tedesco, 2004: 20).

El neoliberalismo se presenta como una política básicamente económica de choque que pretende una globalización corporativa el desarrollo de trasnacionales monopólicos; que conjuntado con el concepto de desarrollo humano expresado

como utilización de los medios; pretende dar una aparente igualdad y estabilidad democrática a la ciudadanía; enmascarando sus verdaderas intenciones. Bajo esta lógica se plantea la estructura y organización de los sistemas educativos Iberoamericanos que se desarrollan en un marco común; determinando como principios educativos: **derecho a la educación, obligatoriedad, igualdad educativa y atención a la diversidad**; a partir de los cuales se establece como objetivos la flexibilidad educativa, impuesta por la perspectiva intercultural, que se reflejan en los propósitos generales de los sistemas educativos.

Desde esta perspectiva, se hace necesario que tanto los principios, como los objetivos requieren de un cambio en la estructuración de los sistemas, tales que les permitan ser más efectivos y eficientes. Y, es a partir de dichos principios que se realizan las reformas educativas de los 80s y 90s, que consideradas como políticas parten de la necesidad de atender la escolarización y su obligatoriedad en educación preescolar y elevar el nivel de la tasa de escolarización primaria y secundaria. Al respecto la tendencia dominante en Ibero América, a finales del siglo XX. considera la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Pues la línea que establecen las políticas es la de universalidad del acceso a la educación con **equidad**, y el enriquecer los medios didácticos, mejorar el ambiente como una forma de **fortalecer la solidaridad internacional**. Y así contribuir al desarrollo mundial de manera equilibrada.

Entonces los sistemas educativos se convierten en grandes estructuras para la producción de mano de obra barata; de ahí la importancia del desarrollo de *competencias educativas* que se convertirán más tarde en competencias laborales como una forma de instrumentalizar la educación. Pues no es necesario razonar los procesos si no únicamente establecer el inicio y el final del mismo; el proceso intermedio no interesa; ya que no es importante que el obrero realice un análisis de su situación, si no que de manera mecánica obtenga el producto final; no requiere pensar el sujeto sino solo importa la obtención del producto.

En consecuencia, la educación de los países en desarrollo se enfrentan nuevamente a complejos desafíos donde existe la necesidad de:

- Abrir los campos de la economía y la cultura informática, a partir de la cual aflora la biotecnología, la informática y se posibilite el proceso de la globalización.
- La revolución electrónica que nos llevó a la virtualidad y a la simultaneidad de la información.
- La geopolítica que establece el uníateralismo, en relación de la idea de soberanía y nacionalidad que da respuesta a los intereses de unos cuantos.

En estrecha relación con este proceso se han implantado nuevos requerimientos a la educación, en especial en la última década del siglo XX, período en el que la política internacional pretende implantar “el estado de bienestar” con el propósito de mejorar la calidad de vida de la población y la igualdad de oportunidades, promesa de la política neoliberal.

Bajo estos nuevos requerimientos e intereses se plantean las reformas educativas, mismas que se ponen en práctica en los diferentes países, incluyendo México, sin que estos problemas realmente sean una necesidad en todos ellos. Por lo que estos se convierten en aplicadores de políticas, una vez que no se analiza realmente las condiciones de los diferentes contextos culturales en los que se va aplicar. Y en consecuencia algunas personas y sectores aun siguen excluidos como es el caso de las personas con capacidades diferentes. Y es necesario que para que realmente exista una transformación la educación debe de pasar por una reforma no solo en su estructura si no más profundo, de esencia del pensamiento de quienes ponen en práctica dichas propuestas. Esto es profundizar en el aspecto ético más que en el aspecto técnico; para que realmente se convierta en una opción democrática. Como sucede en los países que de alguna manera se han convertido en modelos como Gran Bretaña, Francia, España; y

tener conciencia de que el éxito de estas políticas depende de la forma en que se comporte el modelo político, que dada su historia y características tienen mayor estabilidad en estos países, lo que hace que tengan un impacto en la política económica; y esta a su vez en el ámbito educativo. En otras palabras, la política educativa establece la conformación del sistema educativo y depende en gran medida del sistema económico. Esta nueva política es apoyada por los cinco organismos internacionales, más importantes.

- El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- El Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP).
- El fondo de naciones unidas para la infancia (UNICEF).
- Y el Banco Mundial

Estas instituciones organizan y financian los espacios y las actividades realizados en los años 90 que se ocupan de diseñar las nuevas líneas de acción en educación básica destacando los siguientes:

- 1990: Cumbre mundial a favor de la infancia y el foro consultivo Internacional sobre educación para todos Para analizar periódicamente los avances realizados con los objetivos propuestos. Educación para todos.
- 1992 Conferencia sobre medio ambiente y el desarrollo. La CEPAL realiza en Santiago de Chile en el mes de abril la conferencia de Economía. Incluyendo en su agenda la educación como un tema prioritario. La implementación de este requería de un consenso educativo para poner en práctica esta nueva concepción.
- 1993 Conferencia mundial de derechos humanos
- 1994 Conferencia Internacional sobre la población y el desarrollo.
- 1994 Conferencia de Salamanca.

- 1995 Cumbre mundial sobre desarrollo social.
- 1995 Cuarta conferencia mundial sobre la mujer
- 1996 Reunión de mitad de decenio del foro consultivo internacional sobre educación para todos. Se organizan reuniones en Aman, Jordania con la participando 230 personas de 73 países, llamada Reafirmación de Aman a los 6 años de **Jomtein** cuyas propuestas son:
 - La educación como derecho fundamental
- 1997 Conferencia internacional sobre educación de adultos.
- 1997 Conferencia internacional sobre trabajo infantil.
- Foro Mundial Sobre Educación Dakar 2000. Donde se observa el aumento del número de países en desarrollo. Esta reunión estuvo bajo la dirección general de la UNESCO; estableciendo la visión de educación para todos proclamada en **Jomtein** desde hace 10 años. Ya que se considera que desde hace 10 años no hay los avances esperados. Y se reconoce la función del sector privado en el suministro de una educación pública.

Entre las nuevas estrategias que dicta la nueva política se encuentra el recorte del papel del estado, para levantar y establecer un nuevo modelo, se dicen de desarrollo social logrando así el:

- Aumento de capital social.
- Obtener mejores niveles de competitividad para poder incorporarse de manera exitosa al mundo internacional.
- Descentralización y participación comunitaria y evaluación demográfica.

Cabe decir que a partir de la Declaración de la Conferencia de Jomtein, llamada Educación para todos, en 1990, se gesta una nueva concepción de la educación, en la que se hace referencia a la atención a la diversidad; y se establece como la base del desarrollo educativo destacando que. a través de la escolarización, se satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje.

La transformación en el ámbito educativo se basa en dos cuestiones:

1.- Los elementos pedagógicos:

- a) Currículo
- b) Enfoques pedagógicos:
 - b.1) Metodologías globalizadoras.
 - b.2) Trabajo por competencias.
- c) Aumento de los años de escolaridad obligatoria
- d) Concepción de desigualdad

2.- Gestión Institucional:

- 1- Sistema de planeación:
 - 1.1. Gestión escolar
 - 1.2. Trabajo colaborativo
- 2- Evaluación
- 3- Rendición de cuentas
- 4- Financiamiento
- 5- Formación de cuadros gerenciales
- 6- Modernización
- 7- Formación de docentes
- 8- Investigación e innovación

Estos son los planteamientos que la política internacional establece para democratizar la educación y dar respuesta a los sectores más necesitados; manejando como conceptos claves, entre otros los de:

Mercado, el cual debe de actuar con un equilibrio natural, *concurrentia* y *competitividad* como estímulo para la modernización.

Libre cambio como intercambio sin intereses mezquinos.

Mundialización como enlace que une y al que no podemos renunciar.

Privatización como signo de eficiencia y libertad.

Desreglamentación como forma de dejar pasar todo para intercambiar ideas, mercancías y dinero.

El lenguaje que utiliza esta declaración, esconde la realidad, ya que no existen para ellos los aspectos negativos, y solos se hace referencia a los resultados parafraseando, al tiempo que no utiliza palabras claras para entender realmente sus propósitos. Por lo que hay que hacer una lectura entre renglones para descubrir la esencia que es lo importante; por ejemplo, no tiene significado social, es absolutamente numérico y a esta expresión se le denomina evolución. Por lo demás, al retroceso en educación, vivienda, empleo y bienestar social se le llama decrecimiento o crecimiento negativo; la democracia no es participar, sino convocar elecciones para que los ciudadanos deleguen su capacidad de decisión a los que si saben hacerlo como, los políticos profesionales, está es la mascara que se pone el neoliberalismo, para avasallar a los pueblos menos desarrollados.

Asimismo, en el discurso la globalización pretende que la educación desarrolle la percepción de la diversidad y la sociedad del “conocimiento en la formación del ciudadano” (Tedesco, 2004: 55), para lograr implantar una democracia representativa, que en la realidad ha generando un orden en el que hoy emergen una gran diversidad de conflictos y tensiones. Ya que en lugar de acercarse a los ideales de igualdad y libertad, de las democracias occidentales, han tomado un rumbo que consolida y profundiza más las desigualdades sociales, condena a la marginación a grandes sectores; e incide en el resquebrajamiento de los sistemas tradicionales de integración social, así como en la agudización de la vulnerabilidad social. Lo cual llama a incorporar nuevos paradigmas de interpretación de la relación política, social y económica, tales, que instalen a la ética como variable y planteen el desafío de construir una democracia participativa como único modelo éticamente legitimable, es decir, uno que potencie el rol crítico y autónomo de los

seres humanos y en el que todos sean considerados ciudadanos “modernos es precisamente la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir de esta pluralidad y no de un solo eje dominante y excluyente” (Tedesco, 1995), sin discriminación, para no ser ciudadanos de primera o segunda clase, y que posibilite el establecimiento de canales de diálogo entre el Estado y la sociedad para hacer oír las necesidades de los sectores más desfavorecidos.

A partir de lo anterior podemos establecer que la ciudadanía, categoría política que opera inexorablemente a partir de una lógica de inclusión-exclusión, debe ser resignificada, a partir de nuevas miradas y posicionamientos teóricos, en relación estrecha con su condición humana. Lo mismo que se hace necesario recuperar la dignidad y el respeto de la persona como fundamento de la democracia. Lo cual considero uno de los desafíos ético-educativo más importantes de nuestro tiempo ya que “el Estado Providencia en las relaciones entre economía y sociedad” (Tedesco, 2004: 11) no ha podido garantizar suficientemente los derechos y libertades básicas de sus miembros. Lo cual en la opinión de Cortina (1993) concreta "clientes pasivos del Estado de Bienestar"; una vez (ya) que existe poca participación de la ciudadanía en la escena pública; ideales que impactan necesariamente a la política Nacional.

I.2. Política Nacional

En México las soluciones que se han dado a través de la historia en materia educativa han estado ligadas directamente a la realidad, política y económica por la que ha pasado nuestro país y que han estado ligadas a los intereses de los grupos hegemónicos, quienes para poder establecer los criterios de los fines de la educación, imponen sus intereses, y que marcan el camino. Ya que no es suficiente enumerar las carencias que se tiene, sin un marco de referencia de los

principios que permitan establecer claramente sus fines; los cuales dependen de la noción de educación que se tenga.

En dicho proceso, la educación en México es planteada como una necesidad en las diferentes etapas por las que ha transcurrido nuestro país; y haciendo caso omiso de la etapa de su independencia, se plantea el laicismo en la enseñanza y se inicia la estructura del sistema educativo fundamentado en la república liberal siendo presidente Benito Juárez, quien promulga la Ley de Instrucción Pública. Esta educación, se basa en los principios liberales para consolidar la defensa nacional después de la intervención de las potencias de España, Inglaterra y Francia. Es pues, esta etapa, una etapa que marca el surgimiento de un nuevo estado, más la falta de claridad de su esencia conlleva a la búsqueda de la identidad de la nación mexicana, lo cual se inicia con la búsqueda de los símbolos patrios y derivado de ellos la identidad nacional de la mexicanidad, que marcan la educación.

Posteriormente, el gobierno del presidente Porfirio Díaz, que inicia en 1877, se caracterizó por la búsqueda del modernismo para sacar al país del estancamiento económico, asimismo, por una protección paternalista del ejecutivo para los inversionistas. Y, bajo la bandera del progreso, se acentúan las tendencias semif feudales. A la vez, México es colocado en los mercados internacionales y en base al algodón se cotiza en la bolsa de valores internacional. En contraparte los campesinos se condenaban a la dependencia de las tiendas de raya, institución que los controlaba y los sumergía en una terrible pobreza e ignorancia, misma que se transmite de generación en generación, quitándole automáticamente el derecho a la educación; solo los hijos de los hacendados tienen ese derecho; es entonces una educación selectiva, y carente de sentido social.

Más tarde, todavía durante el Porfiriato, a partir de 1900 y hasta 1910, surge el predominio del positivismo y los científicos encabezan la educación. Durante la

revolución no hay grandes avances en la educación, y no es sino hasta el término de la misma cuando suceden.

Durante el siglo XX existen cinco grandes proyectos como refiere Latapi Sarre (1999) el proyecto Vasconcelista, el socialista, tecnológico, de la unidad nacional y el modernizador”

I.2.1. El proyecto Vasconcelistas.

Se da a partir de concluida la revolución y con el respaldo de la constitución de 1917 que toma nuevos bríos plasmados en los artículos 3º, 27º y 123º , y que plantea un estado hegemónico. En este proyecto la educación debe de estar vinculada con el trabajo productivo y los problemas nacionales. Existe una mística en la formación del maestro que lo hace tomar conciencia de la realidad social.

I.2.2. El proyecto socialista.

De 1920-1934 el proceso central es la formación del sistema político mexicano, sus instituciones y se crea el sistema de carácter presidencial. En 1943 se realiza el primer congreso Universitario Mexicano donde se establece el socialismo y la libertad de enseñanza. Y, si bien el programa se denominó socialista, es más bien agrarista; y se consolida la base política e institucional del nuevo estado. En este la educación es libre de credo o doctrina. Y, a partir de esta política, se establece el estado regidor con los tres poderes el ejecutivo, legislativo y judicial. El sistema educativo se convierte en un sistema corporativo tradicional iniciado por Cárdenas y continuado con Ávila Camacho.

En los años 40s el sistema educativo crece de manera cualitativa y cuantitativa; incrementando de manera significativa la cobertura del sistema en educación primaria. El aparato educativo crece en complejidad, diversificando la oferta y se fragmentan los campos curriculares; esto coincide con la corporativización de los maestros en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

1.2.3. Proyecto tecnológico

El gobierno de Adolfo López Mateos se caracteriza por la educación tecnológica, propedéutica y terminal. Desde la perspectiva de Muñoz Izquierdo, su proyecto refiere la enseñanza técnica, deja de ser un instrumento destinado a preparar un proletariado intelectual. El estado no solo actúa para responder a demandas que provienen de este ámbito, sino de otros que tiene relación con la educación.

1.2.4. Proyecto de la Unidad Nacional.

La educación adquiere un carácter académico, socio-político, distributivo y ocupacional; resaltando la tolerancia y la democracia como forma de vida que atiende al orden de los valores y del “precepto constitucional que declara la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria”. Durante el periodo 76-79 la preocupación se basa en eficiencia terminal de educación primaria. Si bien hay una reforma, esta no es de fondo, por lo que en contraposición surge....

I.2.5. Proyecto Modernizador.

En los 80s la expansión del sistema educativo está condicionada por la calidad de la educación que imparte el estado, Se cuestionan los resultados obtenidos, pues, existe un alto índice de reprobación y repetición de cursos; motivo por el cual no se alcanzan los niveles de aprovechamiento esperados, para poder ser considerado país de primer mundo. El proyecto político está desgastado; es vertical, corporativo y autoritario. A esto se le aúna la crisis económica por la que atraviesa el país y la presión internacional para establecer nuevas políticas que den paso al neoliberalismo; el cual se aplica a partir de los años 80, en nuestro país, y encuentra su correlato en el campo educativo con la llamada Modernización Educativa.

Este modelo educativo se reformula bajo el marco de la hegemonía neoliberal y de globalización de los mercados; como consecuencia del fin del modelo desarrollista y se plantea como opción política el modelo neoliberal. Este cambio se inicia como ya hemos dichos con la aplicación de la política de la modernización educativa, la cual tiene una estrecha relación con la globalización para dar respuesta a los acuerdos tomados de manera internacional, mismos que se observa en la elección de las reglas de compromiso y la creación de la riqueza, ya que en el se establecen cinco propósitos fundamentales de esta nueva política, que están claramente planteados en la modernización educativa y son los siguientes:

- 1.- El mejoramiento de la economía, el establecimiento de los vínculos entre escolaridad, empleo, productividad y comercio. (Implementación de competencias educativas).

- 2.- Mejorar el desempeño, las habilidades y competencias relacionadas con el empleo de los estudiantes. (Trabajo por competencias y el método de proyectos)
- 3.- Reducción de los costos por parte del gobierno. (Escuela de calidad, escuela de tiempo completo e integración educativa)
- 4.- Establecer un control más directo de la currícula y la evaluación (rendición de cuentas); es un mecanismo que se establece pero no garantiza la calidad de la educación, ni mucho menos la equidad de la misma si no se convierte en un mero mecanismo burocrático que justifica dicha política.
- 5.- Aumento de participación de la comunidad, como una forma de control más de responsabilidad y compromiso con sus hijos y el sistema educativo; (consejos de participación social).

Se puede observar en este planteamiento que existe una correspondencia entre la lógica de la globalización y el sistema mundial del libre comercio y se hacen más evidentes los procesos de cambio de tecnología; en estos momentos, México se encuentra en crisis; pues el estado ha provocado una seria inestabilidad que produce:

- 1.- Reducción del ámbito de competencia del estado provocando la privatización de empresas paraestatales.
- 2.- El estado cambia de función de un estado regulador al de un administrador, el cambio de su función implica una transformación hacia dentro.
- 3.- Transita del estado autoritario, patrimonialista y clientelar hacia un autentico instrumento de gobierno compartir liderazgo a través de la Educación como un eje de **“transformación productiva con equidad”**. (Tedesco, 2004: 13)

Bajo esta atmósfera México inicia su transformación en el ámbito educativo con la Conferencia Nacional de Educación siglo XXI, donde se establece la modernización educativa. Y, con el Acuerdo Nacional de Educación, de 1993, se inicia la reforma del sistema educativo, misma que se basa en:

- Reforma educativa de 1993.
- Ley general de educación.
- Descentralización de la educación básica.
- Formación de maestros. (Elevando al grado de licenciatura la carrera de profesores de educación básica).
- Programa compensatorios para contrarrestar las desigualdades.
(*Integración educativa*)
- Mejoramiento profesional a través de carrera magisterial

Como podemos ver la política establece y plantea una serie de estrategias, las cuales parten del ordenamiento jurídico para lograr el cambio. Pero este cambio lo podría considerar como un cambio administrativo pues surge de un ordenamiento jurídico que no retoma la realidad que vive el país, y que no propicia las condiciones necesarias y esenciales para un cambio metodológico y actitudinal. Ya que después de 12 años de puesta en práctica de dicha política, en especial la integración educativa, aun se nos dificulta aceptar *al otro*.

El análisis que hace Fernando Fajnzylber (1989), al respecto, reconoce que el patrón sobre el cual se había apoyado el proceso de desarrollo en América Latina era incapaz de garantizar el logro de los objetivos estratégicos del desarrollo social: el crecimiento económico y la equidad social” (Tedesco, 2004, p. 13)

I.2.5.1. Integración Educativa

A partir de la Conferencia Internacional de Salamanca, realizada en 1994, se plantea una nueva forma de atención a los niños con discapacidad, ahora denominados como sujetos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, reafirmando supuestamente el compromiso con la educación para todos. En dicha conferencia se establecen los fundamentos y se reconoce la necesidad de trabajar hacia una escuela para todos.

Dicho planteamiento tiene repercusiones en México y cobra expresión en la Conferencia Nacional de Educación del siglo XXI y el Acuerdo Nacional de Educación de 1992. Posteriormente, en 1993 se reforma el artículo 3º constitucional y la ley de educación, destacándose en ello la reforma al artículo 41º de la ley de educación, donde se hace énfasis en la obligación que tiene el estado para atender a las personas con discapacidad, procurando su integración educativa (SEP 1997: 19). A raíz de esta propuesta México implementa la política de la integración educativa en 1994. Los fundamentos filosóficos en los que se basa la integración educativa; son:

Respeto a las diferencias, “establecer la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal” (Toledo, 1981). Derechos humanos e igualdad de oportunidades, dicha propuesta está avalada por la Declaración de los Derechos Humanos de 1945; la cual es reforzada en 1976 con dos convenios, el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, destacando el Desarrollo Humano, donde se incluye a la diversidad y el derecho a la educación especial: “Todos tenemos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende en buena medida el bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos,

tienen derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario que se le considere como persona y después como sujeto que necesita educación especial” (Rioux, 1995, Roaf y Bines, 1991).

Es decir, se propone una **escuela para todos**, que va más allá de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela, ya que también se relaciona con la calidad. Para poder lograr ambos propósitos, cobertura y calidad es necesario una reforma profunda del sistema educativo; una de las propuestas de la UNESCO en este sentido es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad” (SEP, 2000: 43)

Como es de esperarse, a la par que la política avanza también se avanza en las concepciones teóricas en torno a la educación y las necesidades educativas y, por igual, en los procesos de intervención, gestión de la escuela y la función social de la misma. Al respecto, en esta reforma se señala muy claro el interés por renovar la escuela pública para que responda a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, con equidad social, calidad, y atención a la diversidad cultural; o sea educación para todos con calidad y atendiendo a la diversidad. Esta nueva concepción se ve reflejada en la escuela, combinado su forma y las estrategias que se habían utilizando y, desde luego, la planeación educativa, la administración, lo procesos de atención de los alumnos maestros y padres de familia.

La educación especial es reconocida en México, por primera vez, y de manera explícita en el marco jurídico; con la promulgación del artículo 41º en la Ley de Educación, mismas que implica la redefinición en el ámbito de acción y la participación dentro de la educación básica. Al igual que sus esquemas conceptuales que habían orientado la atención de los alumnos, surgiendo un nuevo concepto ligado directamente a la educación especial, es decir, el de necesidades educativas especiales (N. E. E.), entendiéndose por ello un servicio que ha de brindarse a cierto individuo “cuando en relación con sus compañeros de

grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos”. (SEP/DEE, 1994, núm. 4). Por lo que tiene carácter interactivo, pues no solo depende de los alumnos, si no también de las características del contexto dónde se desenvuelve, a la vez que con el reconocimiento de la interacción entre el alumno y el contexto escolar. Se entiende entonces que las necesidades educativas no son estáticas ni absolutas, si no relativas y cambiantes con respecto a las respuestas educativas que puede ofrecer un determinado contexto escolar, el que puede acentuarlas y minimizarlas. El carácter relativo de dicho servicio depende del nivel de aprendizaje de sus compañeros y los recursos puestos a su disposición. Destacando los principios generales de la integración educativa que son la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza.

Normalización: consiste en “proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de **habilitación o rehabilitación** y las ayudas técnicas para alcanzar tres metas esenciales

- Una buena calidad de vida.
- Disfrute de sus derechos humanos.
- Oportunidad de desarrollar sus capacidades.”(García Pastor, 1993)

Integración: el objetivo es “coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su proyecto de vida” (DGEE, 1991:4)

Sectorización: “implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven” (Mittler, 1995 SEP, NL, 1994: Van Steenlandt, 1991).

Individualización de la enseñanza: “se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares. Se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe de existir una respuesta educativa única ya que el grupo es un conjunto diverso de alumnos en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar”. (Parrilla, 1992).

Este programa, la atención a las necesidades educativas especiales, sitúa al currículo escolar como el eje de las respuestas, pone énfasis en la normalización sobre las condiciones del contexto escolar, donde el alumno se desenvuelve. Esta visión permite que se reconceptualize la forma de organizar y de atender los alumnos que requieren de educación especial, e implica que:

- La escuela regular asuma la atención de los alumnos de educación especial.
- Equipar a la escuela de recursos suficientes para atender de manera efectiva las necesidades de los alumnos.
- Atender las dificultades que presenten los alumnos durante el proceso de aprendizaje; y reconocer que estas dificultades surgen de la interacción en el contexto.
- Destacar que las necesidades educativas especiales son relativas y dependen del nivel de aprendizaje del grupo, de los recursos disponibles y de la política local.

I.2.5.2. La unidad de servicios de apoyo a la escuela regular (U.S.A.E.R.).

La concepción resumida anteriormente conlleva a la transformación de la estructura de la educación regular y de la educación especial, que implica ajustes, modificaciones y adecuaciones; surgiendo, desde ahí, la necesidad de conformar la manera de atención, por lo que se reorientan los servicios de educación especial creando dos nuevas instancias las Unidades: la Unidad de Apoyo a la Escuela Regular (U.S.A.E.R.) y los Centros de Atención Múltiples (CAMS).

La U.S.A.E.R. es la unidad de servicios de apoyo a la escuela regular. Es la instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial y que es creada (Qué se crea) para ofrecer los apoyos teóricos y metodológicos para la atención de los alumnos con n. e. e., dentro de la escuela regular, favoreciendo la integración de los alumnos apoyados.

I.2.5.3. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA U.S.A.E.R.

Esta unidad está formada por el director de la unidad, secretaria y el grupo de apoyo técnico, personal este último constituido por una maestra, psicólogo, maestro de lenguaje y trabajador social. El personal mencionado está adscrito a la U.S.A.E.R.; mas su lugar físico de desempeño es la escuela primaria regular a la cual la U.S.A.E.R. presta apoyo. Cada unidad atiende formalmente entre 4 o 5 escuelas de educación básica (preescolar primaria o secundaria), a los alumnos que presenten n.e.e., y orienta a los padres de familia y a los maestros de escuela regular.

En cada una de las escuelas se ubica un espacio denominado aula de apoyo, un espacio físico para la intervención psicopedagógica con los alumnos que así lo requieran, al igual que como para la orientación de los padres y maestro de aula regular, si bien el ideal es dar el apoyo en la propia aula de la escuela regular.

De acuerdo a lo establecido en la propuesta de integración; la intervención el personal se organiza en función de dos maestros de apoyo de educación especial, de manera permanente, para atender las necesidades educativas especiales de la población, a partir de la intervención psicopedagógica con los alumnos, padres y maestros. El director de la unidad es adscrito y se establece en alguna de las escuelas de la unidad y coordina la atención de los alumnos y la orientación del personal y los padres de familia de las cinco escuelas. El equipo de apoyo técnico se denomina “paradocente”: Psicólogo., maestro de lenguaje, trabajador social, y otros especialistas, y participa en cada una de las escuelas ofreciendo apoyo de manera itinerante. El apoyo gira entorno al currículo y el aprendizaje de sus contenidos.

La propuesta de atención que brinda la U.S.A.E.R. es evaluación, intervención y orientación de alumnos, padres y maestros de aula regular, favoreciendo el trabajo colegiado, y la elaboración y desarrollo del proyecto escolar. La participación del personal en la atención de las necesidades educativas especiales requiere de la participación conjunta del personal de educación especial y de educación regular, pues, ambos son responsables de coordinar todas las acciones de evaluación, intervención y orientación, tanto del personal de apoyo como de la escuela regular. Este proceso se concretiza en cinco pasos básicos:

1. Detección del caso
2. Evaluación.
3. Determinación de las n.e.e.
4. Evaluación de la atención.

La determinación de necesidades educativas especiales es esencial para la atención de ahí la importancia de realizar este proceso el cual consiste en.

- Información sobre el alumno:
 - Nivel de competencia curricular
 - Estilo de aprendizaje.
 - Características generales del alumno.
 - Información sobre el contexto.
- Contexto escolar:
 - Organización y funcionamiento de la escuela.
 - Proyecto escolar.
 - Adecuación técnico pedagógico a las n. e. e.
 - Condiciones físicas de la escuela.
 - Recursos especializados de la escuela.
- Contexto familiar.
 - Manejo del alumno.
 Hábitos rutinas, pautas de educación actitud expectativas hacia el hijo.

5. Intervención de la U.S.A.E.R.

Es este el proceso fundamental de la U.S.A.E.R. para el apoyo a la escuela regular y el mismo es responsabilidad de todos los involucrados en la atención del alumno; a partir de tres acciones.

- Planeación de la intervención:
 - Adecuaciones curriculares
 - Programa de Intervención:
 - Contenidos
 - Estrategias de intervención.

Objetivos de aprendizaje

- Desarrollo de la intervención.
 - Actividades.
 - Formas de organización grupal
 - Horarios y periodos.
 - Recursos didácticos.
 - Estrategias para la evaluación
- Orientación:
 - **Personal docente de la escuela:**
 - . Elementos teóricos.
 - . Currículo escolar.
 - . Procesos de evaluación, intervención y orientación.
 - . El aprendizaje y enseñanza de los alumnos con n.e.e.
 - **Padres de familia:**
 - . Proceso educativo escolar.
 - . Estrategias metodológicas.
 - . Los roles y relaciones con la familia.
 - . Participación de los padres.

La integración educativa como política se dice cuenta con los elementos necesarios para la atención a la diversidad. Tal afirmación solo constituye la mascara que pretende dar el neoliberalismo. Pues, la aplicación de esta política de manera autoritaria, sin establecer las condiciones mínimas para su aplicación no garantiza que en la realidad se este realizando de manera exitosa. Me explico, abrir las puertas del aula a las personas con n.e.e., solo, no garantiza que deje de existir la segregación. Lo cual se corrobora por el hecho de que a más de diez años de haberse implantado esta propuesta, no cabe ni siquiera cuestionarnos cuál ha sido el impacto que ha tenido en la escuela regular, ya que los estudios realizados sobre la política de la integración educativa solo se han abocado a los aspectos estadísticos, administrativos, de cobertura y metodológico y han dejando

pendiente las formas actitudinales reales en que se ha puesto en práctica dicha propuesta. En otras palabras, en realidad, sigue existiendo la segregación y exclusión de los sujetos con necesidades educativas especiales, Lo cual como lo ha señalado Fitoussi y Rosanvallon - es “mucho más difícil aceptar, porque pone en crisis la representación que cada uno tiene de si mismo. Estas nuevas desigualdades provocan, por ello, un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que socioeconómico y estructural” (Fitoussi y Rosanvallon 1996: 26). Entonces para vivir en la cultura de la diversidad implica mas que solo el cambio estructura, se requiere de un cambio profundo de ideología y política como en los sistemas educativos.

Que no parta de un ordenamiento legal si no consensual. Pues el cambio en la educación especial no fue gradual, si no radical y autoritario, además de que introdujo nuevos actores y dimensiones que no jugaban un rol significativo en educación especial, como la teoría de la justicia, la democracia y los derechos humanos, que incluso no formaban parte de la educación regular pero que aun no se han retomado de manera organizativa, pues, solo se ha quedado en la formalidad sin una sensibilización del profesorado por lo que la constitución de seres humanos que somos pierde sentido y solo, se queda en una aplicación hueca vacía de contenido humano. Probablemente por que ni nosotros mismos aun nos reconocemos como tales seres.

Puede decirse entonces que la piedra angular del desarrollo de la integración educativa aun sigue siendo una mera propuesta incluyente de las personas con discapacidad en la educación básica y de su participación en la vida de la sociedad, una vez que el “proceso de globalización ha generado nuevas formas de exclusión, de soledad y de marginalidad” (Tedesco, 2004: 33).

I.3. Institucionalización de la escuela

Una de las principales preocupaciones del hombre después de la alimentación para poder vivir es la socialización por lo que desde hace siglos el hombre ha establecido diferentes rituales e instituciones que satisfacen este ámbito; entre las que encontramos la preocupación política, misma que establece las formas y modos de la práctica de dichas instituciones, entre las cuales se encuentra la iglesia, la escuela, la secretaria de salud etc.

Durante el desarrollo de la humanidad y con posterioridad a la época en que el hombre se vuelve sedentario, al descubrir la agricultura y con ello el desarrollo de la economía hace que las relaciones entre los hombres también cambien y surjan nuevas necesidades para lograr una convivencia diferente entre los miembros de la sociedad: ya no se vive a partir de la ley del más fuerte. Por lo que a partir del siglo XIX; se habla de la educación desde un planteamiento social, bajo un paradigma biológista apoyada con el nacimiento de las principales disciplinas como ciencia política, sociología, economía, historia y antropología; al igual que la concepción de la Universidad Moderna. Esta nueva concepción, científica, establece las formas de acción social de los sujetos, mismos que son concebidos de manera esencial en su relación con el estado, y una vez alcanzada la mayoría de edad, se le reconoce como ciudadano. En este momento la educación cobra una importancia significativa, pues es considerada como un hecho social que tiene como fin principal conservar la cultura y formar al ciudadano. “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social”.¹

A partir también de entonces la política le confiere a la educación una nueva función. Además de la instrucción ahora se encargara de la socialización de los

¹ DURKHEIM, E. (2004). Educación y sociología. México. ED. Colofón.

niños para ser transformados en los futuros ciudadanos. Por lo que la función académica se establece en el currículo desde el punto de vista sociológico; que tiene que ver con la vida social y la vida ritual, planteada a través de la normatividad que establece la función económica. A partir, también de este momento, el factor socioeconómico ya no se desliga del factor educativo, entendiéndose a la educación como un factor de cambio social positivo. De ahí que la escuela se vuelve vulnerable a la influencia de la política, y que en la mayoría de los casos dicta los parámetros que debe de seguir la institución educativa para saciar las demandas de la economía.

Y, si bien en este momento se establece una triangulación que incluye la política, la economía y la educación, los elementos que pretenden coadyuvar a la formación de los seres humanos, cabe decir, dichas instituciones no han avanzado al mismo ritmo ni con los mismos intereses.

Por ejemplo, la escuela como institución se ha concretado históricamente en el marco socio-político, y adquirió características específicas de cada uno de los períodos por los que ha pasado el ser humano; iniciando este proceso en el siglo XVI. Antes de esta época la actividad humana estaba organizada de tal forma que no requería de aprendizajes específicos para convivir con los demás: se vivía y convivía con la ley del más fuerte. Ahora: “El aumento de la población, la urbanización creciente, y las relaciones de fuerzas productivas que se establecen entre los grupos sociales configuran nuevas formas de dominación”. (Varela, 1991).

La humanidad entonces trata de establecer una relación entre la utilidad y la docilidad, de una forma habituada. Esta habituación impregna a las ciencias; la economía, la política, la pedagogía, la medicina y la táctica militar, estableciendo la especificidad de las áreas, lenguajes particulares, roles etc. Cada una de estas áreas unió sus esfuerzos para formar un nuevo hombre, cuyos principios eran

igualdad y libertad. Estas ciencias, aun muy jóvenes, establecen su función de acuerdo a las necesidades que el estado naciente le confiere. A pesar de ello, las dichas ciencias empiezan a ser consideradas en la toma de decisiones por parte de los funcionarios en casi todos los ámbitos; por lo cual se observa un avance significativo de las mismas y su repercusión que estas tienen en la sociedad, pues, con estos aportes caen muchos mitos con respecto a las formas de interacción entre los seres humanos y su entorno. O lo que es lo mismo se da la transición de la naturaleza a la cultura. Naciendo así las instituciones que incursionan en la vida del hombre como es la escuela y que ha llegado a ser tan importante; al grado de convertirse en la institución a la cual todos los hombres tienen que asistir, después de la familia, llegándose a dar el caso que en ocasiones se asiste a ella por casi toda la vida.

I.3.1. Escuela Primaria.

A partir del surgimiento del estado nación se inicia la creación de las instituciones y la trayectoria del hombre en ellas. Con ello, cambia también la concepción que se tiene sobre el hombre: de un ser natural se convierte en un ser social. Y, si bien la primera institución en la que el hombre incide, y en la que de hecho nace en la familia, ahora es definida como institución y se reconceptualiza su función, al igual que la escuela. Por lo que es necesario identificar el proceso de institucionalización y cómo es que este proceso se realiza en el ámbito educativo, cómo se inicia a especificar y qué es lo que el estado espera que esta institución brinde a la sociedad.

Entonces se ideó como tenía que ser este lugar; esta nueva institución que se inicio a ensamblar desde el siglo XVI, redefiniendo en primera instancia la familia.

Este nuevo espacio, en sus inicios, solo atendía a los hijos de las clases privilegiadas; dando lugar a la exclusión, pues, los niños de las clases populares no eran integrados a ella. Por ello se puede decir que desde su creación surge como una institución elitista. En otras palabras bajo esta visión se reformula la función de la familia, burguesa, convirtiéndose, aquella, en una institución social obligada y legitimada socialmente, para la educación de los hijos de la burguesía; en torno a las nuevas teorías científicas.

Y como lo dice Valera: “La verdadera educación va a consistir, a partir de ahora, en el moldeamiento del hombre interior”, lo que exige un trabajo en profundidad para el cultivo del alma; por lo que los que reciben esta han de adquirir conocimientos de la doctrina cristiana, educación moral, “primeros rudimentos de leer, escribir y contar” (Valera, 1991). Conocimientos, útiles para conducirse con honradez, decencia y así convertirse en ciudadanos productivos y apreciables, pues el niño, era considerado como “el pequeño primitivo, que posee impulsos aviesos” (Varela 1991).

Por lo que toca a la familia, como institución, establece pautas para el control del comportamiento humano de sus miembros, presentado como un hecho externo y coercitivo, por lo tanto es histórico. Esta es una de las características de la institución, y como tal se convierte en el sostén del sistema social. La familia se ha constituido como la primer institución social la cual el estado le confiere la función de la reproducción de la especie humana, y el cuidado de la misma hasta que los sujetos se convierten en ciudadanos.

El estado le otorga a la familia como función principal el control social, de la conducta y del comportamiento; a través de impartir la doctrina cristiana, el latín y de las buenas costumbres, para formar a los sujetos. A partir de este momento se establece la diferencia entre el niño y el adulto, surge así la infancia.

I.3.1.1. Infancia.

El concepto de infancia se nutre con los aportes de la higiene, la medicina; sobre los niños salvajes llamados niños lobos y la publicación en 1762 del libro “Emilio” de Juan Jacobo Rousseau, como un planteamiento trascendental para la pedagogía, sobretodo por la aproximación que hace de la personalidad infantil. El adulto conceptualiza al menor y al alumno, bajo dos visiones; la científica y la coloquial. Se cuestiona sobre como son los seres humano y la infancia y de cómo podrían llegar a ser, a partir del contexto, familiar y social. Se modifican principalmente la organización de los hospitales y asilos en donde los niños abandonados, deformes o con alguna otra alteración, que los hiciera diferentes al resto de la población, eran reclusos y cuidados

La primera de esta concepciones está en función de la visión de la iglesia que ve a los niños como fruto del pecado, el que habría de limpiar, a través de los cánones católicos. Por eso tenía que nacer en el seno de una familia bien establecida pues ello asegura, desde su nacimiento un status, además de que permitirá perdurar la estirpe y posteriormente deberá de pasar a una institución donde se establece el orden y la disciplina; aunque en un inicio la atención estaba dirigida, solo a las clases sociales distinguidas.

La escuela se convierte en una “institución fabrica de moldes eclesiásticos” (Anne Querrier, 1979:80), que considera necesario que el niño de las clases populares fuese introducido a esta institución, para que se cambiara la percepción de él, con ella deja de ser criminal, perverso y peligroso, y se convierte en un ser inocente, obediente y fácil de controlar. Bajo esta perspectiva se conceptualiza la infancia. Y a la vez la infancia anormal, la cual al momento de ser escolarizado se convierte en alumno. Y, a partir de la diferencia que se hace entre el adulto y el niño surge el concepto de alumno.

I.3.1.2. El alumno.

A partir de este momento la identidad del menor se construye en primer lugar en la familia y posteriormente en la escuela. En el momento en que el niño pasa a la escuela es escolarizado recibe un nuevo estatus: el ser **alumno**; emergen dos nuevos campos complementarios y a la vez contradictorios para su intervención; uno surge de la clase alta y otro de la clase popular, así es como se plantea la infancia y la infancia delincuente que en un principio no frecuentan la escuela, ya que eran atendidos en las iglesias, la cual se instituye para menores de 12 años hijos ilegítimos y pobres. La posición que toma el niño gracias a los escritos de la medicina, filosofía e higiene; influyen y “dejan de considerar al niño como un adulto pequeño para adquirir una especificidad propia” (Varela, 1979: 134).

I.3.1.3. Alumno con necesidades educativas especiales

Contrariamente a la concepción que se tiene sobre la infancia burguesa, se enfatiza de manera aun más negativa la del niño obrero que tiene malos impulsos que deben ser neutralizados, de forma dulce con el apoyo del progreso científico y pedagógico, estableciendo como paso obligado la educación y la instrucción entre la infancia y la edad adulta; justificando la enseñanza tradicional “la letra con sangre entra”, se impone la necesidad de someterlo en un proceso de transformación, dentro de un espacio limpio alejado de la calle, familia, y la fabrica, que son espacios contaminados; además de posibilitar la inserción al campo productivo.

Uno de los cambios más importantes es la concepción que se tiene sobre la infancia; la cual es modificada gracias a los avances de la higiene y la medicina.

Se modifican principalmente la organización de los hospitales y asilos en donde los niños abandonados, deformes o con alguna otra alteración, que los hiciera diferentes al resto de la población, eran recluidos y cuidados. Es así como a partir del cuidado de la vida de estos niños surge, la previsión social donde, el estado toma la tutela moral y asume la obligación de la protección del niño, que se debe por derecho, y se reconoce la legitimidad de instancias superiores que velan por el bienestar de la familia, sus necesidades e intereses, para producir sujetos dóciles, dúctiles y maleables por lo que es necesario actuar en la infancia, cuando aun los malos hábitos no están arraigados y la educación moral tiene más posibilidades de echar raíces, además de que los niños en este momento carecen de personalidad jurídica.

I.3.2. Escuela regular

San Juan Bautista de la Salle en el siglo XVII plantea la necesidad de establecer un lugar que “debería estar organizado de tal forma que un mismo libro, un mismo maestro, una misma lección, una misma corrección sirva para todos” (Anne Querrien en Julia Varela, 1979: 81). Cabe decir, que cuando él planteó tal idea estaba muy lejos de imaginar que esta se constituiría en la base de la futura escuela pública, ya que para él dicho lugar este espacio tenía solo la intención, en primera instancia, de integrar al trabajo a los niños que diríamos hoy se encontraban en situación de calle, estaban abandonados en las calles de las grandes urbes. En otras palabras se trataba de establecer una escuela anti-calle, la cual habría de regirse por el principio de que. “El espíritu debe de estar totalmente aplicado al trabajo en primer tiempo a la obligación escolar y después a la labor” (Varela, 1979: 83).

Esta nueva institución requería además de un lugar, un cuerpo de especialistas. Entonces se hizo necesario delimitar un territorio, un espacio, libre de interferencia, donde se pueda transformar la personalidad del alumno. Los espacios y la concepción, que se manejan serán diferentes de acuerdo a las clases sociales. Para las clases altas era un encierro moral y la finalidad era formar para dirigir, mandar y así saber como conservar el patrimonio familiar. Para los pobres la escuela se considera como un secuestro donde eran adiestrados en oficios y la disciplina que se aplica es rígida con la intención de hacerlos obedientes y con ello ser buenos ciudadanos. En ocasiones era necesario incluir castigos corporales para corregir a los alumnos, considerándolo; **por su bien** para ser formado como un buen ciudadano.

Obviamente nadie mejor que los religiosos para encargarse de la educación, la cual fue iniciada por los Jesuitas, que tratan de cambiar los métodos drásticos de intimidación por los de intervención dulce e individualizada, mismos que han sido considerados como los antecesores de los docentes. En las instituciones que esta orden religiosa estableció, se reglamenta la ocupación, el espacio y el tiempo en un ambiente de competencia, que se refuerza en debates y exámenes públicos, destacando que el éxito escolar depende del método individual de cada sujeto.

A partir de esta filosofía surge la institucionalización de la escuela pública, espacio educativo que ve al niño como si fuera un capital en potencia y que se considera a sí misma como la escuela es el lugar donde el niño debe de ser cuidado, protegido y educado, para obtener de él más adelante, los mejores beneficios económicos y sociales.

Es así cómo a partir de esta institución se pretende que los hijos de los obreros respondan a los intereses de las clases del poder, ofreciendo a cambio pequeñas dosis de saber, se les desconectará de su entorno familiar, una vez que se parte desde los comportamientos más elementales como son el enseñar a saludar con

deferencia a los maestro, sentarse correctamente, permanecer en silencio e inmóviles, hablar en voz baja y salir solo cuando se les permita y en orden; a la vez que se le inculca que el tiempo es oro y el trabajo disciplina. Y que para ser hombres de provecho, tendrán que renunciar a los hábitos de su clase. Los discursos pedagógicos para las clases populares son de prohibición y para la clase burguesa tendrá sentido positivo y significado, con la intención de dar una formación integral a través del cultivo del cuerpo y del espíritu.

Esta propuesta impregna la práctica educativa y los cánones por los que se deben de regir los buenos profesores; se cambia asimismo la relación con el alumno: ahora no es discípulo, sino subordinado, propiciando la competición, las comparaciones, la rivalidad y la separación entre los buenos y los malos alumnos; a la par, se establece el pupitre con la intención de guardar una distancia física y simbólica entre los alumnos dentro de la clase y para el control disciplinario, aumentando notoriamente las técnicas de sumisión, para establecer el control social.

En México la organización de la instrucción pública se implanta en la primera mitad del siglo XIX; como consecuencia de movimientos políticos y armados que se producen en el país y se refleja en los discursos políticos y en los textos constitucionales. Su interés principal se basa en la enseñanza primaria o elemental; la cual se difunde rápidamente. Pero su consolidación tardó, no fue tan rápida, debido a la inestabilidad política y a la carencia de recursos económicos, que obstaculizan el desarrollo de los sistemas educativos, si bien se da a través de la centralización como un “fenómeno de consolidación del estado liberal”. (Ossenbach 2001), enarbolando la bandera de igualdad, gratuidad y obligatoriedad. Durante esta etapa se descubre a la educación como un principio fundamental de la civilización.

El desarrollo del sistema educativo se da a la par con el desarrollo científico, el cual ayudará a dar una explicación científica del proceso de la educación y el descubrimiento del manejo de las grandes masas; se establece que el sistema escolar tiene como esencia la formación humana a través del control de la conducta. Históricamente, la conformación de la escuela delimita y permite el moldeamiento de los sujetos, presentando este como algo natural: “El hombre, se produce a sí mismo. El hombre llega a ser hombre en la interacción con el ambiente natural, el orden cultural y social específico al igual que el desarrollo del organismo está socialmente determinado”. De la objetividad y subjetividad de estos procesos sociales se determina la identidad del sujeto, misma que no se puede explicar separada del contexto social; se establece cómo pueda ser capaz de manejar sus impulsos, para ello se hace necesario un orden social, que marca el inicio de la institucionalización.

La escuela como institución educativa pasa por un proceso de “tipificación recíproca de acciones habitualmente realizadas” (Berger, 1993: 76). La habituación constituye la institucionalización, porque las acciones que realizan los sujetos están tipificadas. Berger refiere que la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ser ejecutada en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos. Durante este proceso de habituación se mantiene el carácter significativo para el individuo, a fin de que llegue a incorporarse como parte de la rutina, implica historicidad, y establece pautas para el control del comportamiento humano, presentado como un hecho externo y coercitivo, característico de la institución pues se convierte en sostén del sistema de control social.

Estas acciones tipificadas, las habitualiza cada individuo a través de roles que desempeña, mismos que posibilitan la división del trabajo entre ellos y asegura la posibilidad de transmitir a las nuevas generaciones, como modelos de cómo se deben de hacer las cosas, hacer las cosas cada vez que sea necesario, de esta

forma se logre internalizar, y se establecer el proceso donde se hace conciente las actitudes o actividades que socializamos. Desde esta perspectiva, vale decir la escuela a través de sus roles habitualiza las conductas que quiere que se reproduzcan en ella, cada vez que sea necesario, para lograr sujetos obedientes”, como refiere (Berger, 1993: 84) “La sociedad es una realidad objetiva y el hombre es un producto social”.

La escuela como institución es un producto social, tiene un cuerpo de conocimiento que es la cultura hegemónica y que se aprenderá mediante la socialización que mediatiza la internalización, a través del lenguaje del ámbito cognoscitivo y se ha de aprender como una realidad que se trasmite a la generación siguiente, como una verdad absoluta, misma que se internaliza como una realidad subjetiva. Y si bien la conciencia solo retiene una parte de la experiencia humana, una vez retenida esta se sedimenta, o estereotipa, mientras que la actividad respectiva se legitima de manera cognitiva y normativamente, concibiéndose como un conocimiento que se trasmite como tal, porque es relevante, en relación al resto que se esté manejando en ese momento; esta es, una de las actividades que se realiza en la escuela de una forma normal, forma parte de la cultura escolar.

I.3.3. Escuela de Educación Especial.

Esta institución educativa, se va creando casi a la par de la escuela regular como una forma de compensar la discriminación que se sufre al ser diferente y no poder pertenecer a la homogeneidad.

Se inicia a mediados del siglo XVIII, con el modelo asistencial que considera al sujeto con discapacidad un minusválido que requería del apoyo de un servicio

asistencial, aislándolo de su entorno, eran internados. Surgen así las primeras instituciones para atender este tipo de población, tales como los hospicios, las casas hogar y los hospitales. Es importante destacar que aquí que no solo las personas con alguna discapacidad son los que eran reclusos en estas instituciones; también lo eran los huérfanos, por lo que estas instituciones en realidad son creadas para ocultar la diferencia y la imperiosa necesidad de hacer parecer que todos son iguales.

Desde una perspectiva histórica de su desarrollo, la atención a las personas con capacidades diferentes se inicio como asistencia social, pues, anteriormente a las personas con discapacidad no se les consideraba como personas, y su atención es más bien motivada por lástima.

Durante su conformación surgen diferentes modelos de atención a dicha población, entre los que encontramos el modelo que propone una guía de servicios educativos para colocar a los alumnos en diferentes situaciones de educación especial, acorde a sus necesidades personales Reynolds (1962). En los siglos XIX y XX se incrementa el número de los servicios de educación especial, la que se desarrolla en México bajo tres modelos de atención: el asistencial, el medico-terapéutico y el educativo. Cada uno de estos modelos hace referencia de la forma en que se deben de tratar a las personas con capacidades diferentes. Es así como surge el modelo asistencial.

I.3.3.1. Modelo Asistencial.

El modelo asistencial consideraba al sujeto con discapacidad un minusválido que requería de apoyo permanente con un servicio asistencial de internado. Durante esta época la iglesia es fundamentalmente la que se hace cargo de su atención, y

las características que asume son básicamente asistenciales. La religión en esta etapa cumple una función importante y se empieza a considerar la idea de que son seres humanos. Estos servicios los cuales son desarrollados por diferentes órdenes a partir del siglo XVI Y XVII. Y, sus aportes ayudan a cambiar esta visión, gracias a la sistematización de los métodos para niños sordos; el más sobresaliente es el método oral desarrollado por el fraile Pedro Ponce de León (siglo XVI).

En México se han desarrollado distintas concepciones de atención educativa especial, a lo largo de la historia de la educación, y que se han diferenciado en la forma de trato y atención; por ejemplo de la **eliminación y el rechazo** se pasó a la sobreprotección. O bien en el paso del modelo asistencial que se brinda en instituciones como son los internados, hospicios y casas hogar.

Durante el siglo XIX, por ejemplo, en 1850 se inaugura la escuela nacional de ciegos, la cual fue considerada como una práctica incipiente pues solo trabajo con un alumno. En esta misma etapa también la escuela nacional de sordomudos; mientras que a partir de la ley orgánica de 1869 Gabino Barreda crea las nuevas escuelas de instrucción de Sordomudos y la carrera para formar profesores, especialistas en esta área.

Por su parte, el ministro de Justicia Ignacio Mariscal elabora en 1880 el reglamento educativo para la educación de anacúsicos e hipoacúsicos severos, con la intención de cambiar su estatus de condición de inválidos a las de personas útiles y productivas.

Posteriormente, en 1890, durante el Congreso Nacional de Instrucción Pública que se llevó a cabo durante el Porfiriato, se consideran por primera vez a las escuelas de educación especial, bajo el ideal de educación laica gratuita y obligatoria.

Este periodo está notablemente permeado por la ética del siglo XVII y XVIII, ya que tiene un alto grado de uniformidad; característica de la filosofía inglesa, tomándose como eje de discusión la ética del móvil y la ética del fin entre razón y sentimiento y se llega al conocimiento por la inducción.

I.3.3.2. Modelo Medico –Terapéutico.

A partir de que en el siglo XIX, a la par que se reconoce que no todos los incapacitados presentan el mismo estado, también se hace necesaria la evaluación, la cual se denominó “índice de incapacidad o invalidez” (Alegre, 2000:35) Uno de los aportes más importantes a nivel mundial sobre el particular es el de Bidet². A partir de este momento tiene una gran influencia el punto de vista medico-terapéutico. Es así como se inicia la escolarización de las personas con capacidades diferentes. Apoyado también con la diferenciación que se hace de los dos tipos de infancia que prácticamente con el tiempo se irán superponiendo, la infancia delincuente que son los niños de la calle y los que desertan de la escuela, quienes sin acomodarse a las normas y sin asimilar los aprendizajes eran englobados dentro de la categoría, ahora, de infancia anormal, mismos que permiten la expansión de prácticas siquiátricas y psicológicas, donde el médico regula sus pensamientos y modela sus sentimientos, por lo que es necesario aislarlos en espacios reglamentados subordinándolos a una autoridad competente.

Su objetivo primordial era regular, o compensar la conducta para que se modifique su comportamiento, y así se pueda incorporar a la sociedad. Esta atención tiene sus bases científicas del período en la higiene escolar y la educación de los

² Bidet, Alfred (1857-1911) psicólogo francés se dedicó a la investigación en escuelas para débiles mentales. Elaboró un método de diagnóstico en colaboración con T. Simón para determinar la inteligencia de los niños. Binete suponía que a partir de este test le premitía predecir en que nivel escolar podía el niño aprovechar mejor las enseñanzas.

deficientes, anormales de diversos tipos, mentales y físicos iniciando su escolarización en clases anexas especiales en las que el sujeto es considerado un atípico, que necesita terapia para conducirlo a la normalidad; el modo de intervención en este modelo era de carácter médico con diagnóstico individual y tratamiento terapéutico; más que una escuela requería para su atención una clínica.

Las disciplinas que se hacen cargo de la atención de esta población son la medicina, pues se les considera locos, y la pedagogía correccional, cuyo objetivo es desviar conductas indeseables y favorecer una armoniosa adaptación a la sociedad civilizada, Desde este momento la estadística juega un importante papel, pues, se constituye en el primer paso para la constitución del campo de la anormalidad, ya que una vez que se han contabilizado la cantidad de personas que presentaban alguna alteración esta población se vuelve visible.

Durante este periodo y como resultado de este modelo surge una nueva área de interés e importancia, pues, se destaca que la población con dicha anormalidad es un numero considerable, y se muestra que, en algunos casos que requerían más que de una atención especial, buscar una situación compensatoria que le permita al sujeto desenvolverse de manera normal, como el resto de la población; como son lo hipóacusicos o los invidentes. A partir de estos grupos se perfilan nuevas prácticas apoyadas por la medicina, neurología, psiquiatría y la psicología. Como lo permiten ver los trabajos de Luis Braille (1806-1852), y Sigmund Freud en el siglo XIX. De allí en adelante se establece una similitud con la enfermedad, la diferencia equivale a enfermedad.

Los niños una vez diagnosticados de anormales dejan de ser peligrosos y se integran a un nuevo mundo el médico, filantrópico y pedagógico. Los niños bulliciosos, turbulentos irrespetuosos, los distraídos, ensimismados y los que tienen atrofiado el juicio y el raciocinio, se añaden los niños atolondrados que

constantemente se muestran inquietos. Estos son los niños que van a engrosar esta población, su alteración no necesariamente tienen que ser visible.

En México durante el siglo XX se reconoce la importancia de dar atención a esta población por lo que se crea la ley de 1908, Art. 16, misma que hace referencia a las escuelas de educación especial para niños con desarrollo deficiente, mental o moral y que requerían de medios de instrucción diferentes a los que se tenía en las escuelas primarias, misma que solo durante un tiempo se debería de recibir, hasta lograr normalizar su desarrollo, para posteriormente incorporarse a los cursos regulares; esta propuesta nunca se llevó a cabo.

Durante la época de la revolución no se reportan avances significativos en materia educativa, y no es sino hasta 1917, cuando el profesor Salvador M. Lima interesado en los problemas de aprendizaje incluyó en Jalisco, en la Escuela Normal, la cátedra de niños anormales policlínica. Posteriormente, el profesor Salvador M. Lima es nombrado director de las escuelas penales y correccionales de la ciudad de México, estado en el que logró interesar al gobernador para fundar un tribunal de menores, institución que tenía como fin lograr regenerar delincuentes con discapacidad intelectual y con ciertas posibilidades de rehabilitar.

En la época post revolucionaria se reconoce al Doctor José de Jesús González como el fundador de los servicios para personas con discapacidad intelectual, cuya experiencia e investigación quedó plasmada en el libro *Los niños mentales psíquicos*.

Más adelante, durante el 1° Congreso Mexicano del Niño celebrado en 1921, el doctor Santamaría, se refirió a la necesidad de orientar la educación de la higiene escolar y la educación de los deficientes, anormales de diversos tipos mentales y físicos sobre bases científicas. Se inicia la educación en clases anexas especiales, en algunos hospitales. Con esta nueva necesidad surge, en México, el modelo

médico-terapéutico. El sujeto es considerado un atípico, necesitaba de terapia para conducirlo a la normalidad; el modo de intervención era de carácter médico con diagnóstico individual y tratamiento en sesiones.

Los niños anormales ahora constituyen un contingente perfectamente visible. La medicina mental se encargará de resolver los problema de los que hastían a la escuela y reciclará los inadaptados escolares en un campo de nueva creación. Ya no se va a tratar a estos en el malcomió, ni en las cárceles. Se adaptará un espacio exprofeso para el tratamiento corrector, cambio que puede se considerado como un cambio más cualitativo; es el inicio de la creación de la escuela especial.

En el Congreso de Criminología de 1923, el Doctor Santamarína se hace cargo de las escuelas penales y correccionales de la ciudad de México, Bajo su gestión, el 10 de diciembre de 1926, se inaugura el tribunal para menores. Entre el doctor Santamarína y el maestro Lauro Aguirre reorganizaron el Departamento de psicopedagogía e higiene escolar, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, del cual tomó posesión el 1° de enero de 1925. La institución mencionada fue creada con el fin expreso de dar a conocer las constantes del desarrollo físico y mental de niños mexicanos. Para lo cual se adaptaron los Test de Fray y Ebbinghaus y se publicó la prueba de Bidet- Simón.

En julio de 1929 el doctor José de Jesús González habla de la atención a las personas con deficiencia mental y la necesidad de construir una escuela modelo para ellos. Y, en 1930, nuevamente el doctor Santamaría realiza un estudio comparativo utilizando la escala Bidet-Simón - revisión Stanford-, cuya adaptación publicó el Departamento de psicopedagogía. A partir de las cuales se adaptan nuevas escalas individuales, en 1931. Con estos avances científicos se abre en Peralvillo la policlínica número 2 en 1932 con tres salas en la misma para la escuela de recuperación mental.

Durante esa misma década, entre 1933-1934, se impartieron conferencias en torno a las mediciones mentales y durante este mismo año, 1934, empieza a trabajar una clínica de higiene mental anexa a la escuela de recuperación mental. Un año más tarde, en 1935, se crea el Instituto Medico Pedagógico. Y en el año de 1936, el doctor Lauro Ortega M. funda el Instituto Nacional de Psicopedagogía, con el propósito de hacer estudios e investigaciones sobre los problemas de aprendizaje.

Posteriormente, en la década de los años cuarenta, entra en vigor, en 1942, la nueva ley para formar a maestros especialistas para estos niños. Mientras que en 1943, el instituto medico pedagógico abre sus puertas el 7 de junio de ese año, y se convierte en escuela anexa a la normal de especialización. Por lo demás, en 1947, se abre el primer Jardín de Niños para deficientes mentales, funcionando diez años aproximadamente para después cerrar sus puertas.

En 1952 se crea la Clínica de Ortolalia dentro del Instituto Nacional de Psicopedagogía donde se atendía a niños de nivel preescolar y primaria que presentaban problemas de habla, lenguaje y audición; en este mismo año el Doctor Salazar Viniegra funda la escuela sin rejas para niños y jóvenes con problemas emocionales y de deficiencia mental. Y, en 1953, se crea la Dirección General de Rehabilitación, dependiente de la Secretaria de Salubridad y Asistencia.

Durante el periodo presidencial del Licenciado Adolfo López Mateos es creada la Oficina de Educación Especial, que dependía de la Dirección de Educación Especial e Investigación Científica; la cual se reformula y da origen a la Dirección General de Educación Especial, la cual crea tres servicios: los grupos integrados, CECADE y los centros psicopedagógicos. Estos últimos brindaban servicio de evaluación e intervención psicopedagógica a los alumnos de primaria en turno alterno, quienes de acuerdo al tipo de problema eran atendidos en el mismo centro

o se canalizaban a escuela de educación especial. Podemos decir, entonces, que en comprendidos de los años de 1940 a 1970 se da una gran apertura de instituciones de educación especial.

Y, por lo que toca al desarrollo del campo, a partir de 1969, se extiende el concepto de normalización, valorándolo desde una perspectiva social y cuestionando la noción de norma y de normalidad, conceptos que se modifican conforme avanza el tiempo. Y, ya dentro del tercer cuarto del siglo XX, a partir de 1976 y hasta 1988, se deja ver un cierto avance en este sentido, gracias a los trabajos de la Doctora Margarita Gómez Palacios, Directora de Educación Especial, un periodo que se caracteriza como una etapa de gran riqueza técnico-pedagógica, en el que se crea y desarrolla el Programa de Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (IPALEN) dentro del cual se realiza investigaciones sobre la construcción de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita y de matemáticas del nivel de educación primaria regular.

Mas, también, si en este periodo, si bien no se hace mucha referencia a la condición medica y se da importancia al nivel pedagógico no deja de ser considerado como un modelo clínico, ya que en este periodo es utilizado el método clínico de Jean Piaget y la atención se da por medio de terapia. Además se impulsa la creación de centros psicopedagógicos y de grupos integrados; ubicados directamente dentro de las escuelas primarias como un sistema paralelo al regular existiendo grupos integrados "A" y "B", división que se hacía de acuerdo a las deficiencias que presentaban los usuarios o personas con discapacidad, mientras que su fundamento teórico lo constituye el constructivismo.

Al respecto, mientras los grupos integrados "A" permanecían a este nivel hasta que consolidaran la lectura, escritura y nociones básicas de matemáticas, ya que posteriormente eran integrados a escuela regular para que continuara su primaria. Los que cursaban en grupos integrados "B" regularmente permanecían en el

sistema de educación especial hasta que concluyera su escolaridad primaria para posteriormente pasar a centros de capacitación.

Cabe mencionar que los centros psicopedagógicos trabajaban como una forma de atención alterna a la escuela primaria regular. Eran centros donde solo se atendía por horas, a través de diferentes terapias que recibían los niños de acuerdo a sus necesidades y para que pudieran continuar con su escolaridad regular. Estos centros, dicho sea de paso, contaban con una serie de especialistas como trabajo social y médicos especialistas como padosiquiatra, neurólogo, psicólogo clínico, y terapeutas de las diferentes ramas que se requerían como lenguaje, aprendizaje, deficiencia mental, neuromotor etc...Asimismo, mencionar que dichos centros, ya desde finales de la década de los 70 y durante la década de los 80, fueron desapareciendo los médicos especialistas de estos centros para solo quedarse los terapeutas educativos, especialistas que fueron formados bajo una visión terapéutica. Este modelo de atención permaneció en vigencia hasta antes de la reorientación de los servicios educativos en 1994.

Es de interés también resaltar que dentro de los modelos mencionados se encuentra implícita una cierta ética que responde a los valores dominantes admitidos en cada época, más también dejar documentado el hecho de que desde mitades del siglo XIX entra en crisis la ética civil y que a partir de entonces se abren las puertas al subjetivismo y al racionalismo. Y, que los debates entre hechos y valores, ser y deber ser, descripciones y prescripciones, permean la escuela.

I.3.3.3. Modelo Educativo

El tercer modelo de desarrollo de la educación especial, surge a partir de 1994. Es este un modelo exclusivamente pedagógico, cuya propuesta metodológica se orienta a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada caso particular. Lo que da lugar a que se reorienten los servicios de educación especial, creando dos instancias que apoyen la integración de los niños: las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Primaria Regular (U.S.A.E.R.) y los Centros de Atención Múltiple con dos modalidades el de nivel primaria y el de carácter laboral (C.A.M.), para aquellos sujetos que no puedan continuar la escuela secundaria. Las primeras (USAER) están ubicadas dentro de las escuelas primarias regulares y tienen como función apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Esta propuesta de integración educativa reconoce y promueve la atención educativa a la diversidad.

En el mes de abril de ese mismo año, 1994, se realiza la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad en Huatulco, México, evento académico de gran trascendencia ya que marca los fundamentos filosóficos y el principio del respeto a la diferencia, los derechos humanos e igualdad de oportunidades. Destacando, al mismo tiempo, el concepto de Escuela para Todos, concepto que no se refiere únicamente a garantizar el acceso de todos a la escuela, sino que va más allá, y que incluye la obligación de que los sujetos con discapacidad que reciban una atención de calidad, y su permanencia en la misma, aspectos distintos del modelo, anteriormente donde no todos los niños podían asistir a la escuela regular, pues eran excluidos a partir de la diferencia, la cual se concibió como carencia.

En la actualidad, el modelo aludido conceptualiza a los niños con alguna discapacidad como alumnos con necesidades educativas especiales, y considera

la atención a sus dificultades y problemas en forma interactiva y contextual; las deficiencias que eran estudiadas como algo propio de la persona empiezan a relacionarse con el medio social, cultural y familiar del que forman parte educativa y la estrategia de este modelo, para ello, es integrar educativamente al sujeto, con el apoyo educativo necesario, ofertando una gama de múltiples opciones de integración educativa, para los alumnos con necesidades educativas especiales, con el objetivo de formar una escuela para todos con el acceso irrestricto a ambientes normalizados de educación.

Al respecto países pertenecientes a la UNESCO han unido esfuerzos para la integración educativa de las personas con discapacidad intelectual. Y, a partir de la política educativa internacional, se tiende a favorecer la integración educativa, Para ello los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.) inician su trabajo en el modelo educativo con la aplicación del Plan y Programa de Primaria regular. Al tiempo que los grupos en los C.A.M.s dejan de formarse por tipo o grado de discapacidad, y se constituyen por edad, mientras que los alumnos reciben por primera vez libros de texto de la SEP de la primaria regular, conforme al grado donde fueron ubicados.

La integración educativa como se conoce el proceso mencionado es, hoy, a diferencia del pasado la vuelta a la inversa de su comienzo original: la desintegración escolar en el pasado. Ya que a pesar de dicho planteamiento; la educación especial, en casi todos los países, se configura a partir de un proceso sistemático de expulsión de alumnos con deficiencias leves de las escuelas regulares. Lo es también por cuanto, la educación especial incorporó población con otras deficiencias "francas" que, por lo mismo, resultaba "obvio" que no ingresarán a la escuela regular.

La educación especial hija del liberalismo decimonónico en el pasado es hoy madre de la desintegración y la exclusión. Pues en la práctica real no se ha

logrado establecer sus principios en las aulas regulares. A pesar del esfuerzo que se ha hecho por reflexionar en el aspecto metodológico, considero que ello no ha sido suficiente, pues, se ha descuidado el aspecto más importante: el aspecto ético, es decir, la actitud que el docente asume ante el diferente. El cual cobra gran importancia, una vez que a partir de esta propuesta ya no se trabaja con miras a lograr la homogeneidad educativa y si con la diversidad educativa, modelo este en el que entran a escena nuevos actores en el aula regular, como son los alumnos con necesidades educativas especiales a los que ha de atender el maestro ya haciendo adecuaciones curriculares que, como es de esperarse, conflictúan la práctica tradicional o rutinaria del docente.

El actual renacimiento de este aspecto, la ética profesional del maestro, se encuentra argumentado por varios autores y representado por una serie de modelos teóricos desiguales, entre los cuales encontramos el de Lévinas denominado de la alteridad mismo en el que se identifica la moralidad de las acciones con la apertura al otro con responsabilidad y el de la ética ecológica y tecnológica, representada por Jonás (2000), quien plantea que la responsabilidad con el futuro y el ambiente es el nuevo imperativo de la humanidad.

Cabe mencionar también que paralelamente a lo anterior se aprecia una atribución de nuevos derechos del hombre, y la ampliación de los enfoques de sujeto o de persona moral, dando como resultado que hoy se abarcan o comprendan seres anteriormente excluidos o sea alteridades reprimidas. En otras palabras la extensión del sujeto moral y la ampliación del sujeto de responsabilidad son características de la ética, surgidos a finales del siglo XX y principios del XXI, conceptos éticos, ambos, implicados en la integración educativa.

Estos modelos van más allá de una esquematización rígida como la que aquí se presenta y que según sea el caso se mueven dentro de un paradigma dialógico que considera al hombre en las relaciones que lo constituyen como ser social.

Desde los planteamientos anteriores se puede decir que en la actualidad existen diferentes razones por las cuales consideramos que están en crisis la ética **profesional como las siguientes**

- 1.- Están en crisis las creencias morales.
- 2.- Falta de una visión totalizadora de la realidad.
- 3.- Proviene del desarrollo de la ciencia y la tecnología que influyen en la Constitución biológica y psíquica del hombre
- 4.- La complejidad de la estructura moderna que implican individuación de nuevos códigos de comportamiento
- 5.- Una mayor confrontación con el otro humano.

Situaciones que agravan más la atención a la diversidad y en especial a las personas que presentan alguna discapacidad, haciéndolos invisibles.

Resumen

CAPITULO II

**LOS MAPAS DE LA EXCLUSIÓN VERSUS
INCLUSIÓN**

CAPITULO II

LOS MAPAS DE LA EXCLUSIÓN VERSUS INCLUSIÓN

El <<cara a cara>> aparece como una relación ética que rompe en el englobamiento clausurante y totalitario- de la mirada teórica y que, abriéndose como responsabilidad sobre el otro hombre –el inenglobable-, conduce al exterior en una aventura que no es puramente especulativa.

Emmanuel Levinas

RESUMEN

En este capítulo se realiza una breve reseña sobre el desarrollo de la ética que se ha escrito junto con la historia, una vez que desde los tiempos más remotos ha existido en el hombre la preocupación por el comportamiento ético; destacando las concepciones que han perneado la atención de las personas con necesidades educativas a través de los tres modelos, el asistencial, el modelo terapéutico y el modelo pedagógico, hasta la actualidad, que es un concepto muy socorrido pero vacío de sentido; situación que se vive cotidianamente en la escuela.

La escuela como institución “induce una forma de ser, pensar y actuar,” Pérez Gómez (1992). Lo cual significa que la decisión ética para dicha práctica concierne a cada persona, primero consigo mismo y después con la sociedad. Pero curiosamente la escuela como institución ha propiciado una relación ética de la exclusión, ya que solo en sus inicios aceptaba a los normales, en la escuela

entonces podemos observar que la exclusión, no es un proceso de reciente aparición en la sociedad ni mucho menos en la escuela. Y al plantear la integración educativa pareciera que ni siquiera se tendría que pensar en ella, pues, se da por entendido, hoy en día, que es un derecho, y que es por razón ética que se da la inclusión educativa; sin conflicto. Pero en realidad la integración esta muy lejos de lograrse ya que la propia escuela creó a través de los años, los estereotipos en los cuales no entra la diversidad y lejos de apoyar o mejorar la atención de las personas con necesidades educativas se esta dando una exclusión aun más sofisticada. Por lo que en estos momentos es necesario replantearnos la ética docente, ya que cumple una función muy importante ante la exclusión/inclusión.

La escuela debe de ir asumiendo funciones de formación humana, capacitación en dominio de lenguajes naturales, formales y artificiales y de potenciación de aprendizajes memorísticos y significativos y relativos a la base e historia de las disciplinas consideradas básicas que faciliten el desarrollo de las dimensiones afectivas, volitivas, expresivas y psicomotoras del alumno, al igual que las de carácter cognoscitivo que deben ser base de la escuela.

Es preciso desarrollar planes de acción pedagógico-social.

Introducción.

Cotidianamente tenemos la posibilidad de realizamos juicios de carácter ético; podemos aprobar o desaprobar actitudes o comportamientos y esto puede modificar o cambiar la propia vida. Podríamos considerar que estos juicios forman el meollo de nuestra razón de ser; ya que la articulación entre el sujeto psicológico, el sujeto político y el sujeto ético es una relación problemática, y que históricamente nos identifica o diferencia de otras culturas, de ahí la necesidad de reconocer las orientaciones “en el pensamiento ético para explicar las relaciones

sociales, los ordenamientos políticos y las razones de la eticidad en las acciones y vínculos de los sujetos” (Vargas, 2004:7), pues existe una fuerte relación en la vida práctica del hombre.

“El problema de la ética se convierte en una cuestión de justicia y el estado Kantiano se transforma en un estado de derecho racional y éticamente fundamentado” (Abbagnano, 2004:831). Estas relaciones en gran manera complejas pues parten de la vida individual a la vida colectiva en la sociedad que involucra un comportamiento ético y que se centra a partir de las representaciones de seres imaginarios, su comportamiento y de la inclusión o no a la sociedad a partir de los resultados en el orden, social, político y económico. Si bien, a través de la historia se han dado muchas respuestas, la historia del hombre, se sigue escribiendo y, para entenderla ha de buscarse en expresiones que han cobrado significado en la vida del hombre como en las humillaciones y los fracasos, por los que ha pasado teniendo en cuenta que cada uno ha procesado su propia respuesta para poder vivir y aprender a convivir en esa sociedad, cada vez más compleja, al tiempo que el horizonte humano se empequeñece, pues, también se acrecienta el afán del poder económico, sin tomar en cuenta los demás aspectos del desarrollo de la personalidad.

De aquí que la, realidad conseguida en el esfuerzo de cada día y contrasta con lo que quisiera ser, dando lugar a una profunda ruptura que impide el reconocimiento de uno mismo, y como consecuencia del otro, ya que, si uno mismo no se reconoce, se es incapaz, de reconocer a los demás. En otras palabras vivimos con una mascara que en ocasiones se contrapone con la realidad.

El hecho de actuar de una manera u otra, el ser coherentes con lo que pensamos lo que hacemos y decimos, tiene que ver con nuestra formación ética, misma que no solo obedece a los valores que recibimos en el hogar o los que están de moda y que permiten integrarse al mundo, ser aceptado y reconocido, también que ver con el hecho de que no siempre se han manejado los mismos valores a través de

la historia los que, han variado y dejado huella profunda en el hombre, conformado el camino que el hombre ha realizado para poder entender y tratar de entenderse, y así abrir la posibilidad de poder comprender a los demás.

Los caminos de la ética se han escrito junto con la historia, una vez que desde los tiempos más remotos ha existido en el hombre la preocupación por el comportamiento ético, más puede decirse que este se hace presente siempre a partir del estado-nación, para dar sentido al sujeto que requiere el estado para poder ser ciudadano.

II.1 Recorriendo los caminos de la ética

El concepto de ética proviene del latín *ethica*; se define como la ciencia de la conducta. Habitualmente denominamos a la ética como el deber ser, pero, históricamente tiene un doble sentido:

- 1) Ciencia del fin cuyos postulados propone Platón en su libro de Filebo. Y
- 2) Se concibe como la ciencia del móvil de la conducta acepción que Platón introduce en su libro de la República, lo cual implica que no existe una única forma de concebir la ética, pues, mientras unos la ven como un don divino, otros lo hacen apreciándola como una forma de vida.

El hombre al volverse sedentario y establecerse en aldea se enfrenta a la necesidad de vivir en comunidad, como lo refiere el mito de Protágoras: “el hombre no puede sobrevivir sin el arte mecánico y sin el arte de la convivencia”. (Abbagnano 1984: 10). El hombre a partir de esta convivencia, se ha cuestionado sobre sus actos y los de los demás. Por lo que podemos decir que desde los tiempos más remotos existe la preocupación por el hecho moral que surge por la propia condición humana y por la naturaleza de la conducta. Ya que la conducta no es el resultado de los instintos si no de la influencia cultural. Entonces se hace

necesario saber como orientar sus deseos a partir de los ideales de realización; que marca la sociedad en la cual se convive.

Los antecedentes más remotos de la ética surgen en la antigua Grecia; cuando se descubre la importancia de relacionarse y comportarse con los otros de tal forma que se logre la colaboración y solidaridad; poniendo en práctica lo que Platón denomina “el respeto recíproco y la justicia”. Ya que aprender a moverse, caminar no garantiza la vida si no que requiere los dones de Prometo y Zeus, las “técnicas mecánicas y morales que requiere de un adiestramiento más largo y penoso” (Abbagnano, 1984: 9); además el complemento se logra con el lenguaje, ya que este permite realizar abstracciones y generalizaciones, del pensamiento. Por lo que Protágoras, fue muy acertado en ligar el arte mecánico con el arte de la palabra, que no se pueden excluir, y son validos para la vida en sociedad. Durante este periodo, entonces el conservar y renovar la cultura fueron abordados en forma racional y conciente por la filosofía; que reflexiona sistemáticamente sobre la cultura humana; reflexión a partir de lo que se desprenden varias ciencias como son la matemática, química, astronomía, y la biología, que, conforme han ido evolucionando se volvieron autónomas. Al igual que lo ha sido la competencia de la filosofía cuestionar o conservar ciertos elementos culturales.

Con el correr del tiempo surge diferentes corrientes que se entrelazan en diferente forma a partir del lenguaje que se utiliza y que permite ponerse en contacto con el discurso práctico, de acuerdo a como se establecen la relaciones con la actitud, y concepciones que ha impactado los comportamientos sociales, ya que siempre ha estado en busca de una sociedad perfecta. La cual no ha existido, ya que a través de los siglos se han denotado una serie de conflictos que el propio hombre ha tratado de justificar en función del “bien común”.

Hoy mismo, el discurso que evoca Bush diciendo que la intervención a Irak es “por el bien de todos”; encubre, por un lado, el interés real de esta intervención o de una ética utilitaria y, por otro lado, el interés que, considera necesario mediar

la convivencia y la ética, que parte del hecho moral y hace referencia a la conducta humana, desde el bien y el mal, el ser y el deber ser colectivo, ya que el ser humano no responde desde su individualidad, si no, desde la colectividad; entidad que establece los parámetros de comportamiento a partir de los que se construye el “tipo ideal”, según Marx Weber. Es decir aquel que se constituye tomando a “la ética como un ideal de convivencia” (Saettele 2004) una construcción mental, comunitaria, a partir de que se establece la organización o grupos, modo concreto de respuesta que en forma de ideales, valores normas y sanciones es representado en instituciones concretas.

En otras palabras el hecho moral está ligado a la dimensión moral del ser humano, toma la forma de éthos (costumbres) como colectivo cultural e históricamente determinado y tan plural como la pluralidad de culturas, que existen, éthos que como colectivo ideal provoca construir un éthos individual, una vez que el éthos colectivo ejerce una presión sobre el éthos individual marcando una forma de ser, pensar y actuar en la vida. “El sujeto evalúa los actos desde el punto de vista de su “bondad”, en aras de ideales” (Saettele 2004: 143).

La reflexión sobre el ser, pensar y actuar para Höffe, (1994) la concibe como la “ética del utilitarismo”, una que, parte de lo que es “bueno para todos” o desde el punto de vista político “bueno para la mayoría” misma que se diferencia de “la ética filosófica, una vez que esta surge cuando se libera de la subordinación de la religión o del derecho para mantener una autonomía relacional con ellos, opcional en el caso de la religión, y obligada en el caso del derecho (Etxeberria, 2003: 22), ya que es necesario la reflexión sobre el acto moral.

La reflexión y análisis crítico racional del hecho moral; se distinguen dos niveles: el sistema de valores morales concretos y la reflexión sobre esos sistemas. Al respecto, Hegel distingue “entre eticidad o sistemas de costumbres y normas existentes. La moralidad es la relación que consiente en que el sujeto con el sistema normativo ideal de su comunidad para aceptarlo, modificarlo o rechazarlo”

(Etxeberria, 2003: 22), bajo esta perspectiva también podemos ubicar a Kant en cuanto apunta hacia el ideal normativo y la universalidad como condición fundamental de la norma moral. Entonces, la ética filosófica nace de la reflexión y crítica hacia los valores establecidos, lo cual se logra cuando se separa de sus anteriores componentes como lo son la religión, la política y el derecho, ya que pretende ser una ciencia autónoma.

Esta ética filosófica se define por cuatro características:

- Rompe la relación que tiene con la religión y el derecho.
- Especifica los niveles de reflexión que se dan en el ámbito moral.
- Interrelaciona la moral, con el bien y la obligación, el deber ser.
- El tipo de saber de que se trata.

Siendo esto así es importante trazar un breve panorama del desarrollo histórico, de la misma, tal, que nos ayude a explicar la evolución del aspecto ético en el ámbito educativo y tener una mejor comprensión de la construcción de la misma por parte de los sujetos, al igual que la conformación de la ética docente.

En el proceso del desarrollo de la ética están presente dos concepciones y se han confundido porque ambas se presentan como una forma aparentemente idéntica de una definición del bien, más el análisis de la noción del bien, que sostienen, dan cuenta de esta ambigüedad.

Al realizar esta doble tarea de conservación o progreso de la sociedad humana, la filosofía se ocupa de la forma en la que, las nuevas generaciones van apprehendiendo la herencia cultural, proceso este que da origen a la filosofía de la educación, campo en el que la filosofía y la educación mantienen una estrecha relación, necesaria porque ella contempla un ideal de formación humana. Al igual este campo plantea la existencia de una relación entre el fin y los medios, educativos de la cual se encarga la pedagogía, como ciencia de la educación.

Por lo demás puede decirse que la filosofía de la educación formula los fines y la didáctica proporciona los medios que ayudarán a que se cumplan esos fines. Dicha relación, a través de la historia, se ha dado en función de la concepción que se tiene de hombre, la que trataremos de establecer a partir de tres momentos en el desarrollo de la educación especial. Hablar de la escuela básica desde una “perspectiva ética, implica pensarnos como sujetos ético-políticos en tanto que participamos en la construcción” (Araujo, 2004:11) de la escuela. Construcción cotidiana de la práctica educativa, en relación con los otros, que la enmarcan y dan sentido.

La escuela ha estado sujeta al poder político y económico desde sus inicios dando origen a los fines de la educación regular, la cual excluye a la diferencia y da origen a la escuela especial. La cual se inicia a conformar desde el ámbito de la asistencia social.

a) Modelo Asistencial

Por lo expuesto con anterioridad se puede decir, que no se establece una sola corriente ética común a los tres modelos o tipos de atención en la educación especial mencionados. Por lo que toca a este primer modelo por ejemplo, dado que los sujetos con alguna alteración no eran considerados como seres humanos por la sociedad, requerían el confinamiento en hospicios donde recibían los cuidados mínimos para poder vivir. Y, por cuanto la atención en ellos es perneada por el misticismo y humanismo, se ve motivada por la caridad y la misericordia. Dentro de este modelo aun no se considera necesario una intervención educativa, una vez que no existen fines educativos, si no solo la intención de brindar atención para el cuidado físico, dado que aun no se descubre la capacidad del sujeto para aprender; por lo además, existe poco contacto con él, tanto por que causa repugnancia como por el temor en quienes los asisten a ser contagiados. En otras palabras son excluidos y atendidos por la sociedad y reclusos en hospicios, no solo las personas con alguna alteración si no que también los huérfanos, ya que

eran considerados casi humanos, en este caso, por caridad: “virtud humana que exige amor al prójimo como a nosotros mismos; además que a todos los hombres por ser hijos de dios y tienen el mismo destino por que todos son iguales ante él...formado de alma y cuerpo y está destinado a vivir en el mundo y dominarlo” (Abbagnano 2004: 563)

En este modelo se destaca también el humanismo, es decir, “el valor ético de la intimidad humana” (Larroyo, 1984: 225), pues, las ideas de igualdad y fraternidad humana se asocian de tal manera que la “educación es vista como una obra de misericordia” (Larroyo, 1984: 225). Su ideal es renacer a un mundo nuevo para el espíritu y reconoce el valor y el mérito del trabajo manual.

Por lo demás, el hombre es un sujeto sin voluntad, es decir se le “reduce al solamente al intelecto y, más aún, este intelecto solamente a la memoria” (Márquez:14). Es el verbalismo enciclopédico de la escuela librerescas. Y, para tener una transmisión de conocimientos exitosa se hace necesaria la disciplina mental a manera como la entiende la doctrina de las facultades.

b) Modelo Medico Terapéutico.

Representa uno de los periodos más prolongados de los antecedentes de la educación especial de nuestro tiempo, mismo que recibe influencias de las diferentes corrientes filosóficas como son el humanismo, positivismo, funcionalismo, pragmatismo, vitalista, materialismo histórico, neopositivismo, democracia social cristiana entre otras, siendo una de las influencias más fuertes en él positivismo, doctrina social que hace de la ciencia el fundamento de un nuevo orden social (Abbagnano, 2004:838). La ciencia es el único conocimiento posible y su método es el único que valido, una vez que describe los hechos y muestra las relaciones de los mismos.

En este modelo se toma en cuenta la explicación a los fenómenos que suceden en la sociedad: la alteración que sufren algunas personas recibe una explicación a partir de los avances médicos, fisiología, por lo que cambia la manera de verles, pues, empiezan a ser vistos como seres humanos enfermos, incompletos que requiere de la ciencia para su salud. Por lo que apoyado en el modelo de los avances en las áreas experimentales como la psicología y la medicina se da una especie de “biologismo Psicológico” (Larroyo, 1984: 678). Lo que da pauta a conformar la atención terapéutica y ha institucionalizar las diferencias.

Ahora la diferencia física es lo que hace que la sociedad como una forma de incompletud; se descubre que la puede compensar a partir de la rehabilitación y, adquirirla entonces poder ser reconocidos como seres humanos completos. Y por cuanto son considerados enfermos, son los hospitales los encargados de rehabilitar o habilitar a estos sujetos para que sean considerados seres humanos completos y puedan integrarse a la sociedad.

Durante esta etapa, surgen una serie de métodos racionales que parten del orden y norma que corresponden a la naturaleza de las cosas; donde existe una realidad externa a la mente, con la que toma contacto el conocimiento. La intuición tiene gran importancia pues es la que ayuda a los sujetos a ponerse en contacto directo con la naturaleza, contacto de que surge el entendimiento y se desarrolla el pensamiento. De aquí es que se considera como una fuerza infinita. Es la época en que Fichte identifica la razón con el yo o autoconciencia absoluta. Estos planteamientos son las características que poseen la mayoría de los métodos de rehabilitación de las diferentes alteraciones que presenta el ser humano como los invidentes, hipoacusicos, parálisis cerebral etc.

Y por cuanto las concepciones sobre ser humano consideran que el hombre es un ser único completo solo con todas sus facultades, un tipo ideal, por lo mismo las personas con necesidades educativas no son consideradas como personas pues

no son hombres completos. Entonces la terapéutica tiene la función de completarlos a través de la rehabilitación o habilitación. O sea, la problemática que presentan la mayoría de las personas “incompletas” es un problema biológico, de salud física y para completarlas es necesaria la intervención de los médicos especialistas que le ayuden a completarse y sean considerados seres humano completos, aptos para integrarse a la sociedad.

No hay que olvidar, al respecto, que durante el siglo XX existe una fuerte demanda para la conformación del estado nación que exige la necesidad de un hombre nuevo, libre, que requiere de otros valores, normas, y metas sociales; “para sostener el régimen social, que tendrá que consolidar las tendencias económicas del desarrollo y justificar las marcadas desigualdades de nuestra sociedad su heterogeneidad y su dispersión pero nunca será formativa de un hombre diferente al de la etapa vencida a través de una lucha armada en nuestro caso la de 1910 a 1917” (Robles, 1977: 243).

El idealismo establecen la norma como ideal de actuación donde lo universal está sobre lo particular, lo mental o espiritual sobre lo sensible o material la libertad moral sobre la necesidad psicológica. La auténtica realidad, es la realidad ideal, que existe fuera del espíritu humano. Donde él ser en toda su amplitud es una realidad espiritual y una creación del espíritu. Los seres no son sujetos de experiencia son solo objetos ideales en relación en que a su realidad y sus existencia es la de ser percibidos. Por lo mismo el sujeto “incompleto” es ahora reconocido como parte de una sociedad, ya no son reclusos pero aun siguen siendo discriminados, a pesar de la habilitación o rehabilitación no logran la completitud del tipo ideal.

En este modelo, además, se maneja fuertemente la teoría de la disciplina mental o psicología de las facultades” (Márquez 1999: 17), mientras que el aprendizaje es considerado como el ejercicio de estas funciones y como un modo de “entrenamiento”, para desarrollar el razonamiento

c) Modelo educativo.

Este modelo se puede decir, comienza a ser configurado antes de la integración educativa y, a partir de que la atención es retomada por la educación, los sujetos dejan de ser atendidos por el sector salud y pasan al área educativa. Para ello se crea la Dirección General de Educación Especial, alrededor de los años 1970. Un servicio de educación primaria regular, a través de diferentes modalidades; como los centros de estimulación temprana, donde eran atendidos los niños desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad, grupos integrados, A y B que estaban integrados en las escuelas primarias regulares y atendían a los niños que se les dificultaba la adquisición de la lengua escrita y nociones básicas de matemáticas, una vez superado su problema los alumnos de los grupos integrados "A", continuaban su escolaridad en la primaria regular y los alumnos de los integrados "B" que continuaban presentando dificultades continuaban su atención en dicho grupo hasta concluir su educación primaria.

En los centros psicopedagógicos atendían, en forma alterna a la educación primaria las dificultades que presentaran los alumnos en el área de lenguaje, aprendizaje o psicología, más los alumnos, una vez resuelto sus problemas, eran dados de alta para que continuara su escolarización, sin apoyo, en la escuela regular. En la escuela de educación especial eran atendidos los alumnos que presentaran francas dificultades en su desarrollo y su aprendizaje, por lo que se atendían con un currículo especial de acuerdo a su dificultad, invidente, hipoacusia, neuromotor, intelectual etc. Una vez concluida su escolaridad de seis años pasaba a los centros de capacitación para el trabajo, centro en donde se les brindaba capacitación para el trabajo en uno o varios oficios, de acuerdo al interés de los alumnos. Cada uno de estas instituciones contaba con su programa educativo, más dado que su aplicación no era convencional, no se le considera como netamente educativo.

No es pues a partir de cuando se pone en marcha el programa de integración educativa, se consideras como modelo educativo si no que desde antes se había considerado de diferentes formas la integración de personas que presentaban ciertas dificultades en el aprendizaje, entre as que se contaba con una atención especializada de acuerdo a sus necesidades, algo que hoy en día ha perdido esta población.

Mas habría que decir que dicha atención manejaba un concepto de hombre incompleto y la diferencia como carencia, con la ilusión de adquirir la salud física y darles los recursos para ser considerados como normales.

No hay que olvidar, al respecto, que el hombre se constituye como hombre a partir de sus variadas relaciones con los demás hombres y que la pedagogía social propone considerar la totalidad del hombre para su comprensión, lo cual implica considerar la totalidad de la cultura y, asimismo, que esta relación se establece a partir de las actividades sociales, económicas, jurídico-políticas y educativo-morales, factores básicos de la sociedad íntimamente relacionados a través de la “razón critica que aspira a la moralización de la comunidad” (Larroyo, 1984: 689).

En la opinión de este mismo estudioso Larroyo, en la vida social existe “una conexión rigurosa con la economía, gobierno y organización educativa con el espíritu de la moralidad” (Larroyo, 1984:689). En otras palabras sostiene él que la humanidad se moraliza a partir de la idea racional, misma que se convierte en realidad en la actividad económica y política y de acceso a la cultura; la cual se puede caracterizar según Natorp por la homogeneidad, identidad y diferencia. Y en tanto que el principio de homogeneidad cultural va imponiendo cierta uniformidad a la especificación, uniformidad de la naturaleza que indica las condiciones de progreso social que depende de la cultura y la calidad humana, caracteriza la educación y esta a su vez a la sociedad. Por lo mismo el establecimiento de la educación se hace necesario ya que “la comunidad de intereses sociales es lo que hace del individuo un hombre”. (Larroyo, 1984: 688)

Y, en lo que toca a la pedagogía social también se destaca en el pensamiento de Larroyo que la enseñanza debe de ser rápida, agradable y perfecta y ha de tomar en cuenta “la idea, la palabra y la cosa” o sea el pensar el hablar y el obrar (Larroyo 1984: 365).

Es importante mencionar que en la época contemporánea se introduce la noción de valor en la reflexión, a partir de que este puede ser interpretado aprendido, noción empieza a sustituir al fin también se caracteriza por la objetividad, simplicidad y la necesidad de problematizado y, dado que cambian, como la única alternativa entre la subjetividad y la objetividad. Dentro de esta corriente de pensamiento ubicamos a Scheeler, Hartmann.

Al respecto la propuesta de Bergson (1973) establece la distinción entre una moral cerrada y otra abierta; lo que puede interpretarse como que la moral tiene como finalidad la conservación de la sociedad misma, y que para ello se apoya tanto en la inteligencia como el proceso que regula el instinto, rededucido así el ideal a la ética de los fines, donde el valor es objetivo independientemente de la apariencia, y se caracteriza por objetividad, simplicidad, necesidad o problemática. Es, por tanto ello una moral en movimiento, basada en el instinto y la emoción y, siendo esto así, crea el impulso de renovación y responde a la ética de los fines.

A partir de este breve panorama ubicaré ahora la discusión de lo que significa en la actualidad la ética, pues, nos puede dar elementos para comprender por qué considero que la atención a la diversidad, considera es una cuestión más de ética que de carácter metodológico, y, en consecuencia, que a partir de la integración educativa, el maestro de educación básica primaria pone en juego una serie de elementos éticos en su práctica cotidiana que impactan la formación de sus alumnos.

Lo cual no es gratuito, los grandes procesos enunciados dan pauta en la actualidad a la conformación de corrientes éticas, mientras que las

preocupaciones siguen siendo las mismas: la actitud del ser humano frente al otro ser humano. A pesar de ello, en este momento la convivencia retoma una importancia fundamental basada en la política de la globalización, y en que la complejidad de esta política trae a colación otras preocupaciones en función de la construcción de la ciudadanía global. Cuando también existe la preocupación de quién es un ciudadano.

II.1.3. La ética en la actualidad.

En la actualidad la Ética es un concepto muy socorrido sobre todo por la clase política. Pero no solo por este aspecto es que cobra importancia si no por la serie de diagnósticos que cotidianamente se dan a conocer los problemas socio-políticos. Mas no es de ella de donde deriva el origen del problema, como si el origen fuera ella o la forma en cómo se concibe a esta. Entonces, entre los problemas de apreciación destaca la educación. Sobretudo a partir de la década de los 90s hasta nuestros días o sea a partir de la implementación de la política educativa de la Educación para todos; y esto me lleva a preguntarnos de cuáles todos, sobre todo cuando nos referimos a la atención a la diversidad.

El análisis que hemos hecho de los diferentes periodos del desarrollo del pensamiento ético nos ha permitido ver que la ética ha estado presente siempre, ya sea como norma o como ideal del comportamiento. En la actualidad existen tres problemáticas, por las cuales la ética recobra importancia, así como la necesidad de establecer parámetros éticos para lograr una convivencia inclusiva entre los hombres y cuidado del entorno que le rodea, siendo una de ellas la de dar respuesta a los conflictos que enfrenta el hombre, dado que no tiene claridad sobre cómo resolverlos.

El primer surge a partir del enfoque de la tecnociencia. Actualmente las ciencias aplicables a la salud y en especial a la reproducción humana se cuestionan la concepción del ser humano sobre lo que es, y cuando comienza a serlo o en qué momento puede considerarse, ser persona, interrogantes a los la propia ciencia se muestra incapaz de dar respuesta, en el sentido de discernir entre lo permisible, lo recomendable o lo prohibido, tiene que acudir a la ética. Y como lo dice Etxeberria, en estos momentos en que la propia ciencia oscureció la ética la retoma ahora, “pidiéndole directrices para su acción” (Etxeberria, 2003: 14).

El segundo tiene que ver con la cultura moderna problema que compete al ámbito del pluralismo cultural y a la migración, aspectos que hacen que surjan preguntas sobre si el tipo de política multicultural e intercultural que se practica son éticamente sostenibles, al igual que si lo son también propias el tipo de mediaciones morales establecidas por ello, para resolver los conflictos culturales, y sobre la conveniencia de establecer una ética universal de mínimos que tenga validez transcultural. Lo que es obvio, surgen los reclamos de los derechos humanos, dado que la cultura moderna se caracteriza por tres rasgos principales: la secularización, la autonomía y el pluralismo.

- El proceso de secularización; da a entender que anteriormente existía un solo estereotipo religioso que sirvió como forma de convivencia social y que durante los últimos años se ha ido transformando esta referencia religiosa mayoritaria, misma que sirvió durante mucho tiempo para la convivencia y vida pública, y ha dejado de ser referencia pública y pasado a ser una referencia opcional, por lo que “La ética moderna es una ética de la libertad, para la libertad”, (Etxeberria, 2003: 17).
- Por lo que toca a la autonomía es importante reconocer que la ética no puede renunciar a ella, una vez que le es necesario recurrir a la justicia y a la conciencia intrínseca, es decir, ha de priorizar el valor de la autodeterminación personal y a la vez, favorecer el pluralismo.

- Por lo que toca a la autodeterminación personal ha de priorizar el pluralismo; y con ello pasa a ser una ética de la pluralidad para la pluralidad.

3.- El tercer problema que enfrenta nuestro tiempo tiene que ver con el marco de la globalizado: el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, económica, productiva, mercantil, financiera y política, aunada a la redefinición de los estados nacionales, problemática que involucra búsqueda de esquemas de justicia internacional o global, cuya respuesta reta a la ética a encontrarlos...

Finalmente se hace necesario, al respecto, definir que es de la convivencia entre sujetos, problema del que surgen las necesidades y preocupaciones como las que tiene que ver con explicar, cómo es que se da esta relación en la escuela, y a que esquemas obedece y por qué.

II.1.4. Ética y escuela.

En lugar común todos los ámbitos de la vida del hombre tiene una relación estrecha con la ética y la escuela no puede escapar a ella, dado que ella es la gran institución a la que la sociedad le ha confiado la educación de los futuros ciudadanos. Por lo tanto, tiene la función de formar a los sujetos de determinada manera, esto es establecer las formas, conductas y actitudes que le permitirán convivir en sociedad.

Según Díaz Noguera, la ética en las instituciones educativas se da en dos dimensiones:

- 1.- Como educación moral que lo enriquece.

2.- Como aceptación por parte de todas las personas que conviven en estos espacios; con la intención de que la escuela proporcione a los sujetos las herramientas necesarias que les ayuden a descifrar e interpretar el conocimiento y ponerlo al servicio de los valores humanos, sin omitir las relaciones de poder e ideología que se da en este proceso.

A partir de lo anterior podemos decir que la ética de los grupos es un sumario de propuestas fundamentales, como lo son las relativas a los derechos humanos entre otros y que por “tanto, esta relacionado con el desarrollo integral de las personas”; sumario que se ha intentado fortalecer a través del desarrollo de los valores universales, como lo son el pacifismo, la solidaridad, la tolerancia, justicia y autenticidad. Y, por lo mismo que la misión de la escuela es la socialización (Giroux, 1992). Al respecto, Weber hace hincapié en la calidad y el valor de la socialización, misma que depende de los hábitos y aspiraciones del grupo. Mientras que para Pérez (1992) la función social de la escuela no es “la reproducción si no la construcción crítica del conocimiento y la experiencia”, lo que requiere de un contexto determinado y requisitos que favorezcan éstos procesos y no otros.

Y en consecuencia, la ética de lo privado pasa a lo universal, o grupal, para justificar las normas, la concreción de las reglas y la justicia en sociedad. Aspecto en el que la escuela cumple un papel importante ya que “la experiencia y creación moral es fundamental para la construcción de la sociedad”, pues constituye el espacio donde se materializan los códigos y metacódigos en los procesos de enseñanza aprendizaje; proceso en el que la escuela se convierte en la mediadora entre los procesos sociales y la distribución del conocimiento. Es decir en la escuela se dan una serie de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana, personal del alumno/a de la misma, y que se dan en las relaciones de producción.

Mas si bien dichas relaciones están integradas por sujetos biológicos y son establecidas por los sujetos sociales, y mediadas por instituciones. “La escuela induce una forma de ser, pensar y actuar, Pérez Gómez (1992). Además, para este mismo autor los “mecanismos de socialización se encuentran en el tipo de tareas académicas que se trabajen en el aula y en la forma en que se desenvuelvan de relaciones del centro y del aula”, donde entran en juego diferentes niveles de la aplicación de la ética entre el docente y el alumno, al intentar convivir aunando a esta la convivencia de sus iguales.

Hoy en día cuando se habla de la escuela se lo hace aludiendo a ella como la institución preferida por la sociedad para atender y preparar a los más jóvenes, para convertirlos en ciudadanos; lo anterior implica que dicha institución marca una serie de valores que el docente transmitirá cotidianamente a sus alumnos por medio de su practica, la cual implica el comportamiento normativo, afectivo y la conducción de los procesos de enseñanza, pese que ciertos comportamientos no están implícitos en las normas de clase o en el trato de los alumnos, como son las que, en especial, tiene que ver con aquellos vistos como diferentes; quien, hasta hoy, no habían estado presentes en ella.

Por otro lado, si bien la escuela se ha regido por una serie de valores, destacando entre ellos y como más importante, la excelencia, la perfección; no importando los costos para conseguirlo, pues, lo que importaba es la gran acumulación de conocimientos, que llevan al sujeto a mostrar ser el mejor, y poseer el mayor numero de conocimientos, sin importar las formas de llegar a ello. Y, puesto que básicamente su labor ha sido un trabajo individual, y acumulativo, entre iguales, no se cuestiona la existencia del “otro” en su alteridad. A ello se debe que, de a través del tiempo el docente tuvo como fin la emancipación de las personas que eran consideradas o se asumían como normales, que le eran confiadas y la formación progresiva de su capacidad inteligencia, llevó a que la relación pedagógica se encuentra en el centro de la cuestión ética, pues, llevando la

discusión a considerar que las posibilidades que emergen de un sujeto, ya sea en relación al que enseña o como al que aprende.

Lo anterior tiene relación con el hecho de que la escuela regularmente tiene por norma establecidos previamente los valores y fines a los que ha de hacer referencia y orientarse, de acuerdo a su proyecto escolar, mas, en ellos, no hay que olvidarlo, los sujetos que los ponen en práctica, en este caso los docentes, tienen historias propias, mismas que de alguna manera van a influir en la interpretación de los fines de la educación a los que hacen referencia los planes y programas de educación. Lo cual significa que la decisión ética para dicha práctica concierne a cada persona, primero consigo mismo y después con la sociedad. De aquí que cotidianamente la escuela, los maestros y alumnos valoren, y destaquen algunos aspectos más que otros. Cabe entonces preguntarnos, ¿Cómo es que el maestro valora a sus alumnos? ¿De dónde saca el maestro a qué alumnos privilegiar o no darles atención, y por qué?

II.1.5. Exclusión Escolar.

La educación históricamente ha sido bandera de un sinnúmero de intereses y en defensa de ellos ha sido selectiva, propiciando con ello la exclusión. Es decir, desde su origen la escuela ha sido un espacio al que acceden solo los que lograban adaptarse a las normas y uno se dice, el que solo los más fuertes son los que logran sobrevivir, y los que no, son considerados como incapaces de ello o simplemente no ingresan. Entonces la exclusión, como tal, no es un proceso de reciente aparición en la sociedad ni mucho menos en la escuela. Más si se da a la par de su institucionalización, lo cual es importante. Más también es de importancia junto con lo anterior que a la par se inicia la institucionalización de la violencia, al considerar al castigo como algo positivo y algo que se hace por el bien del sujeto, obviamente, no como hoy en día la conocemos, rechazo a lo cual

se ha manifestado a través de diferentes fenómenos como la deserción, ocasionada por un sin fin de causas, entre las que se puede destacar el alto grado de reprobación, la falta de recursos económicos, las diferencias, físicas, culturales etc.

Ahora bien, la noción y significado del término exclusión lo podemos encontrar en lo que Kant llamó la “insociable sociabilidad humana”, términos con los que alude a la dimensión estructural de lo social, dando a entender que esta no se ha operado de manera directa, concepción que permite considerar que la exclusión es una construcción social que cobra expresión en tres tipos de práctica:

1. La eliminación del diferente
2. El encierro, aislamiento y la desaparición,
3. El establecimiento de un estatus a la población con características diferentes.

Viene al caso recordar que la exclusión, al igual que la ética, aparece con el nacimiento del propio hombre, y que inicialmente se dio a través de la eliminación del diferente, por considerarlo un estorbo para la sobre vivencia del grupo; más adelante, al volverse el hombre sedentario se ven más claramente las diferencias y por cuanto no es fácil abandonarlos o exterminarlos sucede que algunas culturas los toman como objetos de culto y fantasía y, posteriormente, con la aparición de la religión católica en especial, al considerar que todos son hijos de dios no se elimina al sujeto diferente, aunque si avala la práctica de que se les confina, aisle, al desconocerse las causa que originaban las diferencias.

En otros períodos el ser diferente se considera castigo divino. Y, si bien por otro lado, en el período en el que la iglesia juega un papel muy importante, cambia la perspectiva que se tiene sobre el diferente y se inician los primeros intentos de atención a algunas diferencias, se o hace en forma compensatoria a fin de llegar lo más posible a los tipos ideales que la cultura hegemónica requiere, respondiendo así a la intención de homogenización de la población; valores que surgen en esos

momentos como parámetros ideales a los que la sociedad pretende llegar, para ser virtuosos y feliz. De ahí que el aislamiento o separación resultó ser el mejor remedio a lo desconocido

Es pues a partir del handicap, el afán por desarrollar la inteligencia, y la exclusividad de la escuela por mantener a toda costa su prestigio que la exclusión resultó la aliada perfecta, actitud que ha a formar parte de la ética de los docentes; pues, es válido y ético sólo atender a los que son más capaces en beneficio de la humanidad.

Lo anterior ha sido un punto nodal en el sistema educativo, en las últimas décadas, y ha pasado a estar asociado con el prestigio social de los docentes, pues entre mayor exigencia y mayor número de alumnos con altas calificaciones, mejores grupos puede formar, entonces, el docente tienen mayor prestigio y pasa a formar parte de quienes son considerados los mejores maestros. Por ello también le ha sido difícil cambiar este enfoque.

Por lo demás a algunos maestros el aceptar al diferente es una cuestión de ética no de exclusión. Por lo que en estos momentos es difícil plantear una política de inclusión, cuando a través de toda la historia de la humanidad, la intención ha sido excluir a la diferencia, fortaleciendo la idea de solo trabajar con los normales los mejores y formar una sociedad perfecta, donde los otros, los diferentes no caben. Podemos entonces decir que la escuela ha sido la institución encargada de excluir a los sectores que no cuenten con las potencialidades que les permitan entrar en competencia.

II.1.6. Ética e inclusión educativa

Hablar de ética e inclusión resulta difícil todavía hoy en día, pues, como comentamos en el punto anterior la escuela históricamente ha trabajado bajo una

visión selectiva y elitista, atendiendo solo al más capaz, único que cuenta y en el que se depositan las expectativas de un mejor futuro. Por lo tanto, tendría, que ser capaz de realizar toda la tarea que la escuela le encomendara, no importando los costos para alcanzar los objetivos.

La relación de la educación con la ética es un poco difícil y se la puede considerar en tres niveles:

- 1.- La educación moral que imparte la escuela.
- 2.- La educación según la moral de quien enseña y de quien aprende.
- 3.- La relación entre el educador y el educando; la cual se puede considerar como una relación simbiótica; que se encuentra permeada por lo político, cultural, ideológico y psíquico, de los sujetos que intervienen en este proceso.

Es dentro de la expresión o concreción que cobra a anterior relación se conforman las representaciones que los sujetos se hacen del otro, o sea en la intervención en el proceso enseñanza aprendizaje de la ética y los valores, de los sujetos que intervienen en este proceso de formación, donde también se cuestiona la existencia del otro y la especificidad de la actividad. Al respecto Meirieu (1998) refiere que un educador tiene” como fin la emancipación de las personas que le han sido confiadas, la formación progresiva de su capacidad de decir por ellas mismas su propia historia, y que pretende conseguirlo mediante determinados aprendizaje”. Y, si bien el docente esta convencido de la validez de las normas sociales y morales que ha adquirido en su formación, sin embargo, como lo señala Dupuis; “la decisión ética concierne en todo momento a cada persona en su relación consigo mismo, así como a la comunidad social y política” (Dupuis 1990: 24). Es decir las posibilidades de la reproducción de esta relación se da como un proceso de socialización ideal, sin considerarlo como un riesgo, por lo que algunos docentes tornan a la experiencia de la enseñanza ideal, de vivir los valores sin caer en la exhibición indiscreta, que puede dañar a los sujetos, y

aprende a vivir “en cordialidad” aplicando las normas que la educación ha validado como las normas adecuadas para la convivencia en sociedad.

Entonces cuando se plantea la relación ética e inclusión educativa pareciera que ni siquiera se tendría que pensar en ella, pues, se da por entendido, hoy en día, que es un derecho, y que es por razón ética que se da la inclusión educativa; sin conflicto. Pero como referimos en el apartado anterior la exclusión escolar, se da bajo la perspectiva que la propia escuela creó a través de los años, sobre el papel que la escuela debería de cumplir en la sociedad, para formar a los mejores sujetos. De ahí la preocupación a la que se le ha dado más importancia es la relación didáctica: el ¿cómo deben de aprender los sujetos? y ¿qué métodos utilizar para que aprendan los alumnos?; olvidando la idea central de la relación del proceso enseñanza aprendizaje y que es de ello lo que depende el éxito o fracaso de esos aprendizajes.

En base a esto último es que considero que hablar, hoy en día de inclusión resulta difícil, pues, en la escuela no integrada, se diferencia y sigue dándose la selección de los mejores, y por cuanto aun en la actualidad la política es ambigua: por un lado plantea la integración educativa y por el otro plantea las escuelas de calidad; donde calidad implica excelencia, al tiempo que excluye la diferencia. Esto nuevamente nos remite a preguntarnos ¿Cómo ver al otro? ¿Es igual que yo, podemos convivir, o somos diferentes?, y se requiere de otra manera de ver; cuestionamientos no difieren de los que históricamente se ha hecho el hombre para establecer las reglas de convivencia, que ha ido conformando a través del desarrollo de la humanidad, y que se continúan haciendo respecto de la educación y la política de la integración educativa

Lévinas (2006) sostiene que es imposible reunir un pensamiento auténtico del Otro y por consecuencia una ética del lazo con los otros. Al respecto viene al caso mencionar que dado el despotismo del hombre hacia los otros, este ha sido, incapaz de reconocer a este Otro. A partir de lo cual no solo se plantea la dialéctica de lo Mismo y de lo Otro, considerada "ontológicamente", bajo el

primado de la identidad consigo mismo, sino que al mismo tiempo organiza la ausencia del Otro en el pensamiento efectivo, suprime toda experiencia del otro, y cierra el camino para una apertura ética de la alteridad.

Es necesario, entonces, equilibrar el pensamiento hacia un punto de vista diferente, uno que proponga una apertura radical al Otro, que tendría que ser necesariamente ontológicamente, anterior a la construcción de la identidad. Para ello Levinas encuentra en la tradición judía el punto de apoyo; es decir, la Ley, en el sentido a la vez inmemorial y efectivo que le da el judaísmo, que es con anterioridad fundada en el ser que precede a lo Mismo, o ética de la relación al Otro, lo es con respecto al pensamiento teórico, y concebido como señalamiento "objetivo" de las regularidades y de las identidades. En efecto, la Ley no me dice lo que es, sino qué es lo que impone la existencia de los otros. En este último sentido se podría oponer la Ley del Otro divino a las leyes de lo real, humano. Más, para la ética judía, en el sentido de Lévinas, hay que recordarlo, todo se enraíza en la inmediatez de una apertura al Otro que destituye al sujeto reflexivo. El "tú" se impone sobre el "yo". Y ese es todo el sentido de la Ley.

Lévinas propone además toda una serie de temas fenomenológicos donde se experimenta la originalidad de lo Otro, en el centro de los cuales se encuentra el del rostro, la singularidad de la "persona" del Otro, que no es la comprobación de un reconocimiento mimético (el Otro como "semejante", idéntico a mí) sino, al contrario, aquello a partir de lo cual yo me compruebo éticamente como "consagrado" al Otro en tanto que un aparecer, y subordinado en mi ser.

La actitud ética es para Lévinas el nuevo nombre del pensamiento, el cual ha girado desde su captura "lógica" (principio de identidad) hacia su profética sumisión a la ley de la alteridad fundadora.

En la actualidad uno de los pensamientos éticos más auténtico y profundo es intentar ver al hombre desde una visión global; donde se reconozca al otro; esto significa que existen otros, otros diferentes al que tengo que reconocer pero no

bajo mi visión, que se ha formado a partir de las experiencias, las esperanzas y los fracasos del propio hombre; planteamiento desde aquí Emmanuel Lévinas hace su propuesta de la alteridad, término que ha incursionado en diferentes ámbitos, como es el caso de la educación, donde se puede considerar que al parecer, a partir de la integración educativa, se pretende incluir al diferente.

Hoy, también, el otro se encuentra en el centro del debate ético y político, ya que se retoma como un elemento importante de la ética de la inclusión. Al respecto algunos teóricos han hecho una seria crítica al poco tratamiento que se le ha dado ya la neutralidad del ser, y por concentrarse enteramente en la alteridad desvalida, sufriente y exigente del Otro, haciendo necesario y urgente el diálogo, el rostro, la simetría entre el Otro y el Mismo, la aparición del Tercero y el problema de la justicia, la sabiduría del amor, el sentido auténtico del mesianismo, ya que es precisamente la ética inclusiva en donde se recupera parte de la existencia del otro. Esta visión de la ética como "ética del otro", o "ética de la diferencia", toma su punto de partida como ya se dijo en las tesis de Emmanuel Lévinas.

II.1.7. La "ética de la diferencia"

La ética de la diferencia, sería probablemente el nombre que se podría poner a lo que Lévinas llama, y explica, "reconocimiento del otro", planteamiento que está, en contra del racismo que niega al otro, o en contra del nacionalismo que lo excluye, el sexismo que negaría el ser-femenino, o el "plurimulticulturalismo. A la vez que contra de la imposición de un modelo único de comportamiento o del intelectual que propensa una única forma de pensar, o no reconocer a las personas con diferentes capacidades o, simplemente, que de pie a la práctica de la "tolerancia", que consiste en no ofuscarse si otros piensan y actúan de otra manera que la propia.

De hecho este discurso considero está cobrando fuerza, en estos momentos, pero aun se confunde con el enfrentamiento que Levitas declara entre "tolerancia" y "fanatismo", entre "ética de la diferencia" y "racismo", entre "reconocimiento del otro" y "crispación de la identidad". De ahí la importancia de reconocer la propuesta de Levitas, como una alternativa a la comprensión del otro, pues no basta con que se reconozca al otro como el resultado de la implantación de una política o la reforma de una ley, ya que esto no implica un cambio de actitud hacia el otro donde se le acepte, tal como es.

En estas circunstancias hablar del otro, significa hablar de nosotros mismos; para ello es necesario primero, reconocernos a nosotros mismos, el olvido de sí mismo la cotidianidad. En este proceso de reconocimiento de este otro, que es el yo mismo, se puede considerar, es como verme a distancia, en una realidad concreta para tomar conciencia de sí y así construirlo interiormente y poderlo exteriorizar.

Desde este planteamiento, yo reconozco la exterioridad del otro en tanto yo mismo lo haga visible sin agresividad; y no pongo en el otro mi deseo o frustraciones. Esto es que la inteligibilidad de la ética impone que el otro sea de alguna manera sostenido por un principio de alteridad que trascienda la simple experiencia. A esto Lévinas le llama el principio del "Absoluto-Otro" ("Tout-Autre"), es evidente entonces que no hay otro sino en la medida en que es el fenómeno inmediato del Absoluto-Otro. No hay consagración finita a lo no-idéntico sino en la medida en que hay consagración infinita del principio a lo que subsiste fuera de él. Por lo tanto existe la ética en la medida en que existe la alteridad.

La alteridad es la apertura del ser, significa la comprensión a partir del ser. En este sentido, la comprensión no es, simplemente nombrarlo sino, tener un modo de actuar con respecto hacia él. Es lo que se puede considerar como la ética de la diferencia. El reconocer al otro como diferente con posibilidades que no necesariamente tendrán que ser las mías o la que imponen los que sustentan el poder.

Sin embargo, en ocasiones al no comprender al otro existe una cierta negación parcial, que ocasiona la violencia simbólica. Esta parcialidad reside en el hecho de que el ente, sin desaparecer, se encuentra en mi poder, yo sujeto puedo hacer invisible al otro al diferente de manera simbólica; a negación parcial que sucede en las aulas con los alumnos con necesidades educativas especiales. Pues solo se ha logrado la integración escolar para los pocos que han podido entrar a la escuela, y que han logrado soportar la presión social, o sea aquellos alumnos o familias que permanecen en el inmueble; pero aun no son integrados educativamente; ya que no se atienden, bajo el pretexto de no contar con la capacitación para enseñar a personas con características especiales, o con el tiempo para dar atención especializada, al diferente o por que causa repugnancia o temor el contacto con el otro.

Bajo esta perspectiva la cultura y la educación adquieren una significación trascendental una vez que se tiene la responsabilidad de atender a todos, la diferencia que había sido negada anteriormente. Esa negación parcial que es violenta, niega la independencia del ente; y es frecuente escuchar decir a algunos maestros cuando en su grupo se encuentra algún alumno con necesidades educativas especiales: "Es mi alumno", solo porque así lo determina la autoridad escolar. La posesión "mi alumno" es el modo en que un ente, sin dejar de existir, resulta parcialmente negado. No se trata sólo del hecho de que el ente sea instrumento útil, es decir, medio, ya que también se puede convertir en fin. La visión, sin duda, calcula el poder sobre el objeto, pero ella es ya goce.

Entonces el encuentro con el otro consiste en el hecho de que, no importa cuál sea la extensión de mi dominación sobre él y de su sumisión, no lo poseo. No penetra del todo en la apertura del ser en la que me mantengo como campo de mi libertad. No viene a mi encuentro desde el ser en general. Todo lo que me llega de él a partir del ser en general se ofrece sin duda a mi comprensión y a mi posesión. Le comprendo a partir de su historia, de su medio, de sus hábitos. Lo que escapa en él a la comprensión es él mismo, el ente. No puedo negarle parcialmente,

mediante la violencia, captándolo a partir del ser en general y poseyéndolo. El otro es el único ente cuya negación sólo puede anunciarse como total.

No le he mirado a la cara, no me he encontrado con su rostro. La tentación de la negación total, que mide lo infinito de esta tentativa y su imposibilidad, es la presencia del rostro. Estar en relación con otro cara a cara es hacer visible lo invisible. Si las cosas son solamente cosas, la relación que con ellas se establece es de comprensión: como entes, se dejan sorprender a partir del ser, a partir de una totalidad que les otorga una significación.

Así entonces, que la relación con el ente sea invocación de un rostro y ya en sí misma palabra, una relación con una profundidad más que con un horizonte, una ruptura del horizonte, que mi prójimo sea el ente por excelencia. Todo esto puede resultar quizá sorprendente si nos atenemos a la concepción de un ente insignificante por sí mismo, silueta en el horizonte luminoso que no adquiere significación más que por esta presencia en el horizonte.

II.1.8. Ética e igualdad educativa

La igualdad es una forma de dignidad humana por lo tanto es “una afirmación ontológica” (Vidal 2001: 109). De esta afirmación surge el proyecto ético del “ser y brota el quehacer” (Vidal 2001: 109). Esto constituye la objetivación básica y primaria de la experiencia ética. Por lo tanto la perspectiva desde donde se consideran los valores éticos de la igualdad y de la participación es la igualdad humana.

En la actualidad es difícil plantear la igualdad pues aun la humanidad no ha logrado poner en práctica este criterio en su totalidad, esto ha ocasionado un desequilibrio que ha generado grandes desigualdades y causado violencia social; lo que históricamente ha sido su mal. Mas, el hombre ha tratado de justificar

teóricamente la desigualdad humana, a partir de problemáticas en las cuales el ser humano se ha visto envuelto y, por lo tanto, sobre las que no tenía ingerencia directa, pero que ha tratado de atender éticamente planteando las políticas compensatorias para darles respuesta a esta problemática.

La igualdad también es concebida como un rasgo que define el ideal ético de justicia. Su discusión plantea dos clases de igualdad: una óptica que se identifica con la uniformidad, y que considera la diversidad como una condición del crecimiento humano, y da la originalidad a la diferencia, y, la otra ética, que se formula más en relación de un proyecto que enriquece a todos; parte de la diversidad óptica a la igualdad ética y señala el tránsito del poder de la naturaleza al servicio integrador de la historia del hombre. Por lo mismo no puede dejar de reconocer el alto grado de funcionalidad que puede tener las desigualdades ópticas.

Entonces como lo dice Vidal “la igualdad ética ha de ser no solo igualdad de oportunidades si no también igualdad de resultados” (Vidal 2001: 117). La funcionalidad juega un papel muy importante en la ética pues es la que deberá igualar el camino del ascenso hacia cuotas más elevadas de progreso humano, y puede ser obtenida por procedimientos diversos. Entonces es necesario dar mayor capacidad redistributiva al Estado, ya que la igualdad no debe de ser impuesta ni manipulada. Por lo tanto, la igualdad ética es un concepto límite y marca un “ideal utópico” (Vidal 2001: 117) que abarca las áreas de bienes públicos tales como la vivienda, cultura, educación, y medio ambiente; estableciendo estos como los mínimos sociales de búsqueda de una igualdad cada vez más lejana. Entonces se requiere un nuevo modelo bajo un doble valor eje de justicia y libertad como apoyo de una concepción de vida digna de ser humano.

La aplicación de la igualdad ética en la vida cotidiana se influye de la vida económica, la participación en la vida social, y de la democratización social; es por tanto una concepción de una vida digna del ser humano, la cual, siendo el hombre

un ser social la constituye y construye su destino a través de una serie de instituciones que requiere para su perfeccionamiento y conservación como lo es la escuela.

El sistema educativo, o lo que es lo mismo la escuela, es el lugar privilegiado donde se puede trabajar y verificar el proyecto ético de una sociedad igualitaria y participativa, se constituye sobre el ethos de la educación, tanto en declaraciones Internacionales como y en las constituciones de cada país. A partir de las cuales se establece proyecto educativo que deberá tener como característica principal al ser humano humanizado. Sin embargo existe un conflicto inevitable entre el valor de la libertad y el valor de la justicia. Donde la ética del sistema educativo no debe actuar en forma discriminada. Lo cual requiere un modelo educativo en donde se pueden llegar a realizar ambos en forma dialéctica, orientando al sistema educativo hacia la igualdad, la corresponsabilidad la autogestión etc. Y, principalmente, destacándolo como valor fundamental del modelo curricular ético y del proyecto cultural de la sociedad y donde se encausa de manera efectiva la igualdad y la participación.

II.2. Ética profesional.

Para poder establecer el concepto de ética profesional es necesario establecer primero qué es la profesión.

- La profesión.

La profesión es una declaración pública de un hacer, sus creencias u opiniones, de una ciencia arte u oficio, misma que implica una dedicación asidua a una actividad especializada. Desde una perspectiva histórica, para que una profesión fuese reconocida como tal, se requería una base de conocimientos adquiridos y

acreditados en la Universidad, mientras que otros colegas de profesión constituidos en colegios otorgaban y legitimaban la acreditación para ejercerla, ejercer el control sobre el modo de ejecutarla y la corrección de las malas prácticas; al igual que otras consideradas como “profesiones libres”, todas eran ejercidas en forma económica y organizativamente independiente.

- Caracterización de las profesiones

La caracterización, definición y condición de las profesiones que de ellas se hace ha resultado difícil de establecer, como lo es también el hecho de ser adscrito a ella sin necesidad de ejercerla.

Un primer acercamiento a lo anterior radica en la aproximación descriptiva al fenómeno de lo que es la profesión. Lo cual al suponer que es ella una dedicación asidua a una actividad especializada, nos lleva a considerar que “los profesionales son aquellos que se encargan de hacer lo que no todos hacen o se dedican a hacer” (Hortal, 2002: 36). Lo cual la distingue de otras actividades que se llevan a cabo de forma esporádica, lúdica o festiva. En este último caso no se puede considerar profesión a aquellas actividades que suele cambiarse continuamente. Otras características de una profesión es que se percibe una retribución por su desempeño, que “constituye su medio de vida” (Hortal, 2002: 36). En base a lo anterior, se supone que quienes las desempeñan son expertos competentes en su trabajo profesional. Esto hace necesario que quienes van a desempeñar determinada profesión tengan una preparación y acreditación académica o del aprendizaje del oficio. Y como lo aporta Hortal: “Acompañado de un fuerte sentido de pertenencia y del status corporativo y definido ante la sociedad” (Hortal, 2002: 37), sentido que marca la identidad de los profesionales. Por lo demás, se es profesional no solo por la actividad que se desempeña, si no por pertenecer al colectivo al que pertenece y que, a la vez, marca las diferencias entre los profesionales y los legos

- Ethos Profesional

El ethos profesional es el fenómeno histórico social que significa el compromiso ético diferencial que contrasta de manera real o aparente la ética profesional y las relaciones profesionales, entre las actividades económicas y mercantiles.

La gestación de las profesiones se da; cuando se consolidan las profesiones clásicas como son, sacerdotes, jueces, médicos, militares, arquitectos, e ingenieros. En primera instancia, se presentaron como especialización o perfeccionamiento técnico; y, posteriormente de manera científica, hasta las actividades artesanales; con la intención de mejorar las formas de solucionar problemas y mejorar las condiciones de vida.

Algunos autores, abordando su estudio desde el plano histórico, la describen como un proceso de diferenciación de funciones, a partir de un profesional religioso. El shamán, por ejemplo, realizaba funciones más específicamente religiosas, además de funciones curativas o judiciales que con el tiempo se fueron desprendiendo de este primer rol unitario. Posteriormente, durante mucho tiempo existió la tendencia de entender toda profesión como un sacerdocio, el medico como sacerdote de la salud, el juez como el sacerdote de la justicia y el militar de las armas. Otros autores contraponen profesión con vocación como si la segunda tiene su origen religioso ya que acude a un carácter divino, como es el caso de los reyes; e implica consagración de la propia vida a determinado tipo de tareas y servicios; a la que se entrega de por vida comprometido por los valores que este tipo de tarea conlleva.

Otros autores establecen una metáfora religiosa de la profesión, lo cual significa que el significado de ambas palabras tiene relación con la religión, lo que puede ser una forma de sacralizar ideológicamente el status y el poder profesional. Es

una forma muy arraigada de concebir las profesiones como pueden ser las más antiguas como los reyes, médicos, militares como una forma de sacerdocio.

El ethos profesional en sus diferentes vertientes es el compromiso personal y vital del ejercicio de la propia profesión, y en este sentido de solidaridad con los otros profesionales y con sus familias. Tienen la obligación de transmitir la enseñanza a los jóvenes profesionales de las siguientes generaciones el secreto profesional, la necesidad de democracia y la prohibición ética en el ejercicio de la profesión.

Ética profesional

Hablar de ética profesional implica reflexionar sobre el saber y el quehacer profesional con la intención de orientar las conductas profesionales, entroncando con el pensamiento ético para establecer un dialogo interdisciplinario y con los saberes especializados en la que se basa cada profesión.

Que por lo tanto destacando una ética reflexiva y crítica sobre el saber y el quehacer profesional que no excluye la complejidad y puede establecer la legitimidad intelectual y social, del saber y del actuar humano que se basa en los supuestos epistemológicos del saber científico y las implicaciones sociales que tiene en su entorno social.

Cabe decir que en algunas sociedades las éticas profesionales soportan el grueso de la dinámica social y el de los procesos de interculturación y de aprendizaje. Pues de algún modo condicionan la posibilidad y realización del bien social y la justicia. A nivel personal, la ética profesional es relevante, pues, desde ella nos definimos, preferentemente haciéndolo nuestro proyecto de vida o sea nos lleva a reiventarnos y nos remite explícitamente a la ética proyecto profesional y que tiene vocación de servir, esto, nos remite a la ética docente.

Volver a plantear la educación es replantearnos” situaciones, comportamientos, pensamientos, con diferentes enfoques y distintos lenguajes.

Para el pensamiento griego, actuar de manera adecuada supone primeramente un dominio teórico de la experiencia, para que la acción se conforme a la racionalidad del ser. A partir de ahí existen las leyes de la Ciudad y de la acción. En el proceso histórico que ha tenido el hombre en ocasiones hace pensar que todo tiempo pasado fue mejor.

Este fenómeno es muy común en la escuela; cuando los maestro piensan que los niños de antes eran más tranquilos obedientes e inteligentes que los de ahora, al igual que los padres pues los respetaban más antes que ahora. Al parecer algunos docentes se quedan estacionados en una determinada época y no reconocen el cambio que se da a través del tiempo. Esta situación descontextualiza a los docentes y no logran transformar su práctica de acuerdo a las necesidades de sus alumnos que demandan los tiempos modernos; que podríamos considerar son el resultado de las políticas.

La atención a la diversidad educativa desde mi punto de vista no es una cuestión de carácter metodológico como se ha pretendido ver si no una cuestión Ética. A pesar de que apelar a la ética se puede considerar que es una «cuestión de conciencia». Por lo que es importante valorar cuáles son los alcances que tiene esta apelación. En la política educativa la Ética tiene un gran peso; al menos eso es lo que se dice en el discurso en relación a los conceptos que manejamos los profesores en servicio. Pero ¿qué es lo que entendemos por ética? Entonces es necesario partir desde luego de una grave variedad de confusión y oscuridad de los conceptos; que si bien algunos tienen claridad, existen otros no muy claro, que los docentes ¿los han venido retomando? (los han ido retomando y apropiándose por considerarlos adecuados al hecho del deber ser maestros, y que se tiene relación como persona. Tampoco es nada evidente la acusación que se hace a alguno/as

maestro/as de falta de ética de algunos maestros que no cumplen con la propuesta política (normativa) en este caso de la atención a la diversidad.

El incumplimiento de unas normas de no dar la atención adecuada a la diversidad educativa o el no tomarlas en cuenta, se podría calificar en principio de «falta de ética» incluso si ese incumplimiento podría haber estado inspirado, como hemos dicho, por motivos éticos, lo que equivale más que a una falta de ética a una falta política en todo caso moral, y no ética. Pero la ¿cúpula? culpa no es del maestro y no sería conveniente, adoptar la estrategia del «linchamiento ético» de ellos, acusándoles de un delito ético precisamente porque no puede acusarles de un delito político.

La apelación a la Ética, por tanto, dista mucho de ser indicio de una «conciencia sensible», Ahora bien, como la apelación a la Ética en contextos educativo, bajo la salvedad que no es la única, pues los conceptos no solo se basan en los usos lingüísticos, si no de la experiencia de una sociedad, quien determina quién va a valorar y consensuar su aceptación. Finalmente lo que se ha buscado es una definición, en relación con objetivos predeterminados, y como es el de nuestro caso, el de la atención a la diversidad que sea capaz de garantizar la universalidad de las normas éticas. Amén de que el consenso de una definición de Ética no garantiza su operatividad objetiva, porque los funcionarios no tienen asegurada la claridad y distinción de sus ideas, ni el uso ordinario del término tampoco es fundamento suficiente para determinar filosóficamente una idea porque, con mucha frecuencia, las acepciones léxicas populares de los términos son confusas.

II.3. Ética docente.

Para poder establecer una definición de la ética docente es necesario remitirnos a la historia, dado que la docencia no se considera como profesión si no hasta el siglo XX., ya que hasta el anterior a este siglo, la docencia se veía como un oficio; posteriormente como un oficio especializado, donde el hacer es lo más importante,

además de que se considera vocación o sea un don divino; posteriormente, se estableció el perfeccionamiento técnico surgiendo así las normales, asumiéndose como un apostolado y, por último, se le eleva al grado de profesión con el sustento científico que dan los conocimientos universitarios. Muy independiente de el grado académico que se recibiera; esta ha sido muy cuestionada por la sociedad en relación al cumplimiento de la función que le ha encomendado; sobretodo porque no se han destacado los resultados positivos esperados en el desarrollo del aprendizaje de los contenidos conceptuales, y no importando los medios de los que se valiera para lograr el aprendizaje.

Al decir de Hortal “los profesionales son aquellos que se encargan de hacer lo que no todos hacen o se dedican hacer” (Hortal, 2002: 36). Y que agrega que: es quien, además, para hacerlo percibe una retribución por su desempeño, constituyendo así su medio de vida” (Hortal, 2002: 36), lo que supone que son expertos competentes en su trabajo profesional.

Esto implica y hace necesario que quienes van a desempeñar determinada profesión tengan una preparación y acreditación académica o del aprendizaje, lo que está “Acompañado de un fuerte sentido de pertenencia y del status corporativo y definido ante la sociedad” (Hortal, 2002: 37). Lo cual a su vez marca la identidad de los profesionales. O sea, es profesional quien lo es no solo por la actividad que se desempeña sino lo es además por pertenecer al colectivo al que pertenece, lo que a la vez, marca la diferencia entre los profesionales y los que no lo son. Lo cual se establece a través del ethos profesional y que podemos definir como un fenómeno social e histórico; que a su vez origina el compromiso personal y vital del ejercicio de la propia profesión; lo cual hace la diferenciación tanto entre la ética profesional y las relaciones profesionales, como entre la docencia y la educación o las actividades económicas y las mercantiles. Por lo mismo se engarza con un fuerte sentido de solidaridad con los otros profesionales y con sus familias, una vez que tienen la obligación de transmitir a su vez la enseñanza, a

los jóvenes profesionales de las siguientes generaciones, el secreto profesional, la necesidad de democracia, y la prohibición ética en el ejercicio de la profesión.

Hablar de ética profesional del docente implica reflexionar sobre el saber y el quehacer profesional; en el proceso enseñanza aprendizaje. Para Hortal la “ética tiene la intención de orientar las conductas profesionales, entroncando con el pensamiento ético para establecer un dialogo interdisciplinario y con los saberes especializados en que se basa cada profesión” (Hortal, 2004: 15).

De lo cual se desprende que el futuro docente deberá de desarrollar una ética reflexiva y crítica sobre el saber y el quehacer profesional, más también una que no excluye la complejidad y que puede establecer la legitimidad intelectual y social del saber y del actuar humano, que se basa en los supuestos epistemológicos del saber científico de la educación y las implicaciones sociales que tiene en su entorno social.

A nivel personal considero la profesión docente o actividad docente es relevante, pues, desde ella nos definimos, preferentemente haciéndolo nuestro proyecto de vida, o sea a través de nuestra formación para reinventarnos, ya que al mismo tiempo que construimos nos remite, explícitamente a la ética del proyecto profesional que sustentamos.

II.3.1. La tarea ética del docente ante la exclusión

Las expectativas que la sociedad y la propia escuela han creado alrededor de la profesión del docente se han estancado en los ideales formulados en los siglos XIX y en las primeras décadas del siglo XX; mismo que considero prevalecen aun hoy en día, y lo hacen de tal forma que todas las acciones que los maestros realizan estén encaminadas a cubrir un ideal de docente; ante lo cual no importa

los medios de los que se valga para que los alumnos aprendan pues, de lo contrario son excluidos u objeto de poca atención o mofa.

Estas actitudes a las que hago referencia tienen una relación muy estrecha con la concepción que los maestros han construido sobre la ética, y que no les ha permitido ver la diversidad, ya que desde un inicio los alumnos con capacidades diferentes son rechazados por no pertenecer a la normalidad. Esto es, el maestro ante la exclusión deberá de luchar contra ella y contra él mismo, para realizar una des-construcción que le permita tener claro que es la diversidad qué es la exclusión y, sobretodo, tener claro cual es la función que él cumple como docente ante la diversidad.

En mi opinión para lograrlo habrá de reflexionar que la normalidad no existe como tal, pero, también, en el hecho de que si se encuentra él, ante la diversidad deberá de trabajar para la diversidad en la diversidad y partiendo de él mismo

II.3.2. La integración educativa y la función del docente

Con anterioridad al modelo de la integración educativa vigente el profesor estaba obligado laboralmente a facilitar el aprendizaje de los contenidos disciplinarios a sus alumnos. Sin tomar en cuenta para ello ni la diversidad ni la diferencia. Lo cual en este momento no es suficiente, y se hace necesario un nuevo modelo de relación que incorpore elementos éticos y morales, el que podemos denominar contrato moral. Es decir, un modelo que permita responder a los retos del momento socio histórico que vivimos. Esto implica profundizar en la formación ética y moral, del docente, a fin de que el profesor pueda ser capaz de optimizar su labor de forma crítica, reflexiva, e interdisciplinaria, lo que equivale como lo dice Martínez, a “educar en el medio, para el medio y con el medio” (Martínez 1998: 10), formarse en la diversidad para la diversidad. Lo cual agrega el mismo autor,

“supone incrementar el carácter cooperativo del trabajo del profesorado y requiere un acuerdo de mínimos sobre cuestiones relativas no sólo a los contenidos informáticos si no especialmente en los procedimentales y sobre todo actitudinales y relativos a la educación en valores morales” (Martínez 1998: 10).

Lo anterior implica una relación de responsabilidad en relación con la sociedad, con la persona que esta educando, con el momento sociocultural en el que vivamos y con el que presumiblemente vivieran los que ahora aprenden. Lo anterior hace necesario integrar en el centro educativo los criterios, acciones y orientaciones que permitan establecer las condiciones que faciliten un aprendizaje óptimo en la gestión de la información para la elaboración del conocimiento y en la construcción de los valores morales. Al respecto considero que tanto los conocimientos de información como los valores morales se construyen socialmente tanto lo cognitivo como a lo valorativo.

Sobre esta base, y dado que actualmente es necesario plantear las posibilidades y límites de la educación y, por lo tanto la función del docente, se hace necesario también que el docente se perciba como un “auténtico profesional, sobre las relaciones humanas, un artesano en el proceso de construcción de las personalidades de sus estudiantes y una persona culta y sabia” (Martínez 1998: 13.) O sea ha de darles a estos aspectos una mayor dimensión pedagógica y profesional en el ejercicio del profesorado, a contracorriente de lo que ha venido sucediendo en las últimas décadas, periodo en el que no ha habido un reconocimiento social y cultural del sector que ejerce esta función; y de esta manera la percepción que se tiene de la profesión ira cambiando paulatinamente, en estrecha relación y de conformidad a que el propio docente vaya cambiando su actitud ante la sociedad.

No resulta nuevo decir que todos, o casi todos, hemos recordado en ocasiones virtudes, paciencia, limitaciones, afecto e injusticias, y toda una gama de pequeñas cosas de la vida cotidiana que conforman nuestra existencia, así como

las que vivimos a lo largo de los diferentes años de la vida escolar. Lo mismo que dicho aprendizaje vital y social generó concepciones ingenuas de lo que es y hace el profesorado, a grado tal que llevó a sobrevalorar la función del profesorado en las primeras etapas del sistema educativo y que, progresivamente han venido perdiendo su validez y competencia.

Muy a pesar de ello, resultaría en gran manera inadecuado reducir la función del profesorado a ser un mero enseñarte como reducirla a una tarea vocacional ejercida por buenas personas guiadas por aún mejores sentimientos y nobles objetivos. Pero como en toda profesión no hay que olvidar, la excelencia es imposible sin vocación, y la vocación por sí misma no genera buenos profesionales, no se aprende por el simple ejercicio del desempeño. En esta como en toda profesión es necesario tener el dominio de un conjunto de conocimientos habilidades y actitudes que no son naturales en la mayoría de las ocasiones, así como modificar algunas actitudes y formas de hacer, por su arraigo personal y que, a veces, dificultan el ejercicio adecuado y óptimo de su función, lo cual se podrá lograr a partir de la excelencia cultural y profesional que pueda reconocerse en los que ejercen la función docente.

Por lo demás, una vez que la formación de sujetos y la educación de personas como ciudadanos y ciudadanas son objetivos de la escuela y, en especial en los periodos previos a la incorporación de las generaciones jóvenes al ejercicio pleno de sus derechos en el proceso de la actividad del bien común”, lo anterior se hace necesario en toda sociedad que se jacte de democrática y plural. Esto significa pensar la escuela como un espacio en el que la formación ciudadana es clave y por lo tanto de personas capaces de construir sus identidades personales y colectivas para poder vivir juntas, y de sentirse solidarias y tolerantes activos con otras identidades, a partir de una construcción activa de lo que somos, sentimos, y de los códigos culturales que envuelven nuestra experiencia y realidad vital. Esto implica que el profesorado ha de procurara ser experto en cómo abordar los procesos de adquisición de conocimientos tanto en forma individual e interna

como social y cultural. es decir, supone un modelo pedagógico en el que lo individual no puede entenderse al margen de lo social y cultural.

Ante tales retos es necesaria, entonces, una nueva forma de entender y ejercer la función docente; o sea es necesario ejercer un rigor y exigir con convicción condiciones para una nueva escuela; una que sea garantía de continuación cultural, de construcción de valores, de gestión de información, de producción de conocimiento y de desarrollo personal colectivo en la que participe y forme la sociedad en la que está inserto, y en la que se adquieren sus señas de identidad. Una vez que el problema fundamental que se plantea en la actualidad es el de la aptitud del profesorado para el ejercicio de la profesión en una sociedad que cambia rápidamente, aunado a una falta de motivación y de incentivos que propicien el desarrollo personal de los profesionales de la educación y, en particular, de los que ejercen su función en la escuela.

Anteriormente el antiguo contrato moral que aun se encuentra vigente en las relaciones contemporáneas, y que consistía en intercambiar seguridad por lealtad y obediencia, es obsoleto; esto podrá aún ser vigente en el sector empresarial, no así en el campo educativo ya que en este se trata de entender las habilidades que ayer eran consideradas necesarias y que aún hoy pueden estimarse como valiosas, pueden mañana llegar a ser un obstáculo para la renovación y para alcanzar los logros que en nuestra sociedad de la información y de las tecnologías la escuela debe plantearse como retos.

De lo anterior se desprende que es necesario entonces precisar, que tipo de calidad se habla y, sobre todo, la calidad en el mundo escolar no vendrán garantizados por los responsables de la administración ni por las direcciones de las instituciones, sino que ello requiere de una renovación en las habilidades de quienes ejercen el profesorado y sobretodo de una disponibilidad al cambio, y la renovación como actitud básica, para afrontar la función docente en forma eficaz, una vez que la toma de decisión en el aula, y dado que la institución es

responsabilidad de los que ejercen el profesorado, son los docentes responsables de un buen hacer como profesionales.

Este hacer profesional según Martínez (1998), puede y debe de ser caracterizado por ciertos indicadores socioculturales como lo son los siguientes:

- c) El Cambio Social y el Desarrollo Humano no se dan a la par que los cambios de la tecnología y la ciencia, puesto que los segundos se dan con mayor velocidad, quedando rezagados los cambios en el currículo educativo y la pedagogía.
- d) Rigidez de la Administración en Materia Educativa. La lentitud en la práctica de innovación pedagógica y la actitud conservadora, son obstáculos que dificultan la adecuación de la escuela al cambio social y tecnológico.
- e) La Dinámica Social. El cambio en las relaciones sociales de la vida social que afecta a las relaciones afectivas, en pareja, se convierte en situaciones de riesgo en la infancia y la adolescencia esto resta esquemas o parámetros de referencia.
- f) El Desarrollo Humano en los Dominios Tecnológicos y Científicos. Provoca un desplazamiento profesional que genera conflicto entre formación profesional y las necesidades de nuevas profesiones.
- g) Respeto a la Singularidad y Personalidad de los Niños y Jóvenes. Pero en la práctica no se ha sensibilizado de suficientemente de tal forma que la educación promueva el respeto a la diferencia, en la tolerancia y en la solidaridad.
- h) La Concentración del Poder de los Medios de Comunicación de Masas y de los Llamados “IMPERIALISMOS CULTURALES” (Martínez 1998: 60

Promover actitudes críticas y de liberación ante los sistemas ideológicos que inciden en forma eficaz en el modelo de costumbres, actitudes y valores de nuestra sociedad y limita el desarrollo autónomo de la persona en un proceso de construcción individual y social.

- i) Distribución del Tiempo Vital de la Persona entre el Trabajo Productivo y Tiempo Libre. Requiere de un planteamiento pedagógico que permita la creación y desarrollo de un tipo de mentalidad, cultural y estilo de vida más acorde con la sociedad actual y sobre todo futura.

Además de estos indicadores se considera necesario retomar los siguientes objetivos; desde el punto de vista social y pedagógico los cuales abordan:

1.- El análisis de la escuela en relación a su optimización y de las funciones propias de la escuela actual.

2.- Diseño y desarrollo de planes de acción pedagógico-social que permita una intervención puntual y específica que pueden ser de atención compensatoria, profiláctica y/o terapéutica en el marco social y comunicativo y en las diferentes etapas del ciclo vital de la persona.

Estos objetivos deben de contribuir al desarrollo de aquellas dimensiones que aseguren y optimicen el desarrollo pleno de la persona. Y, en especial han de colaborar en mejorar su calidad de vida. Por lo que la escuela requiere de un análisis profundidad del estudio y evaluación de sus funciones en educación básica. Para corregir su exclusiva preocupación por las funciones instructivas diseñadas en conocimientos y destrezas propias de los niveles posteriores del sistema educativo.

La escuela debe de ir asumiendo funciones de formación humana, capacitación en dominio de lenguajes naturales, formales y artificiales y de potenciación de

aprendizajes memorísticos y significativos y relativos a la base e historia de las disciplinas consideradas básicas que faciliten el desarrollo de las dimensiones afectivas, volitivas, expresivas y psicomotoras del alumno, al igual que las de carácter cognoscitivo que deben ser base de la escuela. Y conservarse como espacio de libertad, abierto al medio y a sus cambios. Sin descuidar su función primordial de formación integral y equilibrada de la persona, comprometiéndose con las demandas ético políticas más urgentes que permitan contribuir y conservar la grandeza de la cultura mexicana.

Es preciso desarrollar planes de acción pedagógico-social. La educación de la sensibilidad y de las capacidades humanas no relacionadas con la dimensión productiva. A fin de que se posibilite un desarrollo personal que pueda contribuir en forma eficaz al desarrollo de las competencias fundamentales.

El docente debe de cambiar sustancialmente. El cambio supone un profesor que debe ser un gestor de conocimientos y un mediador de conflictos más que un instructor y transmisor de conocimientos; esto no significa que prescindamos de ellas. Si no que el profesor formado solidamente y culto será capaz de entender que su función no consiste en transmitir todo lo que sabe y si en cambio fomenta el conocimiento y la construcción de valores en los alumnos, poniendo a su disposición recursos para gestionar la información y dotarla de significado y recursos para vivir los conflictos, apreciar los valores y construir nuevos matices de valores. Por lo que se hace necesario que el docente desarrolle competencias profesionales para que sea capaz de dar respuesta a las demandas de la sociedad actual.

CAPITULO III

LUCES Y SOMBRAS DE LA DIVERSIDAD

CAPITULO III

LUCES Y SOMBRAS DE LA DIVERSIDAD

*“Todos los individuos y grupos tienen derechos
a ser diferentes, a considerarse y
ser considerados como tales...”*

(Declaración de la UNESCO)

Resumen

Luces y sombras de la diversidad; plantea como no es suficiente con la aplicación de una política de integración educativa para dar una atención de calidad a las personas con necesidades educativas; considerando a la escuela como la institución para combatir la desigualdad, que la propia escuela por siglos ha contribuido a crear. Para comprender el por que de esta situación es necesario retomar los conceptos como diferencia, identidad y diversidad.

La dinámica de estos elementos nos permite ver que el tratado entre los seres humanos no es equitativo, pues ni se ha considerado a la diferencia como una característica en todo ser humano, y que la escuela, como institución es un espacio privilegiado donde el niño se apropia también de prejuicios, estereotipos, significaciones y representaciones sociales y culturales construidas en torno a la

diferencia/diversidad y que van a configurar los procesos constitutivos de su identidad, por lo que en ella se puede decir “Se conforman así tanto identidades estigmatizadas como identidades estigmatizantes”. A partir de considerarlos inteligentes o menos inteligentes, y no concebir que todos somos raros, diferentes, singulares y por lo tanto pertenecemos a una minoría y formamos parte de la diversidad, que la diversidad nos rodea y sin integración no podemos hablar de diversidad, si no de exclusión.

La cultura de la diversidad plantea un valor alternativo, el valor que da a los seres humanos, derecho a, la calidad que se merece, y es necesario aprender a convivir en la complejidad de la diversidad. Se trata entonces por un lado de “creer en el ser humano como ser humano” (López 1999); de comprender que la cultura de la diversidad es la propia vida y qué desde la última década del siglo XX y principios del siglo XXI el modelo excluyente se encuentra en crisis de conciencia y, por el otro lado determinar qué lugar es el que le corresponde a cada uno.

Dicho de otra manera, la escuela como ya sabemos es un microcosmos de la sociedad que no había visto la diversidad. Esto es parte de una realidad pero Jiménez lo plantea como “una realidad invisible”. Entonces es a partir de la integración educativa que la escuela se ha visto conflictuada en relación al carácter ético que se supone tiene como misión de formación y desarrollo integral del ser humano. ¿Cómo podemos combinar nuestras diferencias con la unidad de una vida colectiva? Touraine (1997).

Introducción:

La política de la modernización educativa propone a la escuela como una institución super poderosa para combatir la desigualdad, que la propia escuela por siglos ha contribuido a crear.

Existen diferentes discursos científicos e institucionales que se ocupan de dar cuenta de la alteridad, la diferencia y la diversidad, y que avalan su exclusión por considerarla como déficit. Son construcciones derivadas en gran medida de las distintas maneras en que dichos hechos son percibidos mismos que han dado lugar a distintas de atención a lo largo de toda la historia, y que van desde la extinción hasta la rehabilitación; con la ilusión de la restitución de la normalidad perdida.

En el ámbito educativo se establece la dicotomía inclusión y exclusión a partir o basada en la desigualdad, y del déficit, como una forma de buscar la calidad y la excelencia educativa que corresponde a la cultura hegemónica, es decir un cambio de carácter esencial: *la educación para todos*. Sin embargo, hoy en día, a partir de la puesta en práctica de una *escuela para todos* después de más de una década, hemos de preguntarnos; *¿para quiénes todos es esa educación?* Aun mas como refiere Rosa María Torres, una “escuela para todos, es aun una tarea pendiente” (Torres 2000), una vez que en la práctica no se ve reflejado resultados concretos positivos en la escuela, pues aun los que están no son todos los que deberían estar en ella; o sea, están solo algunos, los que han logrado sobrevivir a su interior, los que se han alienando; bajo la fantasía de conformar capitales simbólicos, con la consigna de igualdad que a la vez contradictoriamente, hacen o empieza a marcar la diferencia.

La diferencia considerada históricamente según Lyotard, Milner, y Sfez (2003); siempre ha estado ahí pero la hemos ignorado, al no convenir a las aspiraciones de la cultura hegemónica. A pesar de ello, hoy, el neoliberalismo y la globalización más que nunca antes, la hace más crudamente evidente.

III.1. Diferencia

Hemos de preguntarnos en términos de justicia, que tan justo o injusto es establecer esta diferencia y qué es lo que nos significa. La respuesta que se da a tal pregunta, depende indudablemente de las concepciones que cada sujeto ha construido sobre el particular, mismas que se encuentran apoyadas en discursos políticos instituidos, supuestamente a partir del bienestar común o para todos, como lo es el discurso que construye una fantasía alrededor de la escuela y hace de ella la institución educativa, donde los alumnos aprenden, crecen y se superan en forma integral, o lo que es lo mismo un discurso que, convierte la escuela en un espacio de integración armónica y en el que desconoce la diferencia; en busca de la excelencia. Más también, si bien la ha negado, esto no significa su anulación, si no por el contrario se potencia su circulación “subterránea”, es decir, no permite construir la diversidad; pues, no hay un reconocimiento real de las diferencias.

El reconocimiento de la diferencia como valor ético, conservado históricamente, dado su carácter, ha causado siempre conflicto, por lo que si bien ha estado ahí, lo ha hecho siempre callada y anulada, es descartada bajo la condena de no verla, como algo que no vale la pena atender; pese que es inherente al ser humano y se empezó a escribir con el propio nacimiento del hombre.

Al respecto (Lyotard, 2003: 22). Refiere que “la diferencia es un caso de conflicto entre dos partes, cuando menos”; es decir es un conflicto que surge a partir de un juicio por un lado y que causa un perjuicio a la otra parte: “Resulta un prejuicio cuando las reglas del género del discurso según las cuales se juzga no son las adecuadas a los géneros del discurso juzgados” Lyotard et al. (2003). Y agrega

que, exponerse a causar un prejuicio no solo afecta a una de las partes si no a las dos. Por lo que para poder resolver la diferencia es casi imposible y se opta mejor por desconocerla o ignorarla. Ya que resolverla implica hacer justicia, lo cual hasta el momento no se ha hecho, y a decir del mismo Lyotard. Mas la justicia que se ha hecho hasta el momento, a decir del mismo auto no ha pasado por una relación de arbitraje, ya que es imposible juzgar el conflicto sin presentar desacuerdo, una vez que esta relación de dos supone, la existencia de un tercero, que no puede arbitrar legítimamente, pues de antemano existe el prejuicio que da el desacuerdo o crea una ventaja en la cuestión. Y agrega que “Esta dificultad significa decir que la diferencia necesita hallar una vía indirecta y problemática” Lyotard et al. (2003); de resolución; que le permita arbitrar de manera legitima, dificultad que se exagera dado que, “La conciencia cada vez más critica de la postmodernidad lleva a pensar que la diferencia se calla ahí donde se hacía oír antes en las luchas sociales y políticas” Lyotard et al. (2003) de grandes sectores. Sin embargo la diferencia es aun mucho más fina y evidente, pues, la diferencia es la vida misma, cada una de esas partículas que conforman a cada uno de los seres humanos, pero aun no la captamos de esa manera y solo la destacamos de forma importante en las culturas silenciadas, mismas que la política ha silenciado en buena medida porque:

- No responden a los intereses de los que sustentan el poder.
- No los ha utilizado ni incorpora al campo productivo.
- No coincide con su pensamiento.

O dicho de otra manera ha hecho oídos sordos a las demandas; que ellas implican, no las ha escuchado, ni las ha querido ver, a pesar de que físicamente siempre han estado ahí, razón por la cual los conflictos se han complejizado y, evolucionado con el mismo hombre.

Hoy, finalmente, el sistema busca sus propias estrategias para reparar sus divergencias como es el caso de las personas con capacidades diferentes y/o

necesidades especiales y lo hace de acuerdo a una concepción de conveniencia de carácter humanitario, en la que se establecen acuerdos; como el de integrar a las personas con dichas características como si nunca hubieran estado ahí, y lo hacen de acuerdo con las reglas éticas que el propio discurso, del régimen ya ha establecido: se las integra pero no reciben la atención adecuada. Entonces la diferencia se desvanece si la política, no lo considera como un perjuicio radical. De aquí que sea necesario que exista una percepción colectiva de la diferencia, en caso contrario, no se puede considerar como tal, y se propiciaría nuevamente la exclusión.

Para Lyotard la política divide la diferencia en dos:

1.- El de sin relación entre daño y perjuicio y

2.- El perjuicio sin signo de daño, bajo el pretexto de la emancipación de la humanidad.

O sea, para él, la denominación de perjuicio de una u otra no necesariamente tendrá que ser legitimada, pues, ambas están en conflicto y este va más allá, una vez que la diferencia, se opone a la uniformidad y la homogeneidad. Mas mientras que existe la diversidad de género, familia, cultura, intereses, valores, piel, historias, capacidades, ideología etc., la diferencia la podemos entender, como lo distinto lo disímil, lo que no es igual al resto, lo que no es posible ser incluido en lo homogéneo. Por lo tanto lo distinto, lo desigual tiende a ser separado del resto y a discriminarse por lo tanto no es tratado equitativamente, a pesar de que la diferencia es una característica en todo ser humano.

Ahora bien, la posición que uno asume ante la diferencia es crucial para comprender la complejidad de la diversidad y los comportamientos que surgen de ella, y la podemos ver bajo dos posiciones fundamentales:

- Una; en la que lo diferente es lo excluido, lo antagónico no formando parte de lo diverso y que se puede decir empobrece.
- Otra es concebida como formando parte de lo heterogéneo, aquello que enriquece.

Estas dos concepciones de la diferencia nos remiten a la construcción de la identidad, entendida como construcción imaginaria y simbólica que atañe a la especificidad, la diferencia, la idiosincrasia individual y colectiva, y que dependiendo de la concepción que se tenga, de la percepción del otro, repercute en la construcción de la identidad del otro y de si mismo.

En el caso del sistema educativo hemos visto a través de los años como la diferencia es excluida, al grado de establecer dos sistemas educativos: uno *normal* y el otro *anormal* durante varios siglos. Más también hemos visto que a partir de no querer reconocer esta diferencia se inicia una lucha constante por tener un espacio y reconocimiento de las personas denominadas ahora con necesidades educativas especiales, hasta llegar al actual momento en que las personas diversas toman su propio lugar en un mundo diverso. A pesar de ello aun no se les consideran dentro de la diversidad, pues, se les denomina *personas con necesidades educativas especiales o personas con inteligencias múltiples*, estableciendo una diferencia marcada esta, por lo general, por la deficiencia, contra la cual este sector ha vivido en una constante lucha, al igual que el resto de las personas discriminadas.

Hoy se dice, han sido reconocidos, e integrados al sistema educativo, más dicho reconocimiento se ha dado a partir de sus deficiencias; lo que nuevamente hace que se entre en conflicto como está sucediendo con la integración educativa, ya que si bien, se ha procurado, integrarlos físicamente, no ha logrado la integración de todos, ni la atención adecuada a ellos por parte de la comunidad educativa.

También, como referíamos anteriormente, la diferencia se conceptualiza a partir de la percepción experiencia que se adquiere a través de la propia vida y los espacios que conforman esta vida, como lo es la escuela, un espacio privilegiado donde el niño se apropia también de prejuicios, estereotipos, significaciones y representaciones sociales y culturales construidas en torno a la diferencia/diversidad y que van a configurar los procesos constitutivos de su identidad, por lo que en ella se puede decir “Se conforman así tanto identidades estigmatizadas como identidades estigmatizantes”. (García, 2004: 53) En este espacio y proceso de conformación de las identidades en el interior de los contextos escolares, los docentes juegan un papel fundamental, ya que estos tienen y construyen representaciones acerca de sí mismos y de sus alumnos; que influyen de manera determinante en el ejercicio y desempeño de su rendimiento escolar en diferentes grados y niveles y en su relación con la diferencia.

III.2. Identidad.

El proceso de construcción de la identidad es complejo, heterogéneo, y contradictorio, ya que en él se entrecruzan prácticas, relaciones concretas con construcciones simbólicas que duran toda la vida, y que se da a través de la simbolización del interjuego de imágenes que recibimos y otorgamos a lo largo de nuestra vida; proceso que aun de adultos se continua, buscando espejos que nos confirmen quienes somos, cómo nos ven, y cómo ser en las distintas situaciones vitales de la vida. Como tal es interminable y permanente, opera en los ámbitos sociales, culturales, familiares, escolares o sea, por donde transitamos en nuestra vida y que se convierte en un proceso de singularización intransferible y único.

En la construcción de la identidad también los escenarios juegan un papel muy importante, lo mismo que en el posicionamiento subjetivo ante la diferencia, procesos ambos que comienzan a jugarse en la familia con el niño y la madre y, posteriormente, para superar el proceso de disociación entra un tercero, el padre, quien posibilita la ruptura de la relación simbiótica e introduce la disparidad, la heterogeneidad y la diferencia. Es por esta separación que emerge en el sujeto la singularidad.

En dicha relación el niño participa en múltiples juegos, donde establece imágenes de sí que le devuelven los otros e imágenes que los otros tienen de él y pasan a formar parte de su interioridad. Lo anterior conlleva a pensar el proceso de construcción de la identidad, como la representación que tiene el sujeto de sí y que lo hace único, y que se juega con otros en un proceso relacional de múltiples encuentros con otros mediatos o inmediatos. Lo cual equivale a decir que; El sujeto no hace este proceso identificatorio, en solitario ya que él no puede otorgarse a sí mismo la identidad, y que esta requiere de un reconocimiento del otro. La representación de sí se construye desde afuera de sí desde la mirada del otro, dice García (2004) que camisa es la que lleva puesta. El sujeto se ve a sí mismo desde el ojo del otro.

De aquí, pues que la identidad es lo que nos hace ser lo que somos y cada aspecto de esta identidad nos sitúan dentro de un determinado grupo humano, con él que nos identificamos etc. Por lo demás como lo apunta Arredondo esta ha de ser entendida como “la interiorización de imágenes y representaciones simbólicas, impregnadas de una fuerte carga afectiva” (Arredondo, 2005: 17) por lo otros,

Más también hay que referir que la identidad no es algo acabado, y estático, sino que esta se construye y se reconstruye en los intercambios sociales de toda la vida, y que como construcción excede los contextos familiares, si bien la familia trasmite las pautas del grupo histórico cultural de referencia que actúan como

regulador para la aceptación de lo nuevo y lo diferente y que por lo tanto conlleva a una identidad personal y social.

En este proceso la familia se convierte en un espacio privilegiado para la singularidad de despliegue, donde el niño comienza a significar la experiencia de lo diferente; o por lo contrario suele ver al otro como sujeto diferenciado, mientras que el mecanismo que dificulta que el niño se ubique como otro diferente es la igualdad que niega toda diferencia; vista esta como un requerimiento estandarizado.

Por lo que toca a los discursos políticos, es un lugar común que ellos suponen una igualdad que niega toda diferencia. De ahí la importancia de la familia, ya que si no es capaz de ver a su hijo como diferente, lo deja desprotegido, pues, se queda sin la posibilidad de ser mirado o mirarse como diferente.

Por su parte la escuela apoya el proceso identitario en relación a la diferencia y rompe el vínculo endogámico de la familia. En este contexto, él niño se ubica con nuevos espejos en los cuales mirarse y sobre los cuales construir su identidad, ahora escolar. Esta identidad se puede enriquecer o empobrecer de acuerdo con los discursos que circulan en el ámbito escolar, valoraciones, etiquetamiento, prejuicios, imágenes de sí valoradas o desvalorizadas que perciben o creen percibir en los otros o de los otros.

En dicho espacio educativo el niño se pregunta ¿Cómo me ven?, ¿Qué quieren de mí?, ¿Qué tengo que hacer para ser reconocido?, ¿Qué tengo que hacer para ser aceptado?, ¿Cómo puedo tener un lugar?, ¿Qué tengo que hacer para que me vean los otros; no con compasión u odio, si no con respeto? Finalmente, el trabajo subjetivo que el niño hace en la escuela, es encontrar un lugar, un aspecto más importante que los propios aprendizajes escolares, ya que tiene que encontrar su singularidad en un proceso de diferenciación con los otros. Por sobre lo anterior, además de todas las cosas que el niño aprende en la escuela en relación de los

contenidos, también aprende a significar la diferencia, a partir de cómo lo ven los demás, al aprender a reconocer a los demás, si es reconocido legitimado o descalificado, si es sancionado o es negado.

El proceso mencionado permite decir, también que aun no hemos podido concebir que todos somos raros, diferentes, singulares y por lo tanto pertenecemos a una minoría y formamos parte de la diversidad, que la diversidad nos rodea y sin integración no podemos hablar de diversidad, si no de exclusión. Por lo mismo no podemos pensar que solo hay unos seres vivos sobre la tierra el hombre pensante, si no que existen diversas culturas, lo cual significa muchas formas de pensar, de ser, vivir y de hacer. Y que la diversidad es un patrimonio irrenunciable de la humanidad. Tal posición se inicia a reconocer a partir de la Cumbre de Río que garantiza la biodiversidad y que argumenta que es necesario reivindicar también la diversidad humana y la cultura de la diversidad y de solidaridad.

III.3.- Diversidad e Identidad

Se entiende por diversidad humana el conjunto de características físicas, sociales, ideológicas, étnicas, etc. que presentamos las personas y que dan cuenta de nuestro pensamiento y acción en forma específica e irrepetible; y aspectos que obedece a una multiplicidad de causas de orden social, cultural, familiar, personal, biológica etc. Por lo tanto, cuando hablamos de diversidad hablamos de diferentes características que poseen todos los seres humanos. Para Touraine (1997) la "diversidad, es una característica eminentemente humana y se ha visualizado, como una forma de superar las desigualdades", (Touraine, 1997).

Por lo mismo el reconocimiento de la diversidad con un sentido incluyente, obliga a establecer una nueva política que identifique a todos los sujetos con los mismos

derechos ciudadanos. Específicamente para lograr lo anterior Touraine (1997) establece dos momentos:

El primero tiene que ver con la ruptura entre el mundo instrumental y el mundo simbólico, que hace difícil definir la personalidad, pues se tiende a perder la unidad, una vez que esta deja de ser un conjunto coherente de roles sociales. Y se pretende que se de la transformación del individuo en sujeto a través del reconocimiento del otro cómo sujeto.

El segundo en acelerar el cambio para la reconstrucción de una nueva concepción de la vida en el ámbito social, donde se difunda la vida personal y la colectiva, pero junto con esto como refiere (Touraine, 2001: 22) se da la contraparte, “no podemos vivir juntos”, ya que todo esto se vuelve como una pesadilla que nos ratifica que efectivamente no podemos vivir juntos si no revaloramos al otro, pues, es la única forma de poder vivir juntos. Por lo tanto para él debemos de ver la calidad de nuestra mirada y de la forma en que percibimos al mundo que nos rodea y a nosotros mismos, el apego al pasado que puede dar como resultado la resistencia al cambio.

Y, que el vertiginoso cambio de la humanidad ha permitido construir nuevas formas de vida colectiva que posibilitan en la toma de conciencia y generan acciones, por parte de los involucrados para impulsar la igualdad de oportunidades.

la educación juega un papel importante ante el cambio que se pretende realizar, comenzando con el que a través de la re-conceptuaización de la escuela y concibiéndola como el espacio donde los miembros de la comunidad transforman su realidad presente y futura, manteniendo su identidad. En ella además de propiciar la construcción de conocimientos a través de procesos colectivos, como una tarea básica que tendría que cumplir la escuela para formar individuos que además de ser competentes en el terreno laboral, formen una conciencia para

convertirse en ciudadanos solidarios. En este nuevo modelo de escuela el maestro habrá de adoptar una actitud de respeto hacia la diversidad, orientada a la formación integral de la personalidad de los educandos, potenciando el aspecto ético, como eje vertebral de la educación, tal que permita una convivencia plena, democrática, plural a partir del reconocimiento del otro y el respeto a las diferencias a todos los involucrados en ella.

Se podría afirmar que con esta política educativa, la de atención a la diversidad, la escuela entró en una crisis, de la que hasta el momento no ha logrado resolver y, cual, desde mi punto de vista, tardará mucho tiempo en hacerlo; pues, todos somos violentos producto de una cultura violentada y seguimos violentando, a partir de la imposición de políticas donde los maestros son meros aplicadores, lo cual no nos han permitido la posibilidad de reconocernos a nosotros mismos. Y, al no poder reconocernos a nosotros mismos, y al otro, nos limita reconocer la diversidad. Por lo tanto, nos encontramos incapaces de tomar en cuenta, y ver que la diversidad esta ahí en el aula, mas que aun no nos significa nada. Entonces es necesario primero reconocernos a nosotros mismos para poder reconocer al otro, y lograr un equilibrio entre diversidad y unidad, lo mismo que armonizar una relación entre ambos que nos de, una visión de totalidad, propiciando un proyecto educativo donde se impulse un tipo de ciudadano con sentido de pertenencia.

La escuela tiene como tarea entonces la de ofrecer a la población cada vez más heterogénea una educación democrática que resuelva el rezago educativo excluyente y que coloque, en primer plano, una educación de comprensión y de aceptación de la diversidad que nos permita vivir en armonía en y para la diversidad. En palabras de Geertz, la diversidad se puede entender como “entre cruces interculturales con una nueva narrativa construida a partir de la metáfora del collage. Por lo demás, para vivir en esta época de mezclas, estamos obligados a pensar en la diversidad.”(García Canclini, 2004: 89).

Es por todo ello que en la actualidad la atención a la diversidad se sitúa como un valor alternativo que permite dar la atención y calidad que se merece, a toda persona. Lo cual para Turaine constituye “lo más genuinamente humano” Toruain (1997), y exige un cambio profundo en lo ideológico. De ello se desprende que el reconocimiento de la diversidad no tiene relación con el hándicap, por que radica en las características genuinamente humanas; que son únicas e irrepetibles, como también lo es el que la cultura de la diversidad no es un cambio estructural, si no que requiere un cambio profundo en lo ideológico e implica la relación entre personas, lo que a su vez tiene que ver con la identidad, o sea con lo que nos permite diferenciarnos de los demás. Asimismo, de ello se desprende que todos los seres humanos son de la misma especie y por lo tanto iguales en dignidad y derechos, por lo tanto, todos y cada uno tienen derecho a considerarse ser tratados como tal. Lo cual indudablemente, y dada su importancia, está considerado en la Declaración Universal de los derechos humanos de las Naciones Unidas, 1948, entre otros en los artículos siguientes:

1º “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos, y dotados como están de razón y conciencia, deben de comportarse fraternalmente los unos con los otros”

2º “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamadas en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen, nación, social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”.

Estos artículos derivan en el concepto de diversidad, como un valor, considerando que se debe de partir **de una cultura de la diversidad y no de una cultura del Hándicap**. Y ya que la cultura de la diversidad plantea un valor alternativo, el valor que da a los seres humanos, derecho a, la calidad que se merece, es necesario aprender a convivir en la complejidad de la diversidad que en algún momento

causa incertidumbre, algo lógico pues es este un sentimiento que origina lo desconocido. Y dado que la diversidad abarca todos los aspectos que existen en el universo, algunos autores para su mejor comprensión presentan en sus trabajos una selección de ella de acuerdo a las características de esta diversidad planteándose entre ellas la tipología siguiente:

- Diversidad de género
- Diversidad por la edad
- Diversidad cultural
- Diversidad educativa
- Diversidad por su discapacidad
- Diversidad de población
- Diversidad económica
- Diversidad étnica
- Diversidad por religión
- Diversidad de lenguas
- Diversidad del medio ambiente
- Diversidad ideológica
- Diversidad política
- Diversidad de profesión

Esta diferenciación que se hace, obedece y es contraparte a la discriminación de la que han sido objeto estos sectores durante el desarrollo de la humanidad y más específicamente en la sociedad moderna. Y, como hemos mencionado, ello representa la promoción de una nueva cultura en la cual el hombre apenas está tratando de entender esta como un reto que plantea la globalización, y como lo es el de cómo es que tendríamos que relacionarnos, por lo cual la diversidad se convierte en un conflicto ético que abarca a todas las instancias del desarrollo pero, en especial y para la mejor comprensión de este conflicto, nos referiremos a los aspectos que más han causado desconcierto al hombre como lo son el género, y la

educación con el riesgo de hacer una diferenciación, pues en realidad como lo refieren Berger y Luckman (1976) hablar de "los modos de llegar a ser humano, y ser de hecho humano son tan numerosos como las culturas del hombre".

Tal planteamiento es una nueva dimensión que incluye lo otro y en la que no se puede reducir la diversidad a los alumnos con necesidades educativas especiales o a las minorías étnicas; como si nosotros mismos no fuéramos parte de la diversidad, pues, si así fuera entonces, habríamos de hablar nuevamente de clasificaciones, lo cual va más allá de las diferencias. Se trata entonces por un lado de "creer en el ser humano como ser humano" (López 1999); de comprender que la cultura de la diversidad es la propia vida y qué desde la última década del siglo XX y principios del siglo XXI el modelo excluyente se encuentra en crisis de conciencia y, por el otro lado determinar qué lugar es el que le corresponde a cada uno o en qué momento es o no un ser humano. Por ello el planteamiento de la diversidad genera y pone en evidencia que procesos sociales como lo es la desigualdad de oportunidades para acceder a los diferentes tipos de servicios, se constituyen a partir de la exclusión, discriminación y segregación. Y por otra parte que a partir de esta cultura de la diversidad se les reconoce como lo que: seres humanos con pleno derechos en contraposición al hecho de que pues durante mucho tiempo, se les prohibió ser lo que son seres humanos y se les negó el derecho de existir; integrados a la sociedad; como es el caso de la discapacidad, la etnia o el género.

Diversidad de género.

La diversidad de género no solo es el establecimiento del género hombre o mujer, si no que es aun mucho más profunda, pues, no solo abarca los aspectos físicos si no los fisiológicos y los psíquicos que son traducidos por sexualidad; aspecto de la vida mucho más complejo que el simple coito con fines de reproducción, y que va

más allá; pues incluye la preferencia sexual, el género, la afectividad, el placer y el poder, una vez que no solo se refiere a las funciones biológicas, lo hace también al aspecto emotivo, ya que lo que atrae a las personas no es la fisiología, sino la manera en cómo se construye su género.

El género es la suma de conductas y actitudes, expresiones y maneras que se le atribuyen al hombre o a las mujeres, mientras que la preferencia sexual hace referencia a la elección voluntaria del objeto al que se dirige el erotismo y la forma en que es asumido por el sujeto; diferenciándose cinco tipos de preferencia sexual. Lésbica, gay, bisexual, heterosexual y transgénero, que corresponden a la atracción hacia determinado género.

Por ejemplo la lésbica es una mujer atraída por otra mujer, el gay es el hombre atraído por otro hombre, el bi sexualismo es una atracción de un hombre o una mujer hacia su mismo género, y hacia el contrario, el heterosexual es un ser atraído hacia el sexo opuesto, y el transgénero incluye personas que transitan por el género, o sea personas que pasan de mujer a hombre o viceversa de manera episódica o permanente; es la discordancia entre la identidad de género y la anatomía de una persona. Entonces la diversidad sexual conlleva al respeto a las preferencias sexuales.

Diversidad cultural.

La diversidad cultural es un hecho; el cual trae consigo una serie de problemáticas por las muy diversas tradiciones culturales que confluyen del pasado y coexisten en una sociedad hoy día; donde los diferentes grupos étnicos, entre otros, constituyen minorías con estilos de vida peculiares y que son diferentes a la cultura dominante. La diversidad cultural plantea además la inestabilidad de los sujetos al interactuar entre las diferentes culturas, y el hecho de considerarlas minorías en

sus propios países, estableciendo estas consideraciones como problemáticas que no pueden formularse y resolverse a partir de un conocimiento empírico del mundo social, sino de reflexionar acerca de las normas, valores y los fines humanos en función de los cuales se orientará la participación en las interacciones transculturales. De aquí que el objetivo de la perspectiva de la diversidad cultural es reconocer y valorar la diversidad que caracteriza a las personas, comunidades y pueblos que integran el país.

Diversidad educativa.

La diversidad en la enseñanza implica ir más allá de los aspectos técnicos a los criterios sociales y éticos que están presentes pero que no siempre son explicitados en los planteamientos y prácticas educativas. Ya que como refiere Álvarez, (1997) la diversidad en la escuela debe ser entendida y abordada más allá de la diferencias sociales culturales, étnicas y de género ya dadas, pues existe otra diversidad más sutil que se gesta y emerge en la propia escuela cuando el conocimiento no se distribuye a todos por igual, por que no se parte de las necesidades de los alumnos, y porque no se enseña con la finalidad social de formar ciudadanos que participen de los bienes culturales y de un lugar digno. Lo cual en la enseñanza en y para la diversidad se convierten en eje transversal; flexible y vertebrado del currículo. De lo anterior se desprende que podemos considerar la enseñanza en/ y para la diversidad como “una práctica social que exige un compromiso y una responsabilidad más allá del papel y las funciones que como docentes desempeñamos en una área determinada o nivel educativo” (Álvarez 1997)

Al respecto, para López Melero la cultura de la diversidad es un planteamiento ideológico; pues una “cultura de la diversidad es una cultura de cooperación,

respeto, solidaridad, justicia, libertad de la ética, democracia desde un sistema neoliberal que es competitivo, insolidario, discriminador, sectario, racista, machista consumista, oportunista narcisista.” (López Melero 1996: 19)

Lo cual implica desde el punto de vista sociocultural que hay que ver el mundo como es y no como nos gustaría que fuera; que hay que ver a las personas como son y no como nos gustaría que fueran y que hay que enseñar a los niños como son y no como quisiéramos que fueran. En otras palabras es necesario mirarnos a nosotros mismos como personas que poseen una mente, donde se dan cambios psicológicos y sociales.

Dicha cultura, la cultura de la diversidad si bien ha tenido impacto en el ámbito social y ha impregnado a las políticas educativas, su concreción no ha sido fácil, ya que históricamente como sabemos, la escuela ha sido un espacio en que construye y reproduce la diferencia y las desigualdades sociales, mediante la interiorización de la jerarquía de la estructura social y de la visión que se tiene de homogeneizar. En ella, hablar de la cultura de la diversidad es poco posible, pero, no ha escapado a esta influencia.

En esta reflexión no hay que olvidar por una parte que si bien para algunos autores la diversidad es sinónimo de discapacidad o necesidades educativas especiales; por otro no hay que olvidar; como refiere Touraine, que esta constituye lo realmente humano y que, por lo tanto, no se puede reducir a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, si no que hace referencia al ámbito educativo en general en el que estamos incluidos todos, hasta los docentes, hecho que en su opinión puede ser observado en las diferentes historias de vida, ritmos distintos de aprendizaje y de enseñanza, comportamientos y respuestas de los alumnos, docentes y en general de la institución y comunidad educativa. Por lo demás en la opinión de Touraine esta supone un reto, a la vez, que exige un modelo educativo que posibilite el acceso de todos al currículo y permita dar respuestas

educativas de acuerdo a las características y necesidades individuales, de la comunidad educativa. Lo cual plantea una serie de dilemas a los integrantes en especial a los profesores de educación básica primaria de escuela regular, como a los docentes de U.S.A.E.R., pues es mucho mas sutil que los “argumentos técnicos, que ocultan los criterios sociales y éticos que están siempre presentes; aunque no siempre explícitos en los planteamientos y practicas educativas que tratan de dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado” Rubio (1999).

Entonces no solo los “alumnos con necesidades educativas especiales” son los que conforman la diversidad, sino que ella implica una relación ineludible entre el quehacer y el pensar en la enseñanza en general en donde se inmiscuye todo lo que rodea la escuela. Por lo tanto ha de ser considerada como un eje transversal de la educación. Y ya que la relación escuela sociedad va más allá de la diferencia, exige un compromiso y responsabilidad de la función del docente; donde cobre sentido y significado la propia actividad.

La diversidad es entonces el discurso de la legitimidad de la otra y del otro, reconociendo y haciendo visibles a los invisibles, como es el caso de los alumnos con necesidades educativas; que constituyen una realidad social, y dado que el hecho de ser diferente es consustancial al ser humano esto debe ser asumido por la escuela, considerando que las necesidades educativas son meras “dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos” (García, 2000: 49.) Las cuales pueden ser transitorias o permanentes

Por lo demás la diversidad ha de ser vista como un valor que la escuela ha de poner al alcance de todos y todas, una vez que en el contexto de la escuela, como un microcosmo, se reproduce la sociedad y que en está se encuentra la diversidad de (historias, intereses, gustos, intención) en cada uno de los elementos y sujetos

que la conforman, la dinámica de trabajo que se genera, las relaciones que se dan con el mismo y con su entorno, las expectativas y problemáticas que confiere la personalidad propia de cada uno de los integrantes de esa comunidad. Situación que se da y no se repite en cada centro escolar y en cada una de las aulas, a pesar de pertenecer al mismo centro y el mismo segmento socioeconómico.

En dicho contexto tan amplio se pueden abstraer elementos de esa diversidad que hay que destacar para poder comprender la magnitud de la diversidad como es la:

Diversidad del profesorado

Se puede considerar esta a partir de la formación, experiencia, aptitud y actitud; mismas que se pueden observar los siguientes aspectos, los cuales se encuentran en estrecha relación con el alumno.

Diversidad de estilos de aprendizaje

Dado que no todos los alumnos aprenden de la misma manera es importante tomar en cuenta su ritmo, capacidad y motivación para aprender además de conocer la historia personal de los mismos. Ante lo dicho, el maestro preverá el tiempo dedicado para planificar la actividad educativa para dar respuesta a la diferencia.

Diversidad de capacidad para aprender

No todos los alumnos aprenden lo mismo en los mismos tiempos ni con la misma facilidad; determinadas áreas materias o tipos de contenidos son más asequibles para unos que para otros, y aunado a ello, las diferentes capacidades para el aprendizaje. Al respecto como derivados de los planteamientos biologicista sobre las

discapacidades y capacidades para aprender no se ha tomado en cuenta, la influencia positiva de una acción educativa que potencie la adecuación entre las características individuales y la situación de las estrategias didácticas oportunas en cada caso.

Diversidad de niveles de desarrollo y aprendizaje previos

No todos los alumnos presentan el mismo nivel de madurez y de aprendizaje previos a la hora de hacer frente a una unidad didáctica, es importante tener en cuenta esto y ser conciente para que no se convierta estas diferencias en desventajas a lo largo del proceso educativo. El que un contenido se trabaje antes o después como consecuencias de los diferentes niveles de desarrollo de los alumnos, puede ser determinante para algún alumno. Los aprendizajes previos pueden cercenar aprendizajes posteriores solo o contribuir también a ampliarlos o reforzarlos.

Diversidad de ritmos de aprendizaje

Los ritmos son distintos y es necesario y se actúe con la oportuna flexibilidad temporal. La capacidad de centrarse en el trabajo y de realizar diferentes tareas no es uniforme.

Diversidad de interés, motivación y expectativas

En relación con los contenidos o métodos de trabajo, la motivación o los intereses no son los mismos, ya que mientras para unos padres y alumnos su expectativa es una preparación básica que les facilite el acceso a otro proceso formativo, para otros será el adquirir una serie de conocimientos básicos para incorporarse al mundo laboral.

Minorías étnicas: Pertener a minorías sociales confiere a cada alumno características y necesidades educativas especiales y diferenciadas que habrán de ser consideradas en el hecho educativo, lo cual requiere, crear espacios para el conocimiento y enriquecimiento mutuo y la inclusión de poner mecanismos compensatorios de las desigualdades, que faciliten el respeto mutuo.

Grupos sociales desfavorecidos o marginales: Son personas que pertenecen a grupos sociales con minusvalía, pobres, o emigrantes que requieren una educación tendiente a igualar desigualdades, y equilibrar desequilibrios.

Diferente escolarización: El proceso de escolarización homogenizante no es el esperado y se dan sensibles diferencias de los alumnos que no han estado o ha sido tardíamente o inadecuadamente escolarizados. Existe todo un conjunto de manifestaciones que a la vez son condicionantes de los significados que los alumnos van construyendo o puedan construir a lo largo de su escolaridad y del sentido que puedan dar a su propio aprendizaje.

Por lo dicho hasta aquí se puede decir que la atención a la diversidad de la población escolar implica un reto ético para el sistema educativo, ya que este debe dar respuesta educativa a las diferencias en los individuos y los grupos, ajustada a las características y necesidades de estos, pues finalmente la escuela como institución ha construido un discurso sobre la diversidad; ubicando solo a los alumnos con necesidades educativas, o los pertenecientes a diversos grupos socioculturales que conforman parte de la diversidad cultural partiendo de una apreciación de la diferencia como exclusión más que como enriquecimiento, ya que la función principal, en ellas es el trabajo de los contenidos de las áreas instrumentales, matemáticas y lengua escrita, de los planes nacionales olvidando recuperar los valores que se ponen en juego durante la interacción, lo que implica poner en práctica la ética que poseen los integrantes de la comunidad educativa, privilegiando el ámbito administrativo y las estrategias, de intervención; mismos

que de acuerdo a la conceptualización de los maestros sobre la diversidad puede verse como un problema, como déficit o bien como un valor que enriquecen a la sociedad.

Por lo demás, si partimos de que los contenidos del programa son un código ético institucional que actúa como contenido institucional y de enseñanza; y que hace que se establezca este como “matrices socioculturales de la diferencia” (Lyotard et al. 2003: 52) Estos contenidos son traducidos a matrices socioculturales de la diferencia, y se posicionan en posibilidades de aprendizaje u obstaculizadores de la construcción de proyectos transformadores de la vida escolar y personal.

De aquí que las matrices socioculturales de la diferencia a las que se alinea la escuela, provienen tanto de la propia comunidad a la que atiende, como de las diferencias que surgen en el interior de aquella, durante la interacción con los docentes, los alumnos, las propuestas pedagógicas, y las formas como interpretan la realidad que, en ocasiones, son contradictorias; pero por la misma ambigüedad de todo ello no se reconoce.

En algunos de los discursos que se refieren a la diferencia, esta es vista como sinónimo de homogeneidad, por lo cual no es difícil entender, porqué la desconocen, la niegan o la desdibujan en una homogeneidad hegemónica en la que solo algunas diferencias se imponen sobre otras, que las que se imponen, han sido calificadas como de alta calidad, dejando fuera automáticamente aquellas que no están relacionadas con el handicap. Al respecto es muy común ver que las escuelas niegan la diferencia a partir de que niegan los procesos conflictivos intrainstitucionales derivados de jerarquizar a partir del consenso de la normalidad.

Entonces ¿cómo construir una imagen valorizada de sí; ante espejos familiares y escolares que devuelven imágenes marcadas por el fracaso, la impotencia y la desvalorización social en general, a partir de los cuales los alumnos construyen

matrices de identidades subalternas y pasivas, que paulatinamente van degradando las posibilidades de desarrollar la inteligencia, la creatividad y la ética, aunados al hecho de que con las actitudes que se desarrollan, a partir de modelos hegemónicos, se establecen tipos ideales que no contemplan a la diversidad so pretexto de establecer la calidad, amen de que durante este proceso el ser humano está en una continua confrontación entre **sistemas de representación y modos de ver el mundo**, entre los que ostentan el poder y el resto (pueblo), como habitantes de un mundo de diferencias que afectan las relaciones humanas ante las cuales se puede permanecer ajeno e indiferentes, que propician la **exclusión e invisibilidad del otro**, a partir del desconocimiento y el estigma.

En el ámbito social, los actores no comparten los mismos valores, pero viven y conviven en un mismo espacio, que demanda comprenderse entre sí. Por lo mismo explicar e interpretar las expresiones sociales constituyen todo un misterio en su especificación pues cada sujeto construye y reconstruye sus propios esquemas, que hacen que se comporten de una determinada manera para dar significado y sentido a la vida.

La vida como tal ésta compuesta de una serie de manifestaciones, rituales y prácticas que es necesario entender para desenmascarar las significaciones excluyentes y discriminatorias de estos procesos, que influyen y determinan a los sujetos. Si no se entienden los procesos de los otros, no se les puede comprender. Estas significaciones entonces tienen un doble carácter público y privado, son como un juego cuyas reglas en este caso códigos, son conocidas por los miembros del colectivo social, y en ocasiones esto se convierte en un obstáculo. Ya que no todos comprendemos o consideramos como validas dichas reglas. Esto tiene que ver con la forma en que consideramos o conceptualizamos las cosas, es decir como lo refiere Berger son “los modos de ver”. modos de ver que implican la visibilidad e invisibilidad, el como cada uno de los seres humanos vemos y

catalogamos a determinadas personas a partir de lo que los podemos hacer visible o invisible, y la relación que esta actitud tiene que ver con nuestra propia historia.

III.4. Visibilidad e invisibilidad

Visibilidad

Una de las propuestas que hace Italo Calvino (2002: 89) para el próximo milenio recibe el nombre de visibilidad, la que conceptualiza como una forma de meta-representación “donde se sitúa la visión en la mente, sin hacerla pasar a través de los sentidos”, en la cual la imaginación cobra un sentido importante, sobre todo en las facultades y la voluntad de un mundo interior, donde se cree ver o se representa lo que se imagina y lo establece como una vocación visual; distinguiendo dos etapas:

- 1.- La palabra, llega a la imagen visual. Este proceso se ve muy claro en la lectura normal. Y.
- 2.- Aparece la imagen visual y llega a la expresión verbal. La imagen se construye a partir de la imaginación que funciona como en el cine: se “no cesa nunca de proyectar imágenes en nuestra visión interior” (Calvino 2002: 91).

Para él en esta última, la comunicación visual, se parte de una imagen dada que da paso a la palabra y esta a la imaginación visual, como una forma de alcanzar los conocimientos de los significados profundos. Donde se establecen enlaces con emisores terrenos como el inconsciente individual o colectivo que da como resultado el imaginario. Donde se plantean las intenciones y el control trascendente hacia el individuo.

Y agrega que: “en la palabra se pretende unificar la generación espontánea de las imágenes de la intencionalidad del pensamiento discursivo”. (Calvino, 2002: 96.), donde la mirada como refiere Berger <<es reconocer, entrar en un conjunto>>. Lo anterior implica, para Berger seleccionar la imagen y establecer un recorrido lento dentro de lo que se presenta visible y que en este proceso existen algunas etapas que es importante identificar, para comprender cuál es la intención de nuestra mirada; ante la cual identifica dos etapas similares a las que propone Calvino, pero, con diferente denominación que son la: existencial y la relacional, como sigue:

1.- Existencial, la mirada tiene la función de (ver la apariencia de la cosa). Esta es una parte de la dificultad que presenta el pensamiento y el lenguaje, pues muchas veces lo que tenemos en relación al lenguaje se contradice con la percepción. En ella existe una carrera entre el conocimiento y la visión, la cual no corresponde pues se dan en diferente velocidad.

2.- Relacional, al ver se hace una selección de la multitud de imágenes que se presenta ante nuestros ojos, sabiendo de antemano que la imagen tiene una carga, emotiva. (Berger, 2004: 67) pues como Berger refiere <<nunca miramos solo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros>>. Y añade que “la naturaleza recíproca de la visión es más fundamental que la del dialogo hablado”. En este aspecto desde el punto de vista del psicoanálisis “la mirada del otro es lo que nos constituye como sujetos”. El mirar implica una reciprocidad. En su caso, Berger sostiene cada imagen incorpora un modo de mirar aun cuando la percepción o evaluación de la imagen depende de nuestro propio modo de mirar y estos a su vez son producto de convenciones e ideologías sociales. “Si podemos ver con suficiente claridad podremos hacerle las preguntas correctas al pasado” (Berger 2004: 69).

Mas adelante afirma que desde el momento en que miramos establecemos un cierto valor a lo que vemos sea hombre o mujer. La presencia del hombre conlleva

una promesa de poder que puede ser física, económica, social, moral, sexual. Siempre es en forma exterior. En cambio en la mujer “se miran siendo miradas” (Bereger 2004. p.71). Es decir, existe un fuerte control internalizado que ha hecho que, ella los vea como seres pasivos y objetos de la mirada, esto esta ligado directamente con la cultura a la que se pertenece, lo cual según Berger refiere no sucede en algunas culturas Asiáticas.

Es así que la relación entre técnica y significado es una analogía que se hace con el poseer y modo de mirar que implica su uso histórico e existencial; que establecen convenciones adoptadas que constituyen una manera de mirar, en donde se reestablecen los vínculos entre presente y pasado. Pues las imágenes cobran sentido desde el lugar donde se interrogan en el presente o en el pasado. “A menudo se refieren al pasado y siempre hablan en futuro” (Berger, 2004, p.77), insatisfactorio por pretender ser lo que no se es.

Consecuentemente con lo anterior, la manera de ver tiene una carga ideológica que nos coloca de una forma determinada en el mundo. Estableciendo una doble lucha contra la ideología y contra las convenciones; lo cual podemos ver claramente con las personas con necesidades educativas, pues, se puede decir, que nos hemos dedicado a mirarlos superficial y servilmente sin profundizar en la persona en lo que se tiene, y en las capacidades que se desarrollan a partir de la necesidad imperiosa de sobrevivir en un mundo de convencionalidades; a partir de las cuales también desarrollan otras capacidades que no son las convencionales y el camino que intentaron abrir: aun cuando el movimiento de apertura esté dictado por la imaginación visual que hace funcionar su lógica intrínseca y que tarde que temprano termina presa en una red; donde el razonamiento y la expresión verbal imponen también su lógica. El que sea así no ha de permitir ver al ser humano como ser; si no como un objeto que ha sido utilizado como ha convenido a las formas que requería la propia historia. No desde el camino de la rebeldía si no desde la pertinaz indiferencia, a lo que ocurre alrededor, una actitud indispensable

si lo que se pretende es construir experiencia; a partir de la cual se tiene que buscar en un universo donde se tiene que encontrar o crear aquellas imágenes que no existen para decirlo de otro modo. La imagen puede ser un escepticismo visual que impide hallar el verdadero sentido y esto las hace invisible.

La realidad invisible.

“«El imperio de lo imaginario» (en la relation critique, Gallimard, 1970); surge de la magia renacentista de origen neoplatónico, parte la idea de la imagen como comunicación con el alma del mundo, idea que después será la del romanticismo y el surrealismo.” (Calvino, 2002 p. 94.) Aquí se contrasta la idea de la imaginación como un instrumento de conocimiento; las imágenes mismas son las que desarrollan sus potencialidades implícitas al relato que llevan dentro:

De esta premisa se puede deducir el por que del impacto de la imagen y la relación que los seres humanos construimos de los sujetos como imaginarios; ya que en torno a cada imagen nacen otras, y se forma un campo de analogías, de simetrías, de contraposiciones” (Calvino, 2002: 95).

O sea tratará de establecer los significados compatibles con las palabras.

El mundo invisible se encuentra en el mundo de las ideas en relación a la virtud del conocimiento; es lo que se piensa. El antecedente del concepto de la realidad invisible se puede considerar procede de los escritos de Platón de la República y del Fedro o la belleza. “No te equivocas si comparas esta subida al mundo de arriba y la contemplación de las cosas que en él hay, con la ascensión del alma hasta lo intangible. Este es mi pensamiento que tanto deseabas escuchar. Solo dios sabe si está conforme con la realidad

(Calvino, 2002: 17)..... o sea en el mundo inteligible, es la idea del bien, idea que una vez percibida, da pie para afirmar que es causa de todo lo recto y hermoso que existe en todas las cosas. En el mundo visible”.

Donde se encuentra lo inteligible de la verdad el puro conocimiento.

El conocimiento se produce en espacios reales por lo que las realidades verdaderas son las que corresponden al mundo de las ideas que se perciben por medio de la contemplación de **la realidad invisible**. Platón también refiere a la realidad que conlleva a la belleza que se percibe a través de la vista; “la belleza brilla entre aquellas realidades y que una vez llegados acá, la captamos mediante el más claro de nuestro sentido, por brillar ella también con especial claridad. La vista, es la más aguda de nuestras sensaciones que nos viene por medio del cuerpo, pero no ve el pensamiento”. (Martínez, 1999:18). Según Cuesta “La transición de las imágenes a las cosas, que se piensa mediada por una analogía que se hurta a la unidad de lo mismo, no trasluce una realidad que prorroga y consigne en la apariencia su proceso de sustanciación”. Las imágenes entonces se convierten en la sombra de lo que es la realidad. Es así que se busca ser fable lo inefable; pues trasciende, en la vida de los seres humanos. Para (Levinas 2000: 13) “no sería solo lo que es, lo que se desvela de ella, en la verdad, sino también su doble, su sombra su imagen”.

La realidad invisible es un concepto nuclear en el pensamiento “juanramoniano” (Martínez, 1999, p. 18), hace referencia a la realidad espiritual y a la concreción material” (Martínez, 1999: 16). Blasco establece que Jiménez hace referencia a la realidad invisible como la trascendencia, donde “la realidad está compuesta por aspectos visibles e invisibles que integran al mundo para no caer en un fácil idealismo” (Martínez, 1999: 25), ante el cual las acciones que realiza el ser humano trascienden en la vida del hombre. La realidad invisible se encuentra en el mundo real y va acompañada de una espiritualidad que confirma una proximidad a lo real,

lo concreto, se da el conocimiento de lo desconocido. *En este proceso es muy fácil tratar de opacar aquel fenómeno que no me produce una satisfacción o no lo puedo comprender*, proyectando la realidad invisible sobre la visible, asiendo así el fenómeno transparencia (Martínez, 1999: 11). Para “Levinas la realidad no es sólo lo que es, lo que se desvela de ella en la verdad, sino también su doble su sombra, su imagen” (Levinas, 2000. 13)

Al respecto Romerazo planteó la realidad invisible como una parcela de la realidad total. La invisibilidad es la parte que pretende ser secreta y a la vez la realidad por develar “es una indagación y contemplación” (Martínez, 1999: 31). “Es una realidad huidiza, inefable imprecisa y problemática” (Martínez, 1999: 48). Para este autor, “la realidad invisible corresponde a la realidad intangible aunque verdadera de lo espiritual. También o puede asimilarse, desde mi punto de vista, al concepto de la otraedad” (Martínez, 1999: 48). La esencia del concepto de la realidad invisible es la vida misma, es lo que se piensa pero no se dice, aunque finalmente se actúa y se refiere en la actitud ante la vida. “Lo invisible se asocia con lo infinito en función con la unidad” ((Martínez, 1999: 56); es parte de un todo infinito que trasciende.

Es la intraducibilidad del que habla Cuesta refiere que la información llega por diferentes vías, de tal forma que el “discurso fenomenológico y ontológico se confunde y se diluyen en lo que podría llamarse en una fenomenológica de la inaparición”(Levinas, 2000: 21). Donde las palabras y las imágenes, “se piensan bajo una semejanza espectral” (Levinas, 2000: 13), que se queda en un proceso de apariencia donde las imágenes son la sombra de la realidad. Cuando el sujeto entra al proceso de indagación las palabras y las imágenes se opaca, dándose “lo que podría llamarse una fenomenología de la inaparición” (Levinas, 2000: 12)

Como ya se dijo antes para Levinas, “la realidad no sería sólo lo que es, lo que se devela de ella en la verdad, si no también su doble, su sombra, su imagen”, (Levinas, 2000: 89) ¿Qué es la sustancialidad de lo real. En la realidad se dan una

serie de hechos cuyas imágenes representan el desdoblamiento del objeto mismo. “La imagen forma parte de la economía del ser y excava en él la otraedad que hospeda su irradiación inercial. << La no verdad no es un residuo oscuro del ser >>”. Para Levinas el mundo está hecho a semejanza e imagen en donde las apariencias se encubren en la no verdad. Levinas realiza una afirmación “que no es ya la de una inmersión en el oscurecimiento y confinamiento del ser en la imagen, sino de una orientación hacia la presencia inaparente infinita y sacral del otro” (Levinas, 2000: 14), Este proceso da como consecuencia el fenómeno de la intransparencia, fenómeno por el que han pasado las personas con diferentes capacidades.

Al parecer solo el arte y la literatura se han encargado de revelar la aparición de lo que no aparece, ya que no se ubica en la mera apariencia donde podemos ubicar el ser y la nada, esta es una forma de ver la transparencia impenetrable. La “mirada ciega e insomne de la aparición: más y menos que presencia, más y menos que ausencia”. (Levinas 2000: 14). En este juego obviamente también tiene la contraparte la visibilidad. Entonces vemos como a partir de este interjuego de imágenes y pensamiento que intervienen indudablemente en el concepto que nos formamos de los demás como es que los queremos ver o como es que los invisibilizamos; a partir de nuestros propios prejuicios por que a unos los ubicamos de una manera u otra.

La lógica hegemónica ha puesto en marcha mecanismos de exclusión y de segregación de lo diferentes en el ámbito social y comunitario que ha producido modelos sociales fragmentados y atomizados deteriorando el tejido social; y que han significado las diferencias como carencias que pernean las relaciones sociales. Pero que al hablar de globalidad, nos implica nuevas formas de ver al mundo de pensarlo y transformarlo: que deben de sustentar la tarea educativa.

Por lo cual además de la tolerancia y el respeto a las diferencias es necesario mejorar nuestras capacidades, que requiere de una nueva conciencia crítica que

nos permita pensar al mundo con sus múltiples relaciones. Se pretende por un lado favorecer una apertura al mundo y por otro lado aceptar la diversidad de la humanidad. Pero en la actualidad aun persiste el reto de incluir a la diversidad, el reto de reconocerla y aceptarla así como la necesidad de promover una visión esencial de totalidad, ya que “lograr una articulación coherente en un proyecto práctico, en una sociedad plural participativa lleva consigo que sectores sociales diversificados ponderen en desigualdad mediada unas finalidades sobre otras y entiendan cada una de ellas en forma distinta” Sacristán (2004); articulación que depende en gran medida de la mirada del otro que empieza a marcar las diferencias, la exclusión con la que ha operando la escuela desde su inicio, de la cual deriva “una problemática de la diferencia visible principalmente en las prácticas culturales” (García, 2004: 45) entre las cuales se encuentra a lo largo de la vida la escolaridad, pues el sujeto tiene que dar respuesta a la escuela bajo un modelo ya establecido; qué quien no entre en él simplemente, tampoco entra a la escuela. Se puede decir entonces que los desafíos y oportunidades están planteados desde antes de la integración educativa pero no se les había reconocido. Asimismo que es a partir de querer construir una sociedad global que entra en juego la solidaridad mundial, que se evidencian las dificultades para reconocer nuestras diferencias, que es lo que da origen a la diversidad.

Este argumento de la diferencia de respeto aceptación y tolerancia hacia el otro es un nuevo argumento educativo, que se plantea alrededor de la cuestión del otro. La mirada entonces plantea una polinización de una supuesta única identidad ficticia y sin alteración que llegue a lo “normal”, del aprendizaje, del cuerpo, de la lengua, de la sexualidad, del comportamiento. Entonces se pone en tela de juicio la norma, lo normal y la anormalidad, a partir de la cual la diferencia, se ha concebido como lo extraño como lo anormal que obedece a una construcción de un largo proceso de diferenciación racista de separación y disminución de identidades. Mientras que las diferencias en la escuela se ha presentado como negativas a la idea de norma de lo correcto de lo positivo de lo mejor iniciando así

un proceso de “diferencialismo” o sea de separar las diferencias a partir de una connotación peyorativa, pasando desapercibido el hecho de a lo mejor el problema no son las diferencias si no como inventamos y reinventamos las diferencias cotidianamente en nuestro alrededor.

Entonces cabría mencionar, que probablemente el problema no es el diferente, si no el que se considera como normal y pretende convertirse en modelo para la sociedad que se ve como un estereotipo donde seguramente existan matrices de diferencia, ignorados, que han estado siempre ocultos como son las diferencias de cuerpo, de aprendizaje, lengua, sexualidad de movimiento, diferencias que deben de ser vistas como un atributo de los diferentes que muestra una comprensión acerca de la intensidad y la extensión de las diferencias en si mismas.

Entonces la integración debe plantearse en otros términos y no como una respuesta a la exclusión más obvia. Pues está claro que la exclusión la ha ocasionado el propio sistema político que ejerce un poder excluyente; no ético.

La normalidad se ha obsesionado por el “otro” y la relación que construimos con este otro en la escuela, ha llevado a la construcción de un discurso de la alteridad que suele llamarse diferencia, necesidades educativas especiales, discapacidad, entre otros términos, una reinención del otro que es siempre señalado como una fuente del mal como el origen del problema. Entonces es necesario cambiar el argumento mismo de la educación, cambiar la imagen de la escuela excluyente que se volvió, casi por fuerza de ley, y de texto imágenes de escuelas inclusivas, pero que supone un dilema insoluble pues nos enfrentarnos a los propios argumentos que la escuela como institución ha construido; al rededor de la diferencia, una exclusión velada que forma identidades, estigmatizadas y estigmatizantes, que no permiten conceptualizar la diversidad, concepciones a partir de las que se ve de una determinada forma a los sujetos y tiene la capacidad de hacerlos visibles o invisibles; concepciones que a la vez, habitan los cuerpos y las

mentes que ven la escuela y nos ven en la escuela, como lo es la concepción de la diferencia en la integración educativa, que la concibe como un argumento que sirve para completar al otro, al que asiste a la escuela.

De tal forma que la visión que el maestro construye sobre el alumno se ve determinada a partir del reconocimiento de una realidad adversa que les resulta imposible desconocer, realidad dentro de la que no es fácil que los niños afiancen una imagen de sí valorizada, una vez que dentro de se encuentran discursos que descalifican o desconocen los códigos y valores de la diversidad, además de que las matrices institucionales, interpretan las diferencias como carencias, que operan con la lógica de la incompletud y las proyecciones de sus docentes no tienen suficiente fuerza para imaginar un futuro más promisorio, por lo cual no será fácil ubicarnos en una escuela diversa.

III.5 La diversidad va a la escuela. (diversidad y equidad).

En la actualidad aun nos resulta difícil hacer referencia que la diversidad se encuentra en la escuela; como algo que no ha existido en las aulas antes; sino, como que las personas diversas es algo nuevo y que la integración educativa se inicio de forma compasiva, olvidando que es a partir de esta nueva política que se ve, lo que siempre ha estado en la escuela, y que la diversidad, siempre ha estado ahí pero no se había reflexionado sobre ella.

Lo cual no es nuevo, ya que indudablemente a lo largo de la historia el ser humano ha forjando una armadura casi perfecta, bajo un estereotipo del hombre perfecto. O como refiere Weber en relación a la construcción de los tipos ideales, que se ha tratado de encaminar a la homogeneización; de tal manera que los diferentes no

entran en sus filas; construyéndose así un conflicto, de carácter ético como parte de un proceso donde se cuestiona desde el hecho de lo normal y anormal y quienes son los que determinan las diferencias como algo nocivo. Dicho sea de paso que es bajo esta percepción que se inicia la integración educativa.

Dicho de otra manera, la escuela como ya sabemos es un microcosmos de la sociedad que no había visto la diversidad. Por igual sabemos que si bien es a partir de la política de la integración educativa, que la ve, refiere y se le reconoce a los que están ahí, contradictoriamente con sus actitudes los ha invisibilizado, pues, no ha logrado incorporarlos al campo que demanda el propio sistema. Asimismo sabemos que la convivencia cotidiana entre los sujetos nos ubica en una interacción que produce un conjunto de códigos inteligibles comprendidos por los miembros que componen una determinada cultura y que la sociedad, sino lo que es más lo hace en relación a lo que se conoce como la acción simbólica, expresada por un determinado grupo, que a su vez demanda se acceda al universo simbólico en el que cotidianamente se encuentran, interactúan, como miembros de una comunidad.

Es lugar común también que a partir de la globalización, las políticas y las prácticas educativas exigen una modificación, ya que, no ha permitido propiciar una reflexión crítica de la realidad o sobre la participación en la vida cotidiana de la diferencia. Tampoco ha impactado positivamente en las escuelas, pues, la incorporación de alumnos con discapacidad sin un trabajo previo de comprensión de lo diferente planteado una serie de situaciones abstractas inconexas e incomprensibles para la realidad mexicana y si han propiciado la repetición y el autoritarismo, una vez que, básicamente, la transformación se ha basado en una nueva propuesta de organización del trabajo docente, que parte de los principios tayloristas que se ven reflejados en la interpretación de los discursos oficiales, manejando conceptos y propuestas como “la descentralización, autonomía de los centros, flexibilidad de los programas escolares, trabajo en equipo, evaluación

nacional de las instituciones escolares, libertad de elección de formación docente” etc. Torres (1998).

Es así que la política educativa de integración marca un punto nodal, por cuanto propone la incorporación de las personas llamadas ahora con necesidades educativas a la institución escuela, como vía para su integración a la colectividad de la sociedad moderna, misma que, a la vez, exige al estado un cambio en los modos y formas para hacer frente a las nuevas relaciones de participación y productividad activa de este nuevo sector, ya que dicha política es considerada como una forma de democratizar la misma, para lo cual plantea **“una escuela para todos”**

Sin embargo en estas últimas políticas a educación para todos los alumnos con necesidades educativas especiales continúan siendo vistos a partir de sus deficiencias, pues, sigue siendo considerados como **“especiales”** y no como seres humanos, con las habilidades competencias que poseen o llegan a adquirir para crear, producir y sobreviven, en un espacio creado para los normales.

Finalmente, dentro de esta política y programa, aun, hoy en día dicho sector se encuentra en un mundo donde no se les han querido reconocer, dándoles el justo valor que les corresponde como seres humanos que sienten, piensan y se desarrollan, como todos, de diferente manera; ya que no hay dos seres humanos que se desarrollen de la misma manera; pero que contradictoriamente a las aparentes intenciones han sido utilizado de acuerdo a los intereses de ciertos grupos, y han permanecido ahí mientras no causen conflicto. Esto es parte de una realidad pero Jiménez es “una realidad invisible”. Se han integrado los alumnos físicamente pero no de manera educativa. Es decir, aun la escuela no ha sido capaz de dar la respuesta educativa pertinente a cada una de las necesidades de los diferentes sujetos que asisten a ella, no solo a las de los alumnos con necesidades educativas, si no de todos los que asisten a ella; de ahí que, cuando

se dan a conocer los resultados de evaluaciones externas se cuestiona los resultados pues ni los que se consideran como normales dentro de su población han obtenido los resultados esperados.

Entonces es a partir de la integración educativa que la escuela se ha visto conflictuada en relación al carácter ético que se supone tiene como misión de formación y desarrollo integral del ser humano. Esto implica realizar un profundo ejercicio de interpretación en el que los significados compartidos entre los miembros de un mismo colectivo social, no puede reducirse a simples datos desde la lógica formal, si no que ha de partir de las miradas de actores insertos en la diversidad, lo que de lograrse le dará validez ética. De lo contrario, los prejuicios propiciarán no sólo confusión respecto a las reivindicaciones de dichos sujetos, grupos, etnias, sino que también propiciará el riesgo de acrecentamiento de los niveles de violencia simbólica al interior de la escuela.

En el caso Mexicano, la política actual parte de una perspectiva que regule entre la equidad y calidad, mediada por la gestión. Es una política que a la vez intenta la reorganización burocrática, el establecimiento de la información y la evaluación, programas compensatorios y el financiamiento. La perspectiva organizacional de esta política y programa pretende realizar a través del federalismo, investigación e innovación, participación social, liderazgo y la evaluación institucional, bajo dos perspectivas: la pedagógica que busca el mejoramiento del aprendizaje, la educación permanente, la formación de valores y la gestión eficiente; pretende por igual la superación profesional, propiciar una cultura de evaluación que permitan la autonomía y el liderazgo, que es característico de las escuelas de calidad pero, aquí es importante preguntarnos con qué información, con qué capital cultural y moral enfrentaremos este nuevo reto. Quizás a muchos nos está costando mucho trabajo, pues no se cuenta con los prerrequisitos mínimos para poder enfrentar este nuevo reto. Por lo tanto podemos decir que no hay cambios significativos en el

sistema educativo y por igual que se sigue cumpliendo una función esencial en términos corporativos.

A partir de lo anterior cabe hacernos la pregunta que se hace Alain Touraine ¿Podemos vivir juntos?, pues, no basta con decir que pertenecemos a una misma cultura y a una misma sociedad. ¿Cómo podemos combinar nuestras diferencias con la unidad de una vida colectiva? Touraine (1997). Obviamente este cuestionamiento tiene ventajas y desventajas, que nos pone ante un dilema: se puede reconocer una plena independencia a las minorías, los valores comunes o bien rechazamos los que no compartimos. En esta contradicción se mueve la escuela, a principios del siglo XXI: pretende regular la eficiencia educativa a través del financiamiento estatal tal que incremente el nivel educativo, ampliando la capacidad de socialización y participación social e incentivando los procedimientos verticales de toma de decisión, de la comunidad educativa. O sea se puede deducir que lo económico lo que está determinando la educación que debe de recibir el sujeto, de acuerdo a las necesidades que ella requiere, y no lo que los sujetos requiere.

Por lo demás se puede ver que la diversidad no solo está en la escuela. Por igual que todos somos parte de ella y la tarea más importante es reconocerla y comprenderla para que se pueda brindar una verdadera atención con equidad. Entonces, efectivamente, la diversidad va a la escuela pero no se ha reconocido, se le ha invisibilizado por los imaginarios que históricamente hemos construido los seres humanos, lo que contribuye a que, aun hoy en día exista una seria dificultad para su comprensión. Lo que conlleva a un planteamiento ético y no solo a uno de carácter político, cultural o económico, pues involucra la invisibilidad o invisibilidad del otro.

CAPITULO IV

DESTINO EXCLUSIÒN

CAPITULO IV

DESTINO EXCLUSIÓN

Si bien la integración educativa tiene como propósito expreso brindar atención de calidad con equidad para todos, en la práctica educativa directa ha sido causa de tensiones ya que, a partir de su implantación, se establece una dinámica de carácter discordante entre lo objetivo y lo subjetivo del hecho educativo; una vez que, y a pesar de que aquella, la implantación, se realiza en un contexto social, donde interactúan sujetos diferentes y diversos que dan sentido a la realidad objetiva del proceso; en este caso de enseñanza aprendizaje que, en ocasiones, dificultan o impiden dar atención a la diversidad.

Esta problemática considero se da, debido a los sedimentos que la escuela ha estructurado a lo largo de la historia, mismos que dan sentido a la dimensión ética, dimensión que se pone en juego en la interacción alumno-docente durante el proceso de atención de los alumnos, y se destaca de manera especial con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Con la integración educativa considerada como acción tendiente a lograr el contexto de convivencia señalado, se dice, los alumnos con necesidades educativas especiales se enfrentan a situaciones individuales y colectivas, que afectan profundamente su pensamiento y sentimiento, ya que el núcleo de la

sociedad esta, constituido por componentes de la sociedad, concebida como normal, por lo que también de manera natural se excluye a los diferentes, como un principio de realidad. Por lo que para algunos docentes el hecho de aceptar a los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula o centro escolar no los compromete profesionalmente a darles atención; ya que admiten no están formados para atender a este tipo de niños.

Mas si bien, la atención o no atención a dichos sujetos estuvo predominantemente determinada, de entrada, a partir de la diferencia específica que la sociedad en el poder político determinaba establecía ahora, a partir de la integración educativa, la diferencia específica no se sobreañade, si no que parte de la matriz relacional, el entramado de relaciones y desde el cual, se estructura la identidad del sujeto y del otro.

Por lo tanto, intentaremos introducirnos a este complejo entramado en el aula con el propósito de analizar cuál es la mejor forma de dar respuesta a las necesidades vitales que tenemos como seres humanos diversos y que indudablemente impactan la educación, pues, históricamente se ha movido bajo el parámetro de homogeneidad. Este es el primer cuestionamiento que tendríamos que resolver pues la política educativa plantea la integración educativa como un nuevo esquema. Y, podemos considerar que contempla estas, al parecer, como un simple mandato legal y no ha contemplado, los que participan en este proceso; lo haremos desde nuestra teoría y práctica educativa sedimentadas al igual, también, que desde nuestra historia personal como sujetos atravesados por componentes éticos en las diferentes etapas de nuestra vida.

Se puede decir entonces que las relaciones que se dan en la escuela, conforman un entramado o estructura compleja, mediada por diversos intereses y valores, que aporta cada uno de los participantes. En este caso los docentes de educación primaria regular, los docentes de apoyo de USAER y los alumnos con o sin

necesidades educativas. Ya que si bien se puede considerar que hay avances en el reconocimiento de la diferencia, estos los podemos considerar como precarios.

En este proceso de análisis, el eje principal es el desarrollo de la interacción ética del maestro con el alumno, a partir de la política de integración educativa. Por lo que resulta importante conocer las conceptualizaciones que permean el trabajo docente como resultado de la puesta en práctica de la política de integración educativa, y la ética como eje transversal de la acción educativa.

En este aspecto la revisión de los registros de observaciones del salón de clases y las entrevistas, realizadas a las docentes de grupo regular, resultó de gran utilidad para conocer las concepciones que los docentes han construido y cómo implementan estas en la práctica de dicha política; destacando su estilo de enseñanza y la intencionalidad en sus interacciones con los alumnos, confrontado con el discurso y su acción cotidiana.

IV.1. Integración educativa.

Este programa ha sido comentado por algunos estudiosos de la educación en México, cual es el caso de Guajardo, quien en su texto Declaración y Recomendaciones de la Conferencia Nacional “Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales Equidad para a Diversidad”, se refiere a su implantación, y dice: “La educación básica tendrá que adecuarse a las condiciones de la población y no a la inversa, con resultados equivalentes en la calidad educativa para actuar con equidad. Se requirió una nueva concepción de educación, de educación básica para la diversidad para no excluir a poblaciones ni a individuos, como parte del criterio de calidad del sistema educativo. Un sistema que no excluye es un sistema de calidad. ” (Guajardo, 1998: 7). Mientras que en el

documento normativo se reconoce las desigualdades y, como tal, la dependencia responsable se compromete a asignar recursos compensatorios tanto a poblaciones aisladas garantizando los servicios de educación básica, para abatir el rezago educativo, y dar más recursos a los que menos tienen como para producir un efecto compensatorio. En otras palabras, se afirma que la política educativa; “No es un acto caritativo si no un esfuerzo para generar las condiciones, que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades” (SEP, 2000: 41).

Los anteriores planteamientos implican una fuerte relación con los principios filosóficos y las bases operativas del servicio. En el discurso se plantea a la escuela el compromiso de ofrecer un servicio adecuado a las características de una demanda diversa, lo cual implica que sus modos de actuación cotidiana sus materiales y organización no sean uniformes. Y, el compromiso por parte del docente, supone un compromiso ético y social, que pretende transformar desde el punto de vista personal, capaz de influir en la comunidad. Este compromiso parte con el contrato a través del cual el profesional está obligado laboralmente a dar atención a los alumnos que están a su cargo.

Con la integración educativa se ve modificada la función fundamental de la escuela en diferentes aspectos y ámbitos, ya que supone la incorporación a la institución de elementos personales y materiales nuevos, los cuales se pueden englobar de la siguiente manera: la parte cultural, la estructural, relacional, procesual y contextual. Ya que al ingresar los alumnos con necesidades educativas especiales, se supone, se ve modificado el grupo por la introducción de nuevos integrantes, siempre vistos, a partir de su carencias, aunque estas no sea tan evidentes. Lo que implica modificaciones para facilitar a todos los alumnos el aprendizaje. Valga decir que cuando hacemos referencia a todos, ello implica la diversidad; estamos incluidos todos. De ahí la educación inclusiva; discurso que en estos momentos se está difundiendo con carácter normativo; pero, no como

parte esencial de la atención en y para la diversidad si no como algo totalmente diferente.

En el ámbito cultural, la modificación que se requiere es en torno a los valores, a partir de dar atención a la diversidad, así como el cambio de normas que, ahora, implica la atención a la diversidad, reconociendo el derecho de los que hasta este momento se denominaban como minorías y la cooperación a las que pretende responder la escuela.

En el aspecto procesual, se afecta a los diferentes procesos escolares desde la infraestructura en relación con las adaptaciones arquitectónicas, el mobiliario, material didáctico adaptado y la integración de sujetos diversos misma como proceso de cambio.

En lo que respecta al aspecto contextual se plantea la modificación en el entorno social y escolar; con la colaboración de y con los padres de familia, los docentes de aula regular, los asignados de USAER y la de las diferentes autoridades que participan en este proceso, además de la propia comunidad en la que se encuentra ubicada la escuela. Entonces, la escuela se ve modificada en todos los ámbitos, organización y otros, pero, especialmente en la interacción maestro-alumno con necesidades educativas especiales, la cual está fuertemente condicionada por el contenido escolar, a partir de las áreas instrumentales como son, español y matemáticas.

Durante el tiempo de observación en la escuela primaria, donde llevé a cabo la investigación de los grupos de primer ciclo, se trató de rescatar el proceso que llevan las maestras en la interacción con sus alumnos. En los cinco grupos observados las maestras y los alumnos siguen un rol tradicional y, por lo tanto, unos en los que la maestra es la que emplea la mayor parte del tiempo en la comunicación, como el poseedor del conocimiento, y experto que dosifica y trasmite conocimientos.; proceso en el que los que el alumno asume el papel de

receptor. De ahí que las interacciones se dan, de uno a uno, se destaca una relación en que uno de los involucrados siempre es el mismo: el maestro.

Cabe decir también que en los diferentes grupos se tiene reportados de tres a cinco alumnos, denominados con necesidades educativas especiales, posiblemente ligadas a discapacidad intelectual muy a pesar que en ellos no existen impedimentos físicos, tales que impidan su desplazamiento e interacción en la escuela.

Los docentes de la escuela primaria observada, en un 80%, han construido y percibido de manera conceptual la integración educativa como una imposición política o una mera moda que pasará como otras tantas "innovaciones educativas". Y manifiestan que es justa y aceptable la atención de estos niños, y que se puedan integrar a la escuela, al tiempo que consideran que ellos, como docentes, juegan un papel fundamental para que se integre de manera adecuada, pero, contradictoriamente, prefieren no trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales, además de que no consideran necesario la integración de los mismos a la escuela, ya que en ocasiones dicen su presencia afecta al resto de los alumnos; baja el nivel académico y les quitan tiempo para atender al resto del grupo en forma adecuada, situación que a todas luces impacta la calidad educativa que se les brinda a ambos tipos de alumnos: los con/o sin necesidades educativas especiales.

Aunado a lo anterior, en las aulas observadas, la interacción maestro alumno está en función fundamentalmente del contenido programático, ya que el maestro limita su interacción, en relación a la actividad a realizar o en la que se está trabajando, a dar respuesta a las preguntas que él mismo hace, mientras que la interacción verbal es a distancia, y casi no existe una interacción física, es decir, se evita el contacto físico y el visual, y cuando se dan regularmente es distante, y frío.

En algunos grupos se da la impresión de que se propicia el espacio para que los alumnos participen más fluida y activamente, pero, finalmente el desarrollo de la

sesión depende siempre de la docente. Esta situación implica, que no solo no se generan condiciones para que los alumnos participen y se involucren entre ellos mismos, sino, también, que no solo no lo hagan en relación al contenido, sino también en el reconocimiento de ellos como sujetos, para poder mirar al otro diferente y poder ubicarse él mismo en la diversidad.

Asimismo en estas aulas los diálogos entre el maestro y los alumnos son muy reducidos y, siempre, están mediados por el contenido. Por ejemplo, cuando el maestro pregunta y los alumnos no responden después de un lapso de tiempo, el maestro da la explicación e indica severamente el error. En otras ocasiones, él mismo responde la pregunta del alumno con un tono de regaño o amenaza, sin involucrar al grupo. Este tipo de fluctuaciones en sus interacciones no propicia como es de esperarse un acercamiento de los alumnos con las docentes como puede ser observado en la sección del registro siguiente:

Registro 2º "A". 3-10-05 h: 16:35

Calculo mental

Ma: Vamos a realizar calculo mental, saquen su cuaderno de matemáticas.

O. La maestra está sentada en su escritorio, espera algunos minutos e inicia a dictar.

Ma: $25+25 =$, Yadira.

Yadira: 50

Ma: Muy bien, a ver $36+5 =$ Jaime

Jaime: 40.

Ma: ¿Estas seguro? ¿Qué barbaridad, no sabes, $49+2=?$ ¿Daniel?

Daniel: 51.

Ma: ¡Vaya, hasta que das una!... ¿ $50+50 =?$ Cesar.

Cesar: $50+50=$

Ma: ¿Haber tu Juan?'

Juan: 100.

Ma: ¿Seguro?

Juan: No se.

Ma: ¿pues en que piensas? ...

Diana, $60+40=$

Diana: 100.

Ma: Tu misma otra operación. Y le preguntas al compañero que quieras.

Diana: $15+17=$, Luis.

Luis: 40

Ma: ¡Y eso que tiene que ver!

O. Luis, permanece callado.

Ma: ¿Haber quien sabe el resultado?

Iván: 32

Ma: Muy bien como si fuera tan difícil... El que sigue $35+25=$,

Lupita: 60

Ma: Tú misma pregunta a otro compañero

Lupita: $18+9=$, Oscar

Oscar: 27

Ma: $23+7=$, Miguel.

Miguel: 30.

Ma: Muy bien, Pablo $26+34 =$

Pablo: 50.

Ma: No hay que pensar... ¿quién me dice la respuesta?

Yadira: 60

Ma: Muy bien, ahora van a escribir con letra cada una de las cantidades de los resultados.

Ob: La maestra pregunta siempre a los mismos alumnos, y aunque otros niños que la maestra considera tienen dificultades en su aprendizaje traten de contestar, la maestra no los toma en cuenta, no les da la palabra, o no da tiempo a que los alumnos rectifiquen sus resultados. De tal forma que los alumnos que tienen dificultades no alcanzan el ritmo que marca la maestra. La presión que ejerce la maestra es bastante fuerte, los alumnos se ponen nerviosos y en ocasiones motiva su error.

Registro 2º "B". 27-10-05 h: 14:15

Ma: Saquen su libro, lectura en voz alta "La brujiita".

Ob: Los alumnos solicitan a la maestra repita la instrucción en coro

A: ¿Qué página, maestra?

Ma: ¿No se, pues, busquen en el libro?

David: Ya lo encontré

Ma: Empiecen todos parejos.

Ob: Inician los alumnos la lectura en coro. Son las 14:40

Ma: ¿Ya terminaron?, bueno, ahora van a realizar el siguiente ejercicio de caligrafía: "Los gansitos"

A: Si. Maestra ¿y podemos hacer lombricitas?

Ma: Bueno, esta bien, también lombrices.

Ob: Los alumnos trabajan en sus planas y comentan entre ellos quién las está haciendo mejor.

15:55 PM.

Ma: Aun no han concluido es el colmo.

Julia: Yo si maestra.

Ma: Bueno está bien, me dejan el cuaderno en mi escritorio y preparan sus cosas para salir al recreo.

16:00 Salen al recreo.

Es notorio, como se deja ver en la anterior sección del registro que las actividades que la maestra aplica en el aula son únicas para todos los alumnos, lo mismo lo es el que las maestras no prestan apoyo alguno a los alumnos con necesidades especiales, propiciándose con ellos que estos estén siempre en desventaja respecto a/ con sus compañeros, ya que al esperar que ellos trabajen al mismo ritmo hace que se acentúe su desventaja. Es esta la situación y el proceso que se pudo observar en los cinco grupos.

IV.2. Fundamentos Filosóficos de la integración.

Los principios fundamentales en los que se basa la integración educativa son:

- “Respeto a las diferencias
- Derechos humanos e igualdad de oportunidades
- Escuela para todos” (SEP, 2000: 42).

IV.2.1. Respeto a las diferencias

Los principios que constituyen los fundamentos éticos de la integración educativa son: “aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal” (Toledo, 1981). ¿Cómo se lleva a cabo tal principio en el caso que nos ocupa? Veamos:

Registro 1º “B”. 18-01-06

Pablo es un niño que al parecer no tiene mayor dificultad; otra que su conducta y de la que se queja mucho la maestra: reta a la maestra y miente constantemente, por lo que está condicionado y asiste solo media jornada de la clase, de 14:00 a 16:00 horas, pues, la maestra argumenta que no lo puede cuidar todo el día. Tal insatisfacción se hace manifiesta en la sección de registro siguiente:

Ob. Son las 14:30 del día, la maestra y los alumnos, trabajan, en el aula, desde la hora de la entrada con material impreso que la maestra preparó al inicio de la jornada, antes de que llegaran los alumnos. La hoja contiene operaciones de suma y resta.

Ma: A ver ya terminaron ¿verdad? Voy a llamar uno por uno para calificarles, y mientras yo califico, ustedes copian la numeración que puse en el pizarrón. Y nada que *no he terminado eh*, porque ya tienen más de media hora para realizar esas palabras.

Pablo: maestra puedo ir al baño.

Ob: La maestra lo ignora y no le contesta. Ella continúa calificando a sus compañeros. Y Pablo continua pidiendo permiso para ir al baño, y la maestra le niega dicho permiso.

Ob. Son las 14:50

Ma: Hay Pablo ¡ya me cansaste!

Ob. La maestra se pone de pie y frente al grupo comenta. A ver niños cuántas veces les he dicho que tienen que pasar a su casa a

hacer del baño, y si no, antes de entrar al salón. No es posible que llegando tengan que ir hacer del baño. Pablo, esto tú lo haces nada más para molestarme ¿verdad?

Pablo: No maestra pero tengo muchas ganas de hacer del baño. (Pablo, se contorsiona, tratando de controlar sus esfínteres)

M: Bueno. Ya basta, esta bien ve al baño pero espera... señora, mamá de Alma, me hace el favor de acompañarlo, por que él no puede ir solo. Si no quién sabe que diablura pueda hacer.

M. No maestra (refiriéndose a la observadora) Es que este niño es tremendo, no sabe cuántos problemas ha buscado, y altanero como el solo. Ya la directora me dijo que no lo debo de dejar solo, por eso solo viene media tarde, porque no se puede controlar. Y como la mamá es especial, no queremos tener problemas, pues, también es bien mentiroso. Pregúnteles a sus compañeros. No. Es tremendo, les roba las cosas. No. Es tremendo. ¿Verdad niños?

Alos: Si maestra.

Ob: La maestra de alguna manera impone su criterio; el tono de voz que utiliza es muy imponente, al grado de que algunos niños los deja paralizados, otros totalmente la ignoran y ahí es donde empieza el problema con la disciplina. De hecho algunos niños le contestan en forma altanera, pero, finalmente ella impone su criterio.

Registro 1º "B". 19-01-06

17:50

Ma: Voy a llamar a unos niños para hacerles dictado, aquí en mi escritorio. Luis ven acá. ¿Cómo se llaman estas letras?

Ob: La maestra le escribe en su cuaderno las letras (l, p) minúscula y Luis guarda silencio.

Ma: ¿No las sabes eh? A ver estás.

Ob: La maestra escribe ahora las letras (m, n) y Luis: guarda silencio, solo observa a la maestra, no le dice nada y baja la mirada.

Ma: ¡Ah, tampoco las sabes!; escribe lo que escuchas. (M, N)

Ob: Luis: Inicia escribir un poco nervioso y solicita la maestra la instrucción sobre dónde debe de escribir.

Ma: En el cuadro es para algo ¿no? Lo que oyes, escribe (susí) aquí.

Yuremí: Dice susí.

Ma: Cállate niña no le digas.

Ob: Luis solo observa no dice palabra alguna nada.

Ma: Haber Yuremí dile que sigue, que sigue rápido.

Yuremí: Diez

Ma: Pero, después dile qué sigue. A ver Alberto y Leonardo, no ven lo que estoy haciendo ¿verdad?, estoy ocupada con su compañero pero ustedes no entienden ¿verdad? Si no guardan silencio se van a ir a la dirección. Bueno ¡que barbaridad! Luis, para eso te sirvieron las vacaciones ¿verdad?, para que no hagas nada y haber ahorita no sabes nada.

Ob: En estos momentos llega la hermana de Luis y se dirige a la maestra diciendo:

Ha: Maestra vengo a ver cómo va Luis.

Ob: La maestra escribe en el cuaderno de Luis las letras e y o, y dirigiéndose a él, le dice:

Ma: Luis lee esto.

Ob: Luego dirigiéndose a la hermana de Luis expresa:

Ma: Ya ves cómo va tu hermano. No se sabe las vocales.

Ha: Es que si se las sabe maestra, en la casa cuando se las preguntamos nos las dice, pero ahorita no se qué pasa que no las quiere decir.

Ma: Pues tu ya lo viste se queda callado. Si también yo se las pregunto cuando no ha faltado mucho y si se las sabe, pero cuando falta mucho, pues no se las sabe.

Ha: Bueno maestra y cómo le pueden ayudar.

Ma: Pues que escriba planas en su cuaderno. Y, además, ya no me lo traigas a que pierda el tiempo; tráelo cuando ya se sepa las vocales.

Ha. Está bien maestra.

18:15

Ma: A ver los que no terminaron lo traen de tarea para mañana. Y quien ya terminó lo repite como tarea.

En los registros anteriores se hace evidente que las maestras están ubicadas en una enseñanza para la homogeneidad, y ¿no tienen la debida preparación para atenderla integración? de tal forma que aunque, en su discurso hacen referencias al respeto por las diferencias; en la práctica directa no se observa tal respeto.

El hecho de que en los diferentes momentos de observación que realicé no haya logrado detectar que las maestras realizaran alguna actividad con la intención de mostrar respeto por las diferencias, una actitud básica de la integración y me lleva a decir que tal actitud es una constante, reflexión que se ve reforzada por las interacciones, tareas y actividades que llevan a cabo con los alumnos: son planas vacías, mediadas por el contenido escolar.

IV.2.2. Derechos humanos e igualdad de oportunidades

Este principio se encuentra establecido a partir de los derechos fundamentales, como es el derecho a recibir una educación de calidad y que implica que al alumno diferente, como se establece en el documento normativo: "se le considere

primero como persona y después como sujeto que necesita atención especial...amen de que la integración educativa es un derecho de cada alumnos con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela” (SEP, 2000, Pág. 42).

Para ilustrar como lo anterior, se lleva cotidianamente a la práctica por las docentes presentamos la siguiente sección del registro de un diálogo que sostuve con una madre de familia que asiste a la escuela para ayudar a hacer las actividades a su hija, quien requiere atención específica a sus necesidades.

Ob: Alma es alumna con necesidades educativas especiales posiblemente con discapacidad intelectual; es independiente, su competencia esta por debajo de la media del grupo, y se puede considerar está en un nivel de competencia de 2º grado de preescolar, situación que altera su atención al no corresponder las actividades con su nivel de competencia real, considerando que se puede adaptar al ritmo de trabajo del grupo adecuando las actividades. Por lo demás, no presenta ninguna otra dificultad para integrarse.

Registro 1º “B”. 3-10-05

16:30

Ob: Me dirijo a la mamá de Alma y le pregunto: ¿Señora, no salió al recreo?

Mamá. No maestra es que tengo que terminar el cuaderno de proyectos de Alma. Porque se lo van a llevar a la dirección cinco.

O: Pero porqué, no deja que Alma lo realice.

Mamá: No. La maestra no quiere, porque debe de ir bien hecho, y Alma no lo puede hacer.

O: Señora pero porqué no trae otro cuaderno para que Alma lo pueda iluminar o pegar, hacer algo; he observado que no trae los libros de texto, qué ¿no se los dieron?

Mamá. Si maestra pero la maestra me dijo que solo traiga su cuaderno que a la mejor después los usa; por que ahorita nada más los va a echar a perder porque no sabe hacer nada.

Ob: Pues tráigale materiales, plastilina, masa de las que utilizan para las tortillas y que haga letras.

Mamá. Si maestra, en casa la pongo a que haga letras y parece que ya empieza a copiar, pero si necesita más atención, pero la maestra, pues, en ocasiones no le hace caso. Si ella quería también que me la llevara después del recreo. Es que ya ve que me llevo a Pablo entonces quería que también me la llevara a ella, pero, la maestra de USAER dijo que no, que se quedara; pero no se para que se queda si no hace nada. Mi esposo ya no quiere que venga a la escuela. Él dice que va a buscar otro trabajo para ver si la podemos meter en una escuela particular porque aquí no le hacen caso. Y, la verdad, uno se cansa. Si Alma trabaja es por que yo vengo, porque si no, ni haría nada. Y, si, luego la maestra se queja que se porta mal cuando yo me voy; pero es por que no le hace caso. A veces le pregunto que hiciste después del recreo; en ocasiones me dice que trabajó con la maestra Fany en educación física pero en otras nada.

Ob: No señora no se desespere. A lo mejor la maestra apenas está conociendo a los niños y, posteriormente, pues, ya va a cambiar su forma de trabajo, de tal forma que Alma también se integre a las actividades. Además de asistir a la escuela ¿no recibe otras terapias?

Mamá: Si la llevo al hospital psiquiátrico infantil, va una vez a la semana a terapia conductual, y si ha mejorado mucho. Yo quisiera que ahí asistiera toda la semana porque, aquí, no le hacen caso.

Ob: ¿Y no ha trabajado con los maestros de USAER?

Mamá: Si me hicieron una entrevista y me dijo la maestra que la siguiera llevando al hospital; la maestra me dijo que iba a venir por ella al salón para llevársela a clases, pero, hasta ahí, porque no la he visto que la venga a traer. Le he preguntado que pasó cuándo se la va a llevar pero me dice que tiene mucho trabajo, que la próxima semana, pero, no pasa nada.

Es importante señalar, aquí, que cuando en un grupo hay algún alumno con discapacidad, y la maestra está participando en carrera magisterial; le dan tres puntos extra en su puntuación, solo que, para ello; deben de presentar un expediente del desarrollo del aprendizaje del niño/niña, la alumna en este caso, avalado por las autoridades inmediatas, tanto de la escuela regular como de USAER. De ahí la necesidad de que el cuaderno de Alma esté bien presentado, cayéndose con ello en una simulación, pues, no hay realmente una atención coordinada de las instancias correspondientes en este centro escolar,

En este caso, el hecho que la madre participe es, seguramente, porque ella desea que su hija siga asistiendo a la escuela, e ignora la función que se supone la escuela tendría que cumplir con su hija. Por lo demás, la visión de la maestra, de solo mantener a la alumna y utilicé su presencia, me permite referir que se trata de un caso de ética utilitarista, reflejo de la sociedad globalizada y deshumanizada, donde solo es importante el aspecto económico: puntuación y remuneración adicional.

Registro 2º "A". 31-01-06

14.45

Ob: La maestra coloca en el pizarrón, una serie de ilustraciones que representan los oficios de: cartero, servicio de limpieza, secretaria, enfermera y carpintero, y solicita a los alumnos que escriban algunos enunciados.

Mtra: Van a escribir cinco enunciados con cada uno de esos oficios, ¿de acuerdo? Bueno, está bien, pueden iniciar; piensen bien qué es lo que van a poner y no se copien es trabajo individual.

Ob: La maestra al concluir de dar las indicaciones pasa por las diferentes filas, menos en la ultima que es donde se encuentran

Alejandra, Aldair y Luis, y que son niños con necesidades especiales. Y se va a sentar a su escritorio

Ob: ¿Maestra y cómo van sus alumnos?

Ma: Bien, en general. Bien, solo con mis niños problemas. Me dijo el maestro de USAER que no los presionara, que los dejara pero mire, pues, no hacen nada. Pues, eso me dicen, y yo lo hago.

Ob: Pero ¿los maestros de USAER los apoyan?

Ma: Si, a veces vienen por ellos y trabajan allá en su aula, pero yo no veo que tengan avances.

Ob: Pero no le sugieren algunas actividades para que usted las realice aquí en el salón con el grupo.

Ma: No, solo me dijeron que los colocará frente del escritorio para que los tuviera más cerca y los pueda presionar para que trabajen, pero, no veo... el caso siguen igual, sin hacer nada. Yo considero que estos niños para que aprendan necesitan una atención más especializada, una escuela especial por que no se pueden atender aquí en la escuela.

Ob: Pero ya no hay escuelas de educación especial como tal maestra. Está el CAM pero ahí se reciben niños con otras dificultades, niños que si requieren de otros materiales que la escuela no puede brindarles pero, sus alumnos, yo creo que si pueden aprender; además que en ocasiones veo que sus compañeros les ayudan y logran concluir sus trabajos, si no con excelente calidad pero si son legibles, y dan cuenta de que si están aprendiendo. Porque no creo que cuando llegaron, el primer día, los niños están en las misma situación... que no hay avances significativos en su aprendizaje.

Ma: Bueno pues no, pero no, no aprenden como los demás. Unas cosas ni las entienden y yo pues mejor los dejo que hagan lo que quieran. Si bien quieren trabajar que trabajen si no, pues, no.

Ob: Pero yo siempre cuando me ha permitido estar en su salón los veo que intentan hacer el trabajo que hacen el resto de sus compañeros.

Ma: Bueno eso si. Luis se empeña en hacer su trabajo aunque lo haga mal, siempre está trabajando al igual que Alejandra y Aldai,

pero, su esfuerzo es en ocasiones infructuoso, bueno casi siempre infructuoso. Por que no trabajan bien.

Ob: Bueno a la mejor si usted se pudiera acercar más a ellos, y poder cuestionar más su trabajo, pudiera descubrir que cosas se les facilita más y así, puedan mejorar su trabajo.

Ma: Pues, si a la mejor, pero para eso se necesita tiempo y con tantos niños usted ve, no se puede.

O: Bueno eso si, pero cuando hay pocos niños, a la mejor si se puede lograr en algunos momentos cuando faltan algunos, como el día de hoy ¿no?

Ma: Si a la mejor se puede hacer, voy a tomar en cuenta su sugerencia.

La práctica directa de la integración como se deja ver en el registro del dialogo logrado con la madre y maestra anterior, se observa la dificultad que esta última tiene, para brindar la igualdad de oportunidades a los niños con necesidades educativas especiales, ya que trabaja a partir de la homogeneidad y del programa oficial, sin realizar adecuaciones. De lo cual se deriva que sus desventajas se incrementan, dado que además de que los alumnos con necesidades educativas especiales se integran con desventajas, han de trabajar con el currículo para la homogeneidad. Asimismo, lo es el hecho de que, en la práctica, se piense que para superar estas dificultades, y para que el alumno aprenda sea suficiente la exigencia y disciplina, como si fuera esto una cuestión de voluntad. Y por igual que se le aborde, de parte de los padres, con la fantasía y posiblemente también de los alumnos de que la homogeneidad permitirá dejar de ser diferentes, o sea, que por el solo hecho de asistir a una escuela regular piensan que pasará desapercibido el hecho de que, en realidad, esta demanda que me solicita el otro, al tenerlo de frente; no se cumple. Y, quizás es por eso más fácil, a lo mejor, que se opte por tenerlo lejos para no reconocer esa demanda. Ya que al no reconocerla no me incomoda; por cuanto si no existe la demanda la oferta no es

necesaria. Por lo tanto, en el caso referido, la docente, cuya visión está bajo el deber ser, es suficiente con mantener en el salón de clases al alumno, sin más compromiso.

IV.2.3. Escuela para todos

Tercer principio

Como ya ha quedado mencionado, con anterioridad, el tercer principio de la integración se refiere a una escuela para todos, es decir, una escuela que garantice “que todos los alumnos tengan acceso a la escuela... Donde se reconozca y atienda a la diversidad... y que asegure el aprendizaje de los niños sin importar sus características” (SEP, 2000: 43). Al tiempo que reconoce la importancia del progreso individual de los alumnos.

Mas para ello es necesario un currículo flexible que responda a las diferencias y propicie los servicios necesarios de apoyo, reduciendo los procesos burocráticos; esto requiere a la vez fortalecer la formación y actualización de los maestros, a fin de que apoyen una nueva concepción de enseñanza y aprendizaje, donde se reconozca la experiencia cotidiana del alumno y su diferencia y diversidad.

En base a los fundamentos filosóficos mencionados se espera que la escuela trabaje cotidianamente con una gran variedad de métodos; mismos que permitirán a los maestros reconocer la importancia de la diversidad y, por ende, de la integración educativa, que se dificulta poner en práctica, como se puede apreciar en la sección de registro siguiente:

Registro 1º “A”. 14-09-05

14:20

Ma: Buenas tardes, niños, si se acuerdan que hemos estado hablando de los Héroes de la Independencia; saquen su cuaderno para realizar el dictado, ponen la fecha y anotan.

Ob. Los niños sacan su cuaderno y escriben la fecha.

Ma: Número uno: Los niños héroes defendieron a México,

2.- Miguel Hidalgo Luchó por la independencia de México.

3.- La bandera es un símbolo patrio.

4.- Honramos y queremos a nuestra patria.

Ob: Al concluir la actividad los alumnos corren al escritorio de la maestra para dejar sus cuadernos, para ser calificados.

Ma: ¿Quién les dijo que trajeran su cuaderno?, se regresan. Aun no los he llamado a calificarse; pero, revisen sus escritos, si están bien.

Ob. Los alumnos regresan a sus lugares y platican entre ellos, pasan unos cinco minutos y dice la maestra.

Ma: Bueno está bien, pasen a calificarse uno por uno

Ob.: Se forman los niños frente a su escritorio y la maestra comienza a calificar a cada uno.

Ob: Al concluir pregunta.

15:05

Ma: ¿No vino Ulises?

Alos: Si maestra esta en el patio.

Ma: Irasema, ve a traerlo...No entiende que tiene que estar dentro del salón, aunque no haga nada. Ya se le dijo a la mamá, que hable con él, pero ella tampoco quiere colaborar.

Ob: La maestra comenta dirigiéndose a la observadora.

Ma: Ese es el problema con los niños con problemas, es muy difícil que entiendan. Y, además, la mamá quedó de colaborar, pero ella tampoco entiende. No se que voy hacer con él.

Al Irasema: Maestra no quiere venir.

Ma: Esta bien déjalo. Es que así no se puede trabajar o, trabajo en el grupo o cuido a Ulises. Bueno ahora van a repetir cinco veces cada una de las palabras que escribieron mal.

15:20

A: Podemos pasar a calificarnos.

Ma: Si, y a quien califique y si están bien escritas las palabras, sacan su cuaderno de matemáticas para trabajar. Vamos a realizar una numeración del 100 al 110.

Ob: Pasan los alumnos a que se les califique su trabajo e, inmediatamente, quien ya se calificó, continua con su trabajo de matemáticas.

16:00

Ma: Haber, quién ya terminó su numeración sale al recreo

Ob: Automáticamente todos dejan su trabajo, toman sus alimentos y salen al recreo. Y, mientras ellos están en recreo, la maestra entabló conmigo el diálogo siguiente:

Ma: Yo no se qué hacer con Ulises porque no, no entiende, tiene muchos problemas y la madre no apoya, en la mañana tengo otro niño, igual que Ulises, también tiene muchos problemas, tampoco hace nada, pero su mamá, lo lleva al Hospital Infantil; bueno, cuando menos ahí la mamá hace algo por él, pero la mamá, de Ulises... Bueno, por ejemplo, ustedes que están estudiando ¿que no pueden hacer algo para que estos niños sean atendidos en educación especial?

Ob: No maestra se supone que los alumnos que tienen alguna dificultad de aprendizaje, se pueden integrar a la escuela regular, pues ya no existen las escuelas de educación especial, y el equipo de USAER debe de apoyar la integración de los alumnos. ¿La escuela no cuenta con equipo de USAER?

Ma: Bueno, si, a veces se los llevan un rato, pero y qué, el demás tiempo, tiene que estar en el salón de clase. Bueno cuando quiere el niño con necesidades especiales, por que ya ve que no quiere entrar; va a ver, que ahorita que regresemos del recreo ni sus luces, no, él quiere hacer lo que se le da la gana, (y sonriendo dice) Bueno lo hace ¿verdad? Siempre ha sido así y si está en el salón de clases, no quiere trabajar, aunque está la mamá. Bueno. Ella termina haciendo las cosas. A horita la va a ver.

16:35

Ob. Los niños entran al salón de clases, se sientan en su lugar y esperan a que regrese la maestra y cuando hace su regreso se dirige a ellos diciéndoles.

Ma: Saquen su cuaderno vamos a realizar calculo mental

M: Buenas tardes maestra, no está Ulises

Ma: Si señora pero esta en el patio, todo el día ha estado en el patio, lo mande a traer pero no quiso entrar ¿verdad niños?

Al: Si señora lo fuimos a traer y no se quiso meter al salón.

Ma: Si maestra está bien a horita voy por él.

Ob: La señora sale a buscar a Ulises al patio y logra traerlo al salón, viene enojado, al parecer no quiere estar en el salón. La señora se sienta junto con él y empieza a copiar lo que esta en el pizarrón.

M: Bueno niños continuemos trabajando $5+3=$, $1+4=$, $3+2=$, $5+1=$ y $2+2=$ igual a. Quien ya terminó me deja su cuaderno en el escritorio y sacan su libro del conocimiento del medio.

17:00

Ob: Los alumnos pasan a dejar su cuaderno y sacan su libro del conocimiento del medio.

Erica: ¿Qué vamos a hacer?

Ma: Van hacer un dibujo de la portada en su cuaderno blanco.

Ob: Los alumnos trabajan y comentan entre ellos algunas cosas, mientras la maestra califica. Por su parte la mamá de Ulises trata de

copiar del cuaderno de Maximiliano el trabajo que realizaron, al tiempo que el niño le indica más o menos a la señora de que se trata.

18:05

Ma: Voy a anotar la tarea en el pizarrón para que la puedan copiar. Y estén listos a la hora de la salida, y recuerden que quien no tenga su lugar en orden no podrá salir a formarse.

Ob: Los niños con gran algarabía continúan trabajando e inician a ordenar su lugar de trabajo. Copian la tarea y guardan sus útiles para empezar a salir. Por su parte la maestra al escuchar el timbre, empieza a decir quién es el que puede salir a formarse.

Ob: La maestra no se percató, si Ulises estaba en la escuela, y aun con la madre presente no se dirigió a ella para indicarle el trabajo que tenía que realizar Ulises, pues, la intención de la presencia de la madre en el salón es apoyar el trabajo de Ulises; sin embargo, la madre es quien finalmente termina haciendo el trabajo del niño, y el apoyo se convierte en cuidado y presión para que el niño permanezca sentado en su lugar.

El registro anterior muestra una constante en la actuación de la maestra y la madre de Ulises, durante el tiempo de observación: la maestra, además de que evita el contacto con Ulises, también lo hace con César y Claudia. Por igual se observa una mayor familiaridad de la madre de Ulises con el resto del grupo, ya que hace las actividades que Ulises no hubiera realizado durante la jornada de trabajo. Mientras, Ulises permanecía el mayor tiempo posible fuera del aula. Esta situación, se manifiesta desde principio del ciclo escolar, y si bien pudo haber mejorado; se mantuvo durante el resto del ciclo escolar.

Es evidente, entonces, que la propuesta de la escuela para todos, como parte de los fundamentos filosóficos, como lo refiere Rosa María Torres (2000), aun sigue siendo una tarea pendiente; pues en realidad no están todos los que deben de estar, una vez que el censo que realizó el DIF-DF refiere que el 98% de niños con

discapacidad se encuentran sin atención educativa y carecen de un diagnóstico integral, además de que, esto se agrava por la marginación.

IV.3. Principios Generales de la Integración Educativa.

Dentro del programa de la integración educativa, se establecen cuatro principios básicos para la operación y desarrollo de los servicios educativos que son: Normalización, Integración, Sectorización e Individualización.

Normalización.- Implica propiciar los servicios y/o las ayudas técnicas de habilitación o rehabilitación para que las personas con discapacidad, desarrollen sus capacidades, hagan uso de sus derechos y puedan vivir con calidad humana.

Integración.- Pretende “coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades... Para brindar a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida” (DGEE, 1991: 4).

Sectorización.- Significa “que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven” (SEP, 2000: 44). Esto con el fin de beneficiar su socialización en su comunidad.

Individualización.- Tiene que ver con la enseñanza, e implica “la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna... no debe de existir una respuesta educativa única”. (SEP, Pág. 44)

Es bajo estos principios que se norma la obligación del maestro y el derecho a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales pero, en la práctica cotidiana en la escuela, no han impactado lo suficiente para que

realmente se de un cambio y se logre su integración, como lo hago ver en los párrafos anteriores.

IV.3.1. Normalización.

En cuanto a la normalización; la escuela está comprometida a dar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, acorde a sus necesidades y propiciar las herramientas necesarias para su aprendizaje. Sin embargo, para poder llevar acabo lo anterior, desde mi punto de vista, se deberá de proveer a las escuelas los especialistas capacitados para atender a estos alumnos o, en su defecto, capacitar a los docentes para que sean capaces de atender a la diversidad de alumnos que integran su grupo.

Lo anterior no sucede así en la escuela, una vez que, según la plantilla de personal, los docentes de aula regular en su gran mayoría se han formado solo como docentes de educación primaria regular. No sucede así en lo que toca a la plantilla de docentes de USAER, pues esta plantilla se encuentra integrada por personal de diferentes especialidades, tales como psicología, pedagogía, especialistas en problemas de aprendizaje, débiles visuales, de lenguaje, neuromotores, menores infractores, discapacidad intelectual, entre otras. Además de lo anterior, es de todos conocido que dado de que no existe un especialista capaz de manejar todas las necesidades que los alumnos presentan en el aula, el alumno que presenta cualquiera discapacidad relacionada con los problemas mencionados, cuando llega a la escuela, no siempre la escuela es capaz de brindarle la atención requerida, pues, puede ser que requiera especialista de lenguaje y que este no forme parte del personal, o que la atención que requiera el alumno se la de una especialista en discapacidad intelectual, o también suele suceder que tampoco forme parte de la unidad de apoyo. Lo cual es muy común

que suceda, ya que en las escuelas se encuentra dos maestros de apoyo de USAER, uno en turno matutino y el otro en vespertino, y en ambos casos de muy diversas especialidades.

Este tipo de organización impide que realmente al alumno se le de la atención requerida; además de que en la interacción con el docente de aula regular casi siempre se interpone la diferencia, aunque esta no sea notoria, por un lado y por el otro, el imperativo del contenido escolar. Lo anterior lleva a afirmar que el principio de la normalización carece de la estructura necesaria para brindar a los alumnos con necesidades educativas especiales una atención adecuada a sus necesidades. Aunado a lo anterior también es conocimiento del gremio que el sujeto bajo consideración el niño con necesidades educativas especiales es “integrado” a un espacio que privilegia la homogeneización y evidencia las diferencias como carencias e incapacidad de desarrollo, situación que cotidianamente viven los alumnos con necesidades educativas especiales.

Lo anterior fue corroborado en la escuela donde se realizó la observación. En ella los maestros de USAER son dos, de quienes no me fue posible obtener y se desconoce la formación con la que cuentan, ya que no se logró establecer contacto con ellos directamente; lo anterior a pesar de que se contó con la autorización de la coordinación regional, a la que pertenecen, y dado que la dirección y zona de supervisión de educación especial no dieron su aval para que se lograra este dato, limitación obvia ya que y, obviamente, que si ellos no recibían autorización de dichas instancia no podían dar información; por esta misma razón se negaron a contestar la encuesta que se aplicó. Por lo que, la información que se obtuvo respecto al desempeño del personal mencionado, y que tiene que ver con la atención que dicho personal da a los alumnos que están a su cargo, en relación a la atención que reciben los niños, provino de las maestras que laboran en dicha escuela como puede ser apreciado en los registros siguientes.

Registro 2º "A". 27-10-05

14:00.

Ob: Buenas tardes maestra, como siguen sus alumnos.

Ma: Pues mal maestra, ahora si está difícil la situación de muchos de ellos. Fíjese que Miguel Ángel, ya no viene si se acuerda de él ¿verdad el morenito que se sienta hasta atrás?

Ob: Si maestra.

Ma: Pues, me vino avisar su tía que ya no va a venir por que a su papá lo detuvieron por narco. Y a Miguel, su mamá, se metió a trabajar y su padrastro no le pone atención, entonces, pues, a veces no lo manda o si lo manda me lo manda sin comer. A Mario lo mandaron con sus abuelitos por que su papá se fue a Estados Unidos, y su mamá ya se desentendió de él, y ya sabe, anda con otro señor. Imagínese qué panorama, y yo qué voy hacer con estas criaturas, más que si llegan, tenerlos en el salón no les puedo exigir más a estas criaturas. Solo dios sabe si me los mandan comidos o no. No, no realmente no se qué voy hacer con estos niños.

Ob: Bueno pero cuenta con el apoyo de los maestros de USAER.

Ma: Si pero no crea, ellos los atienden por un rato y yo soy la que tengo que dar resultados; ellos como dicen son maestros de apoyo; pero nada más.

Ob: Maestra pero si usted atiende a los niños y les brinda otras oportunidades de aprendizaje, posiblemente estos niños puedan aprender más, que si por faltas los da de baja y ya no los recibe, les puede quitar su única opción de salir adelante.

Ma: Si ¿verdad?, No. Es que la verdad yo ya no los quiero imagínese si un día éste niño llega a traer droga a la escuela. No, no se qué hago, ellos obviamente en su inocencia no comprenden muchas cosas, pero, los demás padres. ¡No capaz hasta me llegan a correr de la escuela!

Ob: No creo maestra, pero a la mejor por eso es necesario que usted esté mas cerca de sus niños, platiqué con ellos, los escuche y comprenda.

Ma: Si platico con ellos pero a veces no se qué decirle. Entonces para mi es mejor que se vayan de la escuela.

Ob: Si a la mejor es lo más fácil, pero estos niños de los que me está hablando no tienen ninguna alteración que les impida aprender. Si, obviamente, que la inestabilidad emocional en la que viven puede, interfiere en su aprendizaje, pero, no es tan determinante. Aquí usted como maestra es determinante para que estos niños sigan asistiendo a la escuela, de lo contrario pues su destino será quedarse en casa o en la calle.

Ma: Si, verdad, bueno voy a pensar qué hacer con ellos.

Registro 2º "C". 30-01-06

14:00.

Ob: El día de hoy la maestra tiene reunión de trabajo con los padres de familia. Cada uno de los alumnos está sentado con su papá. En estos momentos llega la maestra de educación física, a sacar a los niños al patio para dar su clase.

14:05

M. E. F.: Maestra me llevo a sus niños.

Ob. La maestra continua la reunión con los padres de familia y les da, a cada uno, informes sobre su aprendizaje excepción hecha de a 10 de ellos a los cuales les dice que al finalizar la reunión les informará de sus hijos, pues, están pendientes.

14: 40.

Ob. Los alumnos regresan de educación física, se sientan en su lugar y continúa la reunión

15:00.

Ob: Ulises regresa al salón.

Mamá: Ya no te salgas del salón, voy a comprar las tortillas y regreso.

Ulises: Quiero ir contigo, ya vamos a la casa. (Y se pone a llorar)

Ob: La madre lo ignora y se retira. Ulises, se queda llorando y observa a la maestra, para poderse salir del salón; pasa un tiempo y se sale al patio,

15:15

Ob: Por su parte la maestra sigue su reunión, al parecer no nota su ausencia. Por lo que sigue trabajando.

15:30

Ob: Todos los padres se retiran y a continuación la maestra da la instrucción siguiente.

Ma: Saquen su cuaderno de matemáticas y copian las sumas del pizarrón.

César: Maestra, Ulises ya no está.

Ob: La maestra hace un gesto de fastidio y expresa

Ma: Ahí déjenlo que inicie su recreo antes, él ya no tiene remedio pero ustedes pónganse a trabajar rápido, si no, no salen al recreo.

16:30.

Ob: Regresan del recreo, menos Ulises. Por su parte la maestra continúa trabajando, Ulises entra y sale del salón de clases sin que la maestra le diga algo.

17:45.

Ob: Repentinamente entra Ulises al salón de clases y se sienta en su lugar, al poco rato entra su mamá.

17:50.

Mamá: No has hecho nada, saca tú lápiz.

Ob: Ulises busca su lápiz por todas partes; pero no lo encuentra

Ulises: No lo encuentro, yo aquí lo dejé.

Mamá: De seguro has estado afuera y ya te lo habrán sacado.

César: ¿Quiere un lápiz señora?

Mamá: Si. ¿Tienes uno? Hoy le compré apenas un lápiz nuevo y ya no lo tiene.

César: Aquí está.

18:00

Ma: Sacan su libro de apoyo, vamos a trabajar la pagina 74.

Ob: La mamá de Ulises solo copia los ejercicios del pizarrón.

Ob: Señora ¿Ulises no tiene el libro de apoyo?

Mamá: No maestra, la maestra Judith, me dijo que no lo comprara porque nada más lo iba a echar a perder y no lo iba aprovechar, además esta muy caro; cuesta \$150.00.

Ob: ¿Y por qué no le pide a otro niño que se lo preste para que le saque fotocopia?

Mamá: No maestra, si, a veces les he pedido su cuaderno para copiar lo que Ulises no alcanza a hacer, y no me lo quieren prestar, ahora su libro, no, no creo.

18:30

Ob: Suena la chicharra y se preparan para retirarse a su casa.

Alos: Hasta mañana maestra.

Ma: Si hasta mañana. ¿Maestra cómo ves a Ulises? ¿Verdad que cada día esta peor? Y sin el apoyo de la madre no se qué voy hacer, me preocupa porque además, en la última junta de consejo nos informó la directora que no debemos de reprobar a ningún niño. No se cómo es que voy a pasar a Ulises, si no sabe nada.

Ob: Si veo que está más tranquilo. Ya probó con material concreto, ¿trabaja con plastilina, letras recortadas?

Ma: No he probado, pero, no creo que aun así trabaje, pero en fin, lo voy a intentar.

IV.3.2. Integración

Los anteriores fragmentos también puede ilustrar en lo que toca a la integración, lo difícil que ha resultado en la practica cotidiana llevarla a cabo, lo mismo que tomar conciencia de sus elementos, para evitar la marginación y segregación y sus principios para transformar la percepción de su practica. La cual hasta el momento está sostenida por una construcción tradicionalista, que mantiene sedimentos muy fuertes en relación a la forma de enseñanza, priorizando los contenidos instrumentales matemáticas y lengua escrita a “niños normales”. Por lo demás, si bien la política respectiva establece el derecho de la educación de las personas con necesidades educativas, la aceptación e inscripción de ellos en la escuela es en ocasiones negada o condicionada, sutilmente, bajo el pretexto de no contar con las instalaciones necesarias para dar atención a este tipo de alumno.

En el siguiente fragmento del caso que se estudia se puede deducir que ha sido difícil que se cumpla el principio de sectorización, como principio, pues, los padres de familia se enfrentan a múltiples barreras y que les impiden que sean atendidos sus hijos en la escuela más cercana a su domicilio. Para ilustrar esta situación expongo el caso siguiente:

Registro: 18-02-06

Ob: En la oficina se encuentran presentes la directora, la asistente al plantel y la maestra de grupo, al momento que se presenta una mamá solicitando la inscripción de su hijo en este centro de trabajo.

Asistente al plantel: Maestra viene una mamá para inscribir a su hijo.

Directora: ¿Es para primer grado?

Asistente al plantel: No, se.

Directora: A ver dígame que pase.

Directora: Buenas tardes señora qué necesita.

Mamá: Maestra vengo a ver si me pueden recibir a mi niño en esta escuela, porque en el instituto me dijeron que ya se puede integrar a una escuela normal.

Directora: ¿Qué tiene su hijo?

Mamá: No ve, pero ya sabe leer y escribir bien, también ya sabe las tablas de multiplicar.

Directora: No señora, no tenemos lugar para 4^o grado y, además, la escuela no cuenta con las condiciones para poder atender a su hijo, Su hijo necesita una escuela especial. ¿Por qué no lo continúa llevando a donde lo lleva?

Mamá: Es que ya me dijo su maestra del instituto que él está muy bien. Aunque no ve, es un niño muy capaz, que se puede desenvolver perfectamente en una escuela normal y además nos queda muy lejos, pues, venimos de Milpa Alta y su escuela esta en Coyoacan.

Directora: Y ¿ya buscó escuela por donde vive?

Mamá: Si pero me dicen que no hay lugar.

Directora: Mire le voy a dar la dirección de la supervisión de educación especial y haber si ahí la pueden ayudar porque nosotros no se lo podemos, **inscribir**.

Ob: La directora explica a la madre cómo llegar a la supervisión.

Mamá: Gracias maestra.

Ob: Se retira la mamá y la directora hace el siguiente comentario

Directora: Pobres niños, pero, qué podemos hacer, si en realidad no le vamos ayudar al niño. No se qué les pasa a nuestras autoridades, deberás que están mal; si ven que apenas se puede controlar a los dizque normales, ahora quieren que tengamos a estos niños, No de veras que están mal; aunque los niños no tienen la culpa, pero qué podemos hacer. (Continúa trabajando)

CASO 2

19-09-06

Directora: ¿Ay qué cree, maestra?, nos llegó una niña con síndrome de Down, para primer año, y ninguna de las maestras la quería y, entonces, la tuvimos que rifar. Les dije: “Ni modo no la podemos regresar por que ya está inscrita, y viene de SAID. Bueno se rifa y la que se quede con ella le vamos a quitar a dos niños, de los más latosos”.

Ob. Y cómo está la niña.

Directora: Pues, bien, hablamos con la mamá que requiere de apoyo y que la traiga una vez a la semana, la maestra le pone trabajo para la semana y ya. Es que es muy latosa, es muy inquieta, yo insisto, esos niños requieren de una escuela especial.

Ob. Si maestra pero ya no hay escuelas especiales, su única opción es esta escuela.

Directora: Pero no se crea, nos las vemos duro con los compañeros, se quejan cuando les toca a este tipo de niños y luego, cuando se les pide trabajo, nos dicen, que no se puede trabajar, que o atendemos al grupo, o atendemos al niño.

Es, pues visto que aunque esté estipulado en el artículo 41º de la Ley de Educación que se ha de dar atención a esto niños, la normatividad no garantiza que esto realmente se lleve acabo, y que dicha ley no evita que se continúe

excluyendo en la escuela a niños con capacidades diferentes. De esta forma, resulta claro un proceso que puede denominarse regresivo en materia de protección del derecho a la educación de los niños con necesidades educativas especiales y, más específicamente, a su derecho de inscripción y permanencia en la escuela, lo mismo que a la posibilidad de que los padres elijan escuela o que puedan ser aceptados sin mayor dificultad en la escuela de su comunidad para que realmente se logre una integración.

IV.3.3. Sectorización.

Los datos que se refieren en el caso anterior permiten afirmar que el principio de sectorización no se cumple en esta escuela, ya que como se puede apreciar en ellos; los padres de los niños con necesidades educativas especiales, al iniciar el ciclo escolar emprenden, casi siempre, un peregrinar en busca de una escuela que les reciba a sus hijos; lo cual habla tanto de la premura con que se implantó la política, como de la falta de provisión de las condiciones necesarias para su aplicación, asimismo, de la idea de que por mandato legal se iba a dar; sin impedimento, la aceptación del diferente, sin evaluar concienzudamente las condiciones socioculturales en las que se encontraba el país, y más específicamente el personal y los centros escolares.

IV.3.4. Individuación.

Al respecto de este principio, los datos recabados no contienen referencia alguna de adecuaciones curriculares a los alumnos integrados en aula regular, y los

docentes de aula regular carecen de información por parte de los maestros de apoyo respecto a que dichos alumnos, según informan las maestras, no son atendidos dentro del aula regular, por un lado y por otro, tampoco hablan de que si bien el maestro de USAER realiza o no sus adecuaciones, las cuales se espera que las maestras habrían de realizar, no solo en atención a los alumnos con necesidades educativas, si no para todo el grupo; lo cual no es el caso, pues, en los cinco grupos observados las maestras realizan la misma actividad para todo el grupo, es decir, su trabajo está preparado y orientado a la manera que lo exige el modelo de la educación homogénea, en la que la dosificación de los contenidos está orientada predominantemente por el criterio de llegar a concluir el programa, con el ciclo escolar.

IV.4. Necesidades educativas especiales

Otro concepto relacionado con la integración educativa que es necesario retomar y que juega un papel importante en el caso que nos ocupa es, las llamadas necesidades educativas especiales, mismas que Verdugo (1995) define como un concepto humanista, pues, se pretende con ella que desaparezcan las etiquetas y las clasificaciones en la escuela. Por su parte, estas son entendidas en el texto oficial como las “dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a sus procesos educativos mayores recursos y/o recursos diferentes para que se logren los fines y objetivos educativos” (SEP/DEE: 1994, núm.4), dándose a entender con ello que conjuntado lo anterior con los diferentes niveles de integración se lograra la integración educativa de manera exitosa.

Históricamente hablando, las necesidades educativas especiales surgen, como termino institucional, en el discurso, de la política de la integración educativa,

sustituyendo de alguna forma el concepto de discapacidad. Este nuevo concepto de necesidades educativas especiales es caracterizado y se acepta comúnmente, por ser *no estigmatizante*, por lo cual es incuestionable. En este sentido, parece apropiado citar aquí las consideraciones que Galende (1992) hace en su libro *Historia y repetición*, donde afirma que “la relación del hombre con las cosas del mundo, con sus semejantes y consigo mismo está intermediada por el lenguaje”; haciendo hincapié en que el lenguaje no se reduce a la lengua, ya que esta se enriquece y matiza con otros sistemas de comunicación no verbales. Además, adhiere a su opinión la formulación de Benveniste (...) quien dice que “la lengua es el interpretador general de todos los otros sistemas lingüísticos y no lingüísticos” misma que, desde el punto de vista psicosocial, es un tipo peculiar de representaciones rectoras respaldada por convicciones, creencias, concepciones, actitudes conscientes y fantasías inconscientes que integran plena y sometidamente al sistema. Sin embargo, el plano determinante de este proceso es la producción de identificaciones estructurales.

Entonces podemos considerar al concepto de necesidades educativas especiales como un tipo de regresión psicosocial y política, cuya latencia reactivable está en las raíces mismas del concepto que provienen de la cultura; como una forma de representaciones colectivas de cohesión social. Al respecto, Durkheim determinó la función constitutiva de las representaciones colectivas como el contenido del mundo instituido de significado de toda sociedad, es decir, que las representaciones colectivas son los instrumentos que posibilitan el discurso social, puesto que incorporan aquellos "sólidos marcos-categorías del pensamiento", espacio, tiempo, totalidad, leyes e identidad.

Estas mismas representaciones colectivas son portadoras de significaciones sociales y culturales que articulan y dan sentido. según Castoriadis, al "mundo instituido de significado" (Castoriadis, 1975: 487) de una sociedad y su proceso de institucionalización, algunas veces visible, puesto que se manifiesta externamente. Wittgenstein, (1968), por su parte, establece que el modo en que se manifiesta lo

instituido es un mundo de significados. El lenguaje dentro de esta posición es el portador de interpretaciones, tradiciones, formas de ver el mundo, definiciones, costumbres, usos, instituciones, etc.

El lenguaje es a su vez, por un lado, código de reglas, procedimientos, sedimento de formas de vida y tradiciones culturales y, por otro lado, algo que condiciona la posibilidad de la comunicación social. Esto es, conforma las representaciones colectivas, como estructuras psicosociales intersubjetivas que representan el acervo de conocimiento socialmente disponible, y que se despliegan como formaciones discursivas, más o menos autónomas, en el proceso de significaciones sociales. En este sentido, el concepto de necesidades educativas especiales, da validez al modelo institucionalizado de valor en la forma de "desestructuración moral" (Durkheim) o "crisis de auto representación de la sociedad", que equivale al "nosotros colectivo" en Castoriadis, o de "desintegración de las instituciones sociales" que cuestiona el concepto de discapacidad, a partir del cual, se legitima el concepto de necesidades educativas como parte del "mundo instituido de significaciones sociales". (Berian, 1990).

Dadas estas características, si no desaparecen estas formas de representación de la estructuración social hasta ahora conocida, entonces, son reemplazadas, pero no desaparecen; ya que es parte de la clasificación a la que el ser humano no ha podido escapar, pues, se produciría una crisis de identidad y fragmentación del discurso e imaginario social. En esencia, entonces, el concepto de necesidades educativas especiales, sigue siendo discriminatorio, y estigmatizante.

Entonces la integración educativa, resulta un desafío que implica la reconstrucción social de las representaciones colectivas, ya que vivimos en "mundo instituido de significado", y que por lo tanto son constitutivas de la existencia del diferente. Goffman, refiere que históricamente la vida del "individuo inhabilitado para su plena aceptación social", se ha visto modificada a través de los aportes de diferentes áreas como la psicología y la sociología, que de alguna manera se

vinculan al estigma y la desviación que dan un lugar a los sujetos dentro de la sociedad; para lo que se ha formulado una serie de conceptos “que tienen que ver con la información social y la información que el individuo trasmite directamente sobre sí mismo” (Goffman, 2003: 8) como es el caso que nos ocupa, de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular, En otras palabras, la sociedad ha establecido las formas de diferenciar a las personas, a partir de sus atributos o carencias, de tal forma que este tipo de clasificación ha llegado a ser visto como algo natural, dado que, “el intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con <<otros>> previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial” (Goffman, 2003: 12).

De lo anterior se deriva, en mi opinión, que al llegar un alumno con necesidades educativas especiales a la escuela; se encuentra el maestro con otro, extraño, al cual le tendremos de encontrar sus atributos, es decir, su <<status social>> en esencia, con una mirada retrospectiva en potencia que caracteriza su “identidad social virtual”, la cual pasará a ser una “identidad social real” y que, una vez ubicados los atributos de hecho (sus necesidades educativas especiales), pasa a ser menospreciado, a partir de su estigma, sobre todo cuando produce a los demás. Ya un efecto de compasión por su defecto, o desventaja; constituyéndose así la diferencia entre identidad social virtual e identidad social real. Esta percepción, por lo demás, es congruente con los estereotipos de cómo debe ser el ser humano, clasificación a partir de la cual surge, de ya, el estigma.

Cabe decir que para Goffman “El término estigma es utilizado para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador” (Goffman, 2003: 13), pero no solo esto es suficiente si no se requiere de un lenguaje de relaciones, que da el atributo que estigmatiza. “Un estigma es pues una clase especial de relación entre atributo y estereotipo” (Goffman, 2003: 14). Goffman, establece tres tipos de estigmas, de acuerdo a las siguientes condiciones.

- 1.- Las abominaciones del cuerpo (deformaciones físicas.)

2.-Los defectos de carácter como falta de voluntad (perturbaciones mentales) y

3.- Las tribales (raza, nación, religión).

Todos estos atributos nos llevan a alejarnos del sujeto estigmatizado; ya que el “estigma es una indeseable diferencia” (Goffman, 2003: 15), el cual se basa en el defecto original, al que se le atribuye una serie de imperfecciones y, al mismo tiempo, algunos atributos deseables, pero no deseados por el interesado. El estigma no se da a partir de la diferencia, sino a partir de lo que se le exige al otro, alienado, protegido ello por creencias propias de su identidad. Esto es pensar, que el individuo estigmatizado tiende a sostener las mismas creencias sobre la identidad que nosotros” (Goffman, 2003: 17).

De alguna manera, entonces, “cualquiera que sean las declaraciones de los otros, en este caso los maestros estos no lo <<aceptan>> realmente, ni están dispuestos a establecer un contacto con él en <<igualdad de condiciones>>” (Goffman, 2003: 17); situación que puede llevar a quien se le asignan tales atributos; a pensar que estar muy lejos de la realidad, y del deber ser, propiciándole vergüenza, cuando descubre que esos atributos lo hacen indeseable, ante los ojos de los demás.

Al respecto el mismo Goffman, dice que esto se ve reforzado por la presencia de los llamados normales, y da origen a una confrontación del reconocimiento de esta identidad, indeseable, misma que en ocasiones hace a quien la porta odiarse, o denigrarse, al cuestionarse, porqué no es él igual que los demás, o porqué, a él, le sucede esto, frente al espejo, donde de alguna manera la imagen especular, solo ve, lo que según sea el caso, lo que lo hace diferente, o repugnante, para los demás. Lo cual, indudablemente, forma parte de su personalidad y también lo hace vulnerable, una vez que, esencialmente, la situación vital que caracteriza, el ser una persona estigmatizada o no, depende de la “aceptación” (Goffman, 2003: 19) de las personas que tienen trato con él, y de las que no reciben el respeto y consideración, por cuanto ello “hace eco del rechazo y el sujeto, entonces, descubre que sus atributos, justifican este rechazo. (Goffman, 2003: 19).

Pero esto se evidencia más cuando los diferentes y los no diferentes tienen que convivir en los denominados “contactos mixtos” como los llama Goffman, (2003), que son las situaciones sociales donde conviven, estigmatizados y normales; como lo es en el aula regular los alumnos integrados, situación que según los datos obtenidos en la investigación realizada se presenta en la escuela, a partir de la integración educativa. En otras palabras, la co-presencia “de normales y estigmatizados” lleva de manera natural de inmediato a organizar su vida de modo tal para evitarlos” (Goffman, 2003: 23).

Situación que descrita, según los datos recogidos, se presenta de manera cotidiana en la escuela y aulas observadas, como se deja ver en la respuesta que una maestra dio a la pregunta que se le formuló durante la entrevista formal aplicada, que se hizo acerca de cuáles eran las estrategias que utilizaba para apoyar a los alumnos con necesidades especiales en sus salón de clases, y a la que, la respuesta que respondió a la misma fue en los términos siguientes:

Registro de entrevista:

Pregunta: ¿Cuáles son las estrategias que usted ha utilizado para apoyar a los alumnos con necesidades educativas, en su salón de clases?

Respuesta: Bueno pues trato de apoyarlos en lo que puedo y trato de realizar las sugerencias que me dan los maestros de USAER; entre ellas es que los coloque al frente de mi escritorio, para tener más control y vigilar que trabajen.

Las observaciones que realicé, permiten decir que, efectivamente, las cuatro maestras colocaban al frente de su escritorio a los alumnos denominados con necesidades educativas especiales, cuando asisten. Más también corroborar que al momento de que estos alumnos estaban al frente; ellas automáticamente cambiaban de lugar, se iban a trabajar a las mesas de los demás alumnos o se improvisaban un espacio, lejos de su escritorio. Al igual, que cuando realizaban los recorridos en el salón de clases, se acercan a revisar casi a la mayoría de los

alumnos, menos a los que presentan necesidades educativas especiales; evidenciando que de manera inconsciente los evitan.

En la cotidianidad de la escuela el trato, y la toma de conciencia, por los estigmatizados, les crea a las docentes, sentimientos crónicos de inseguridad, además de temor al contacto con el otro, que ocasiona de inmediato una deficiencia en la comunicación, que excluye, y que genera aversión en ambas partes: el estigmatizado descubre que se siente inseguro de acuerdo al “modo en que los normales, vamos a identificarlo y a recibirlo” (Goffman, 2003: 25) ya que, regularmente, la actitud de las docentes es de rechazo, o también se da el caso de aceptación, mas siempre esta latente, el hecho de no saber que piensan realmente de él, y como persona desacreditada ven invadida su intimidad, a partir del momento en el que el otro clava su mirada; e intenta descubrir su deficiencia para ver en qué categoría lo ubica. Se puede decir, en base a los datos captados, que esto es lo que sucede comúnmente cuando llega un niño con necesidades educativas especiales a la escuela regular; el siguiente fragmento nos puede ilustrar sobre este caso.

Registro 2º “B”. 19-01-06

14.45

Ob: La maestra coloca en el pizarrón, una serie de ilustraciones relacionadas con la naturaleza, y solicita a los alumnos que escriban algunos enunciados.

Mtra: Van a escribir cinco enunciados con cada una de estas ilustraciones, ¿de acuerdo? Bueno, está bien, pueden iniciar; piensen bien que van escribir y no se copien es trabajo individual.

Ob: La maestra al concluir de dar las indicaciones pasa por las diferentes filas, menos en la ultima que es donde se encuentran Alejandra, Aldair y Luis, y que son niños con necesidades especiales. Y se va a sentar a su escritorio

Ob: ¿Maestra y cómo van sus alumnos?

Ma: Bien, en general. Bien, solo con mis niños problemas. Me dijo el maestro de USAER que no los presionara, que los dejara pero mire, pues, no hacen nada. Pues, eso me dicen, y yo lo hago.

Ob: Pero ¿los maestros de USAER los apoyan?

Ma: Si, a veces vienen por ellos y trabajan allá en su aula, pero yo no veo que tengan avances.

Ob: Pero no le sugieren algunas actividades para que usted las realice aquí en el salón con el grupo.

Ma: No, solo me dijeron que los colocará frente del escritorio para que los tuviera más cerca y los pueda presionar para que trabajen, pero, no veo... el caso siguen igual, sin hacer nada. Yo considero que estos niños para que aprendan necesitan una atención más especializada, una escuela especial por que no se pueden atender aquí en la escuela.

Ob: Pero ya no hay escuelas de educación especial como tal maestra. Está el CAM pero ahí se reciben niños con otras dificultades, niños que si requieren de otros materiales que la escuela no puede brindarles pero, sus alumnos, yo creo que si pueden aprender; además que en ocasiones veo que sus compañeros les ayudan y logran concluir sus trabajos, si no con excelente calidad pero si son legibles, y dan cuenta de que si están aprendiendo. Porque no creo que cuando llegaron, el primer día, los niños están en las misma situación... que no hay avances significativos en su aprendizaje.

Ma: Bueno pues no, pero no, no aprenden como los demás. Unas cosas ni las entienden y yo pues mejor los dejo que hagan lo que quieran. Si bien quieren trabajar que trabajen si no, pues, no.

Ob: Pero yo siempre cuando me ha permitido estar en su salón los veo que intentan hacer el trabajo que hacen el resto de sus compañeros.

Ma: Bueno eso si. Luis se empeña en hacer su trabajo aunque lo haga mal, siempre está trabajando al igual que Alejandra y Aldai, pero, su esfuerzo es en ocasiones infructuoso, bueno casi siempre infructuoso. Por que no trabajan bien.

Ob: Bueno a la mejor si usted se pudiera acercar más a ellos, y poder cuestionar más su trabajo, pudiera descubrir que cosas se les facilita más y así, puedan mejorar su trabajo.

Ma: Pues, si a la mejor, pero para eso se necesita tiempo y con tantos niños usted ve, no se puede.

O: Bueno eso si, pero cuando hay pocos niños, a la mejor si se puede lograr en algunos momentos cuando faltan algunos, como el día de hoy ¿no?

Ma: Si a la mejor se puede hacer, voy a tomar en cuenta su sugerencia.

A través de esta observación nos podemos dar cuenta que la maestra da como hecho, que los alumnos con necesidades especiales ya no se tiene que atender más que a los demás si no al contrario concretarse en hacer lo que le indica el personal de educación especial ya que la maestra considera que no tiene caso emplear mas tiempo en los alumnos que presentan necesidades educativas especiales ya que son alumnos desacreditado, y no le da oportunidad de establecer un contacto con ella, quitándole de entrada la oportunidad de demostrar sus posibilidades. O, lo que es lo mismo, de inmediato se trata de establecer cuál es su alteración, catalogar y dar su diagnóstico y pronostico en la escuela; a partir de ser considerado alumno con necesidades educativas especiales como se aprecia en el texto siguiente:

Entrevista a maestra(s) de 2º año "A"

Entv. ¿Ha trabajado con alumno con necesidades educativas especiales?

Ma. Yo creo que si; por que el año pasado y antepasado tuve dos alumnos que necesitaron del apoyo de U.S.A.E.R. y, entonces, pues, bueno se trató de sacar adelante lo más que se pudo, yo

conseguí un libro de 1º año. No fueron alumnos de un año anterior. Lulú estaba en una escuela matutina y se cambió a la vespertina y se, pues, se fue a mi grupo, entonces, si estuve atendiendo a estos niños de una manera, tratándolos como si fueran niños de 1º año porque para mí es importantísimo, mucho muy importante, que ellos aprendan a leer y escribir; yo les dije, para resolver sus problemitas que se les presentan en la vida. Aunque faltaban mucho, yo los pasé de año, pues, el director dijo; ¿qué podemos hacer con estos niños maestra?; pues, hay que darles el pase. Y, si, los pasamos pero ya no regresaron, No sabemos que paso con ellos.

Entrevista maestra de 2º “B”

Entv. ¿Ha trabajado con alumnos con necesidades educativas especiales?

M. Si, sí he trabajado.

Entv. ¿Cual ha sido su experiencia? Bueno anteriormente a la integración educativa no tenía niños con estas características.

M. Bueno no, exactamente, antes no nos mandaban ese tipo de chiquillos, si no más o menos tiene ... ¿cuánto será?, más o menos ... tiene como dos años tuve una pequeñita de nombre Alma. Esta niña pues si tenía un problemita muy severo, tenía déficit global de aprendizaje, es decir, que la niña no hablaba, nada más emitía sonidos, no pedía permiso para ir al baño o sea si resultaba la tarea muy difícil. Pero bueno como hace rato mencionaba, a mí., pues, me despierta un interés esos chiquitos porque, no se, aparte de darme mucha ternura, siento esa necesidad de poder apoyarlos y, entonces, con esta pequeñita se trabajaban actividades, se adaptaba la currículo y se planeaba las actividades. Se le pedía material a la mamá. Conjuntamente trabajamos con esta pequeñita, claro ejercicios adaptados de acuerdo a su nivel de la chiquita. Poco a poco se trabajo, con las silabas, las regletas, se le mostraban imágenes y bueno a mí me sorprendía que había cosas que en ocasiones hacía; pero otras no comprendía nada. Puedo decir, que siempre la voy a recordar, esta pequeñita logró decir algunas palabras, se logró que con sus compañeritos...ya no les pegaba, ni golpeaba a los niños, yo les comenté, les conté una historia. Me parece que ellos comprendieron. Después la acariciaban, de repente la niña sentía bonito pero de repente un niño la quiso acariciar y que

le plasma una bofetada, y a otra pequeñita le jala los cabellos, y así varias situaciones, pero, a la larga la misma niña como que fue comprendiendo que esa actitud no debería de tomar. Luego se sociabilizó con todos los chiquitos, bueno, a mi a veces me llamaba maestra Fany o viceversa, venía “x” persona y decía maestra Marú buenas tardes Maestra Marú, así fuera maestra, y para mi eso fue muchísimo. Bueno, cosa que para mí ya logró cortar, porque tampoco adecuadamente manejaba las tijeras. Ya después logró hacer unos círculos, empezaba a pronunciar palabras con algunos objetos, entonces, ya que la niña tenía más o menos poco, había avanzado, se le canalizo a C.A.M. Ya con esta chiquita ya no seguí trabajando.

Pero para mí si fue muy gratificante, para mí ver, como... avanzó pero no como yo hubiera querido, pero, de acuerdo a sus capacidades pues logró avanzar.

La verdad esta fue una experiencia muy gratificante, muy bonita, porque como mencionaba anteriormente, para mi es tan gratificante poder ayudar a un ser humano, y sobre todo que no es igual que los demás chiquitos, por las deficiencias que presentan. La verdad, aparte de esto, la niña me tomó mucho cariño porque donde iba la traía; que me llamaban a la dirección la llevaba; precisamente por la situación dada me daba miedo que la pequeñita no le fuera a ocurrir algo entonces por eso, de esa manera. Si de manera continua la llevaba, la traía. Ya después la niña no se quería ir de la escuela, pero, pues, era por su bien. Porque, platicando con el maestro de U.S.A.E.R., bueno me comentaba que ahí ya mas o menos, pues, ubican a los, a los niños, de acuerdo a las capacidades que puedan tener, si no van a lograr más, pero ahí se fijan a las habilidades que ellos, que puedan tener, y adelante. Entonces pues la verdad si sentí muy feo, pero, si era por su bien, pues, adelante.

Entv. ¿Cuánto tiempo estuvo con usted?

Ma. Todo el ciclo escolar completo, fue desgastante.

Entv. ¿Cuando llegó la niña usted no puso objeción para recibirla?

Ma. La verdad sí, un poquito me preocupaba porque no había trabajado con niños así. Pero pensé pobrecita y se quedó.

Cabe decir, al respecto- como lo refiere Goffman, (2003) - que “si, manifestamos un interés sensible y directo por su condición nos estamos limitando, y que sin embargo, si olvidamos verdaderamente su defecto podemos llegar a tener con él exigencias imposibles o despreciar, sin pensarlo, a sus compañeros de sufrimiento. Sentimos que el individuo estigmatizado, percibe cada fuente potencial de malestar originada en la interacción, que sabe que también nosotros lo percibimos incluso que sabe que él lo sabe. ... y podemos llegar a actuar como si fuera una <<no persona>>. (Goffman, 2003: 30). Entonces aparece la conciencia del “yo y la conciencia del otro”, expresada en la patología de la interacción” (Goffman, 2003: 30)

Es así que surge de acuerdo al mismo Goffman una “identidad virtual y la real del individuo”, que es desacreditado desde un principio, frente a un mundo que no lo acepta (Goffman, 2003: 31). Tal precisión cobra gran trascendencia, una vez que el descrédito es un trabajo cuidadoso de indiferencia, incierta, ambigua para los participantes y en especial para el estigmatizado; que de alguna manera, tienen que hacer un doble esfuerzo por ser aceptado, e impedido para ello se resigna a vivir en un mundo incompleto; como uno de los mayores castigos. De tal modo que en ocasiones estas situaciones, los llevan a vivir como héroes o villanos, ya entre los que pertenecen a una misma categoría, ya en relación con los llamados normales, quienes apoyados con la publicidad los presenta al mundo como la noticia, a partir de la cual se les establece como gozando una condición de igualdad, lo cual puede suele suceder cuando presentan casos sobresalientes como deportistas, pintores, o cuando son utilizados para a propaganda para sensibilizar a la sociedad, como sucede con el *Teletón* o en campañas para reunir fondos para apoyar a los discapacitados pero, siempre, vistos como “diferentes”, a partir de la carencia, que en ocasiones provoca compasión.

También las situaciones que se propician en relación a la convivencia del diferente, propicia la indiferencia, entendida esta como lujo afectivo, porque el indiferente no sufre con el sufrimiento de los demás, entre los que se cuenta

quienes tienen necesidades especiales, y así como no sufre tampoco ríe, ni se sorprende, grita, o llora por ello. El *indiferente* no hace lo que todos los demás sí hacen, y por eso puede tachársele. Los indiferentes nunca faltan porque en todas partes la indiferencia flota en el ambiente. Es como el aire que uno respira. Mientras todos se preocupan demasiado por sí mismos, nadie se preocupa por los otros.

La actitud o emoción indiferente da lugar a la pobreza, el abuso, la violencia y la frialdad; por algo las calles se han llenado de basura, mendigos, vagabundos, prostitutas, asaltantes, y corruptos, pues, permite el empobrecimiento del espíritu, termina por enfriar todo aquello que encuentra a su paso. Cuando se quiere ser frío, se opta por ser indiferente. Sin embargo, hay dos tipos de indiferencia, la real y la simulada, y al igual que todas las emociones lleva una gestualidad, que la deja fluir por todo el cuerpo, después de todo cuando uno se muestra indiferente lo hace integralmente y no por partes, ya que toda emoción siempre lleva dentro una suerte de actuación, una estilización individual que sólo le pertenece a quien la porta, pues, va a todas partes con sus portadores, es como una sombra que no se ve, pero que está pegada a los diferentes modos de ser de cada uno.

Por lo que toca a la indiferencia real, y la simulada, la que no se actúa, la que es más natural que artificial, no necesita de mucha estilización porque simplemente brota, como los suspiros o los recuerdos. En ocasiones esta es simulada, con cierta intención de hacer sentir a los demás como si nada pasara, niega la vida porque hace como si en la vida no hubiera pasado nada, hacer sentir al otro que no se siente, sin importar la forma en que se presente. Al negar la vida, la indiferencia mata, tortura, aniquila, pero no a quien la porta sino a quienes se les aplica. Es decir, necesita de los demás para poder despreciarlos; por igual es un modo muy particular de negar el desprecio. Los indiferentes se permiten las caras largas y endurecidas. Tal parece que nada les divierte, y una forma de incorporarlos a la comunidad a la cual niegan su acceso a quien tiene necesidades educativas especiales es tratarlos bien. Sin importancia, pues. No obstante la

indiferencia es casi una condición generalizada. En un mundo en el que todos se enamoran cada vez más de su sí mismo, la posibilidad de vivir juntos se desvanece, porque en la indiferencia el otro desaparece, con todo y sus emociones. Y no vale nada. Pero como el otro desaparece, el indiferente también se desintegra porque al negarle, la sociedad a la que pertenece, se niega a sí mismo y, entonces, no le queda nada más que un mundo idealizado o mistificado que lo aleja de la realidad en la que vive. Los indiferentes viven en un mundo que han creado para sí porque sólo importan ellos, nadie más.

Vale decir, también, que la indiferencia generalizada permite toda clase de abusos a quienes tienen necesidades especiales, desde el incremento de los precios de la leche hasta la violencia sexual, desde el asesinato hasta el saldo de cuentas por el narcotráfico; así aparecen mujeres y niños degollados, y por que no, también, asesinamos simbólicamente a los diferentes, a los discapacitados; al momento de etiquetarlos y ser indiferentes con ellos. A la sociedad le hace falta implicarse más con su realidad para poder modificarla; desafortunadamente la indiferencia lleva la ventaja en un mundo en donde la falta de compromiso es una posición más cómoda. Mientras el compromiso exige responsabilidad, la indiferencia sólo requiere de la soberbia y arrogancia.

Registro: Grado: 2º "A".

Fecha: 27-10-05.

14:05

Ob: Los alumnos entran a su salón de clases y cada uno se sienta en el lugar que prefieren, y mientras esperan a que llegue la maestra, juegan.

14:20

Ma: Buenas tardes.

A: Buenas tardes maestra.

Ma: ¿Cómo le fue el día de hoy?

A: Bien gracias.

Ob: La maestra da inicio a sus labores con la siguiente instrucción.

Ma: Saquen su cuaderno de caligrafía para hacer unos ejercicios.

Ob: La maestra escribe la letra “s” y el enunciado, “Susí va al cine con su amiga Susana”, utilizando las grafías de la letra cursiva y pide que los alumnos realicen una plana de cada una de ellas.

14:45

Ob: En este momento llega la maestra Fany para llevar a los alumnos a la clase de educación física.

M.E.F: Se forman en orden para poder salir al patio, dejan todas sus cosas, solo pueden salir con su agua; [recuerden que quien no trae tenis no puede salir al patio por que se pueden accidentar.

Ma: Ya escucharon a la maestra Fany, se forman quienes van a salir.

M.E.F: Gracias maestra a horita se los devuelvo, vamonos.

Ob: Una vez en el patio da inicio a las actividades de la clase diciendo

M.E.F. Van a correr 3 veces alrededor del patio; empezamos despacio... aceleramos el paso... rápido. Muy bien ahora nos detenemos, respiramos profundo.

M.E.F: Samuel Trae los conos rojos.

A. Samuel, Aquí están maestra Fany?

Ob. La maestra de Educación Física coloca los conos en diferentes posturas para que los alumnos puedan correr entre, ello y ordena los niños en cuatro filas y dice

M.E.F: Voy a ir indicando cada cuando salen, y se esperan del otro lado.

Ob: Una vez que todos han pasado les pide a que regresen, da por concluida la clase y procede a darles el resto del tiempo de la clase para que jueguen los niños en forma libre.

Ob: Maestra cómo ve usted a los niños.

M.E.F: Pues yo no tengo problema con ellos, en realidad, como ve usted, todos participan. De acuerdo a sus posibilidades, y no digo quien gana o pierde, si no que eso no es lo importante, ya que se supone que todos ganamos para nuestra salud; esto es algo que siempre hablo con ellos al principio de año, al igual que el uniforme, yo se que no se debe exigir pero más que nada es por su seguridad por los accidentes, ya sabe, porque si no nuestras autoridades luego nos empiezan a fastidiar y, mire a mi no me gusta tener problemas.

Ob. En relación a los alumnos con necesidades educativas; como los ve, por ejemplo, a Belem o a Marcos.

M.E.F: Pues igual que todos, en realidad le vuelvo a repetir no tengo problema, creo en ocasiones que el problema es que los alumnos pasan mucho tiempo sentados, entonces, pues, se cansan, y ahí es donde hay problemas pero conmigo no.

M.E.F: Me permite maestra.

Ob: Si como no, maestra, adelante.

15:40

M.E.F: Niños, a lavarse las manos que ya es tarde.

Ob: Los alumnos regresan a su salón de clases.

Ma: Hasta luego niños.

A: Hasta mañana maestra Fanny.

Ob: La maestra en el aula, retoma su clase invitándolos a continuar lo dejado pendiente.

Ma. Terminen su plana para que les pueda calificar.

A. Yo ya terminé

Ma. Pasa a calificarte.

Ob: La maestra califica y le indica

Ma. Ahora realiza tú dibujo sobre Susí.

Ob: Son las 16:00, se da el toque para salir al recreo y media hora después regresan los niños a su salón.

Ma: Vamos a hacer el examen de lectura de comprensión. Sacan su libro de lectura y buscan la lección "*La brujita*", la leen en silencio.

16:40

Ma: ¿Ya terminaron?

Aos: Si Maestra.

Ma: Bueno ahora leen en voz alta "*La brujita*".

Ob: Los alumnos leen en coro la lectura indicada.

17:00

Ma: Les voy a dar una hojita y en ella van a contestar algo que les pregunto sobre la brujita; cada uno en su lugar; este es un trabajo individual.

17:45

Ma: Iván recoge las hojas y me las dejás en mi escritorio.

Ob: Iván recoge el examen y al terminar dice,

Iván: Ya maestra.

Ma: Les voy a repartir sus materiales para formar algunas figuras, solo con los cuadrados y rectángulos, conforme, formen las figuras las copian en su cuaderno de matemáticas.

Ob: Los alumnos se ponen a trabajar de manera individual en silencio; casi no se comunican entre ellos, a pesar de que a la maestra se ve que no le incomoda que se comuniquen o estén fuera de su lugar.

18.25.

Ma: Empezamos a guardar los materiales y guardan sus útiles para poder retirarnos.

En este registro se observa que además de que durante toda la jornada de trabajo la maestra no hizo mención alguna, y tampoco llevó acabo acercamiento alguno hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, muestra que es indiferente con ellos, ya que se comporta como si ellos no estuvieran. *Están y no están*, pues, están físicamente pero no reciben la atención requerida. Lo cual da a entender que la maestra realiza su trabajo previsto para lograr la homogeneidad, ignorando a los alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, quienes son considerados como diferentes. Cabe decir que esta actitud no solo la presenta esta maestra, es la generalidad en este centro escolar, una vez que se observó que en otros grupos sucede lo mismo, si bien en diferentes circunstancias, como lo es el hecho de que los alumnos no entren al salón de clases y el maestro no los busque o ignore, tome nota de si asistió o no a clases el alumno, y, aún cuando cuenta con el apoyo de las madres no se sugiera o indique sobre la actividad a realizar.

Entonces, para la generalidad de los maestros de esta escuela, el hecho de que haya alumnos con necesidades educativas especiales en sus aulas, significa que tienen un déficit y, automáticamente, no es necesario atenderlos, pues, no es seguro que aprendan. Por lo que el término de necesidades educativas sigue siendo peyorativo. Es un estigma menos agresivo pero finalmente, es estigma.

IV.5. Las necesidades educativas son invisibles.

Precisa decir al respecto que los medios de información juegan un papel fundamental en el proceso de la diferenciación y catalogación de los sujetos con necesidades educativas especiales, pues, en ocasiones, él estigmatizado no

requiere hacer nada para ser considerado como desacreditado, ya que la información con que se cuenta de antemano difundida por los medios mencionados es determinante. Es decir, “la información al igual que el signo que la trasmite, es reflexiva y corporizada” (Goffman, 2003: 58). Esto los hace *visibles*, en función de la falta, lo que constituye un factor decisivo, ya que se constituye en factor determinante en la identidad social del individuo. En otras palabras está implícito en todo lo que lo rodea en su cotidianidad, y forma parte de la identidad personal “única” que se le atribuye. La unicidad es tomada como un ideal que “soporte la identidad” (Goffman, 2003: 72) y, evidentemente, “el soporte de la identificación personal no es el rostro, sino el aspecto corporal y el estilo físico” (Goffman, 2003: 72).

“La identidad personal es relacionada, entonces, con el supuesto de que el individuo puede diferenciarse de todos los demás y que alrededor de este medio de diferenciación se adhieren y entrelazan, los hechos sociales como única historia continua...” Y concluye que: “La identidad personal...desempeña un rol estructurado, rutinario y estandarizado en la organización social”. (Goffman, 2003: 74).

Lo anterior referido es en mi opinión de fundamental importancia, pues a partir de ella se establece la personalidad del sujeto, ya como *acreditable* o *desacreditable*, por cuanto a partir de la *visibilidad* de los mismos se conforma su *identidad visible*. Más debido al rechazo que ocasiona esta identidad visible, a partir de la carencia, se hace invisible. En consecuencia, cuando la carencia no es visible; se da el *encubrimiento*.

El encubrimiento surge como una técnica de control de la información, es decir, existen estigmas no manifiestos, ante los cuales “el individuo tendrá que optar por ocultar información decisiva sobre su persona” (Goffman, 2003: 92). Aunque no deja de estar presente el temor por el descrédito posterior. Pues, como lo da a entender el mismo Goffman: “el hecho de ser considerado normal trae grandes

gratificaciones....el estigma del individuo puede estar relacionado con cuestiones que no es conveniente divulgar ante extraños”. (Goffman, 2003: 93). Lo cual constituye, más que nada, una forma de <<auto conservación>>. Entonces la identidad social del individuo divide su mundo de personas y de lugares, al igual que de modo diferente de su identidad personal; enmascarada, que propicia la alineación al grupo y la identidad del yo. Lo anterior cobra concreción en la escuela en la que se llevó a cabo la investigación. Al respecto encontré que:

Frecuentemente en época de inscripción las madres se preguntan si es necesario llevar e inscribir a sus hijos a la escuela. Pues existe el temor al rechazo por presentar alguna dificultad y si requiere, atención educativa especial. Ante lo cual optan por mejor realizar su trámite por SAID; aunque no les toque quizá en la escuela de su preferencia; saben que en algún momento van a ser descubiertas, y tendrán que enfrentar las consecuencias de este encubrimiento. Mas, también, en ocasiones deciden encubrirlos e inician el peregrinar de buscar escuela sin llevar a sus hijos por el temor al rechazo, rechazo que *no es directo si no velado*, el que frecuentemente se hace es, casi siempre, en función del número de alumnos y la infraestructura de la escuela.

La *visibilidad e invisibilidad* también se pone de manifiesto en el aula y en el maestro, cuando este ignora y relega la demanda del otro, o sea del alumno. Para el maestro este alumno *está y no está*, es decir, lo está físicamente, pero no lo está relacionamente, y cuando lo está no lo es para recibir la atención que requiere, si no por hacer más evidente su carencia, como se muestra en la porción de registro de observación llevada a cabo en el primer año “A”, el día 14 de marzo del 2006.

14:10

Ob: Los alumnos entran al salón de clases y la maestra la recibe con un saludo.

Ma: Les voy a repartir su libro integrado y buscan la página 124. *Los oficios en la ciudad*. Les voy a dar plastilina y van hacer algunas figuras que aparecen en el libro. Me refiero que hay arquitectos, bibliotecaria, contador, constructor, chofer, doctora. Pero, haber repita.

Ob: Los alumnos repiten en coro, doctora....

Ma: Ahora en su cuaderno blanco, copian y repiten las palabras, y realizan el dibujo de los oficios.

15:00

Ma: Pasan a calificarse y regresan los libros a Gustavo por favor y Esther pase a recoger la plastilina.

15:30

Ma: Les voy a repartir su libro en la página 84; y empiezan a leer. ¿Qué es lo que tiene que hacer en silencio?, Por favor....

Ob: Los alumnos empiezan a trabajar en silencio pero no saben exactamente qué tienen que hacer; algunos, dibujan, otros recortan.

16:00

Llega la mamá de Ulises pero el niño no se encuentra en el salón de clases, al parecer está en el patio, jugando. La señora deja su bolsa en el lugar de Ulises y sale a buscarlo. Regresa la señora a las 16:05 y tocan la campana para salir al recreo.

Ma: Dejan pendiente su trabajo, vamos al recreo

16:30

Ob: Los alumnos regresan del recreo y junto con ellos entra Ulises con su mamá, quien lo reprende; lo toma del brazo, le pellizca y lo sienta, se dirige a él con tono de disgusto diciendo:

Mamá. Porqué no has estado en el salón. Ya te dije que tienes que trabajar. No entiendes ¿verdad?, mejor ya no vamos a venir a la escuela. No haces nada.

Ob: La mamá empieza a sacar sus útiles y a leer lo que tiene que hacer, para poder trabajar.

Ulises: No mamá ya me voy a portar bien.

Ma: ¿A ver? si saben que hacen en la carpintería.

A: Camas

Mamá: ¿Y qué herramientas necesitan para trabajar?

Alos: Cerrote, clavos, madera etc.

17:00

Ma: Bueno eso es lo que tienen que calcar en su cuaderno. A ver levanten la mano quien ya terminó de calcar. Bueno, faltan muchos; continúen trabajando y van a pasar uno por uno conforme los llame.

Ob: La maestra llama uno por uno a su mesa y les hace un dictado de cinco palabras y llama a un alumno.

Ma: Juan José pasa, escucha lo que te voy a dictar: "Sala"

A: la

Ma: Haber qué palabra te dije, ¡ah no!, verdad, te dije sala.

A: la

Ma: ¿Te dije "la"? No, no estas entendiendo nada.

Ob: El alumno intenta borrar

Ma: ¿Por qué la vas a borrar? ¿A ver a dónde dice la...? Te digo no entiendes, no estás estudiando nada; ¿por qué la vas a borra?, pasa a tú lugar.

Ob: La maestra continúa llamando a cada uno, para realizar el dictado menos a Ulises, Jonathan o Claudia.

17:55

Ma: Cualquier duda desde su lugar, ¿Quién tiene dudas?

Ob: Se acerca a los niños que están al frente y pregunta: ¿Dudas? No está bien; ponen su lápiz en medio de su libro y lo cierran.

18:00

Ob: Ahora la maestra dibuja una manzana y les pregunta.

Ma: ¿Con qué silaba empieza esta fruta? ¿No saben? Saquen su hoja con las sílabas.

Ob: Ahora se dirige a César, pero, el niño no contesta. Se queda callado.

Ma: ¿Hoy no asistió Cesar?

Ob: Algunos niños contestan y dicen que si y otros se acercan al lugar de Cesar, y le dicen:

Alos: No seas tonto, dónde escribiste las palabras.

Ma: Erica trae, inútil. Te voy a, ayudar.

18:15

Ma: Paso a recoger libros y copien la tarea del pizarrón.

Como se puede observa en el texto anterior, la maestra no se refirió a Ulises durante toda la tarde de trabajo, ni a su mamá, al igual que con Cesar, ya que el niño si bien no trabajó en algo después del recreo, la maestra tampoco hizo algo por acercarse y motivarlo. Estas descripciones son escenas que cotidianamente se presentan en las aulas donde hay alumnos con necesidades educativas especiales ante lo que la maestra, quizás queriendo justificar su enmascaramiento como se puede apreciar en el registro de la entrevista siguiente, mientras le responde a la interrogación que se le hace en una de las maneras siguientes.

Entrevista 2º "C".

Entr. ¿Qué sucede cuando un niño no aprende?

Ma: Pues lo trato de ayudar pero si no se puede, pues, se reprueba.

Entrevista 2º "B".

Entr. ¿Qué sucede cuando un niño no aprende?

Ma: Pues, yo siento que es necesario reprobar a los niños cuando no saben, pues, si uno los pasa les hace un daño, porque es lo que van a hacer de su vida y además los padres también nos obligan porque, en ocasiones, uno pone una calificación x al niño que no aprende, pues, uno no le puede poner diez o seis porque a la mejor él no se da cuenta pero sus compañeros si entienden, y les dicen a los padres y, entonces, cómo queda uno. ¡No!. El integrar al niño es difícil, hay que cambiar la sociedad".

Por lo demás, la visión que las maestras manifiestan está mediada mas por los contenidos vistos de manera administrativa, y sin ser atravesada por el carácter ético, formulado a lo largo de su experiencia personal y profesional, en la que se valora subjetivamente la acumulación del conocimientos; es el *deber ser*, como recogido en una entrevista que se le hizo a una de las maestras y lo muestran los datos siguientes,

Entrevista: 1º "A".

¿Qué significa para Usted la diversidad?

¿Diversidad? "Siento que no; tenemos diversos niños, y dentro de esos diversos niños hay niños con necesidades, entonces, siento que no hay mucha diferencia".

Las anteriores conceptualizaciones aportadas por esta maestra, si bien muestra que en alguna manera están las maestras apegadas al discurso oficial, respecto a los conceptos de necesidades educativas especiales y la diversidad, no sucede así en el salón de clases, donde su actitud es totalmente contraria, y dista mucho de dichos conceptos.

IV.6. Rol de la escuela y la discriminación.

Otro elemento necesario para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela, y las unidades de apoyo a la escuela regular (USAER), concebida esta última como la instancia técnico pedagógica encargada de propiciar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, es una instancia insertada en la escuela primaria regular, a partir de la cual se establece un serie de estrategias para lograr la integración de dichos alumnos.

Al respecto el conocimiento común es que en la escuela se da una serie de relaciones sociales y materiales y que en ella se organiza la experiencia cotidiana, personal del alumno/a. Lo mismo lo es que estas relaciones están compuestas por sujetos biológicos, y que las establecen los sujetos sociales. Y, como lo apunta Pérez Gómez: “La escuela induce una forma de ser, pensar y actuar” Pérez Gómez (1992). También para este autor los “mecanismos de socialización se encuentran en el tipo de tareas académicas que se trabajen en el aula y en la forma en que se desenvuelven las relaciones del centro y del aula”.

Más también lo es el que a la escuela, como institución educativa, se le haya asignado una función social que no es la de “la reproducción si no la construcción crítica del conocimiento y la experiencia” (Pérez Gómez 1992). Dado lo anterior se hace necesario propiciar en ella un contexto con determinados requerimientos que favorezcan éstos proceso y no otros. Lo cual incide de manera directa sobre lo que ocurre en ella, como es el caso de la integración educativa, ya que con ella se propone replantear la educación, un escenario en el que la escuela, como tal, juega un papel importante, pues, *la función que ahora se le presenta es contradictoria a la posición que por siglos ha tenido*, es decir, la selección de los mejores o los más capaces; siendo esto así, *la integración implica volver a plantear la educación, y esto a replantearnos” situaciones, comportamientos,*

pensamientos, con diferentes enfoques y distintos lenguajes, que implica una actitud ética.

Pero ¿cómo se puede llegar a lograr esto, cuando las prácticas son homogéneas y homogeneizantes que se articulan bajo directrices uniformes, y cuando la integración educativa pretende atender a la diversidad en la escuela primaria regular? ¿Sobre todo, si como lo hemos mencionado, la interacción del docente y el alumno en la escuela tradicional, se encuentra mediada por el contenido escolar? Y, por igual, si en el discurso se considera al docente ante la integración educativa, como fundamental, situación que los mismos docentes reconocen la importancia que tiene su participación en dicho proceso, pero, en la práctica concreta tratan de evitar dicha relación con el extraño.

El problema esencial de la integración educativa en mi opinión, derivada de los datos obtenidos, radica en *la forma cómo se piensa al otro cómo diferente*, y en que se le piensa *a partir de la carencia y la falta de comprensión de las ideas éticas* que se refieren a lo humano, como tal, ya que en apariencia y esencia somos todos diferentes, lo cual tiene gran importancia, una vez que ni los gemelos bisigotos son iguales. Entonces, resulta difícil plantear la atención educativa en / y para la diversidad, si no tomamos conciencia de que vivimos en diversidad y somos diversos.

La integración educativa, en si, si bien pretende exaltar lo humano a través de su contenido, contradictoriamente a ello no se dio el espacio para reflexionar sobre lo humano, *sino que se la planteó como una cuestión de carácter político-administrativo y metodológico*, situación que debilitó la integración educativa y que, aun hoy día, es prioridad para la mayoría de los docentes, una vez que el ejercicio docente durante siglos, ha implicado facilitar el aprendizaje de los contenidos educativos; aspectos que los mismos maestros, aun en la actualidad lo destacan. Asimismo, si bien existe una preocupación por la elaboración de las adecuaciones curriculares. De tal forma que en los talleres de capacitación de

carrera magisterial se considera la elaboración de estas, como producto final para la evaluación y acreditación del mismo. De ahí que la elaboración de adecuaciones curriculares, se han convertido como una parte esencial del proceso de atención de los niños con necesidades educativas especiales. Tal requerimiento la convierte en un hacer - por el hacer; preocupación fundamental en los compañeros maestros. Pero que contradictoriamente descuida lo vital: el reconocimiento y respeto hacia el otro, el diferente.

Lo anterior da lugar a que se debilite el aspecto social de la educación y sobrevalore el aspecto administrativo, por sobre la cognición, como la única forma de desarrollar el aprendizaje, anulando automáticamente el aspecto ético, al sobre valorar el aspecto cognitivo. Proceso que provoca que se eleven los costos afectivos de los sujetos con necesidades educativas especiales, y se evidencien los prejuicios en contra de la atención a la diversidad, en especial de las personas con necesidades educativas especiales. Lo cual resalta en el momento de interactuar con los alumnos con necesidades educativas especiales, donde se destaca, estigmatizándola, su naturaleza individual, manifestando una ética utilitarista misma en la que el bien se remite a la utilidad para satisfacer el deseo o interés de las personas.

En este contexto se concreta también, como lo advierte Santos (1995), que el Estado-nación presenta grandes dificultades para ser el garante de un nuevo contrato social en medio de la globalización, pues, con la transnacionalización de la economía el Estado, en algunos casos, parece haberse convertido en una unidad obsoleta que ha perdido la capacidad y voluntad política de regular la producción y la reproducción social. Es decir, al debilitarse en el exterior y tornarse ineficiente en el interior, el Estado se vuelve más autoritario. De igual forma, resulta dependiente de unas miradas burocráticas mal integradas, cada una de las cuales ejerce su propio micro despotismo frente a la pérdida de poder político de ciudadanos incompetentes.

Por lo tanto, para lograr en parte el tránsito hacia una nueva sociedad, como la que se propone a través de la integración, como lo dice Santos:

“... se tienen que instituir valores éticos funcionales propios de una sociedad moderna. Ante la pérdida de sentido de pertenencia y de legitimidad del Estado se requiere instituir el sentido social y la responsabilidad frente a la ley y la justicia. La propuesta es crear una cultura ciudadana donde la justicia en derecho sea el principio rector de todos los comportamientos”. (Santos, 1995: 253).

El trabajo de observación y registro realizado por casi diez meses del ciclo escolar, junto con el análisis e interpretación de los fragmentos presentados de esta realidad, me permiten destacar dos actitudes importantes de las maestras hacia los alumnos con necesidades educativas especiales: 1) la exclusión por completo, 2) la simulación, y 3) la estigmatización, por igual que niegan la oportunidad de convivir con sus iguales, diversos y diferentes, propiciando una simulación de integración educativa.

Y por lo tanto se puede considerar que existe una contraposición de los argumentos que plantea la integración educativa. Sin embargo es aceptada moralmente, pues, la negación se justifica en función de no contar con las condiciones ideales para darles la atención que merecen los alumnos, razón por lo que se ha caído en un relativismo ético, es decir, uno o aquel que dificulta la interpretación efectiva de la política y, por parte del estado, no se crean las condiciones para que los sujetos ejerzan su derecho y promuevan su desarrollo integral.

Vista la intervención educativa desde esta perspectiva, se puede considerar como una discriminación positiva para minorías, como la designación socio-política correcta de los grupos marginales o minoritarios. Ya que en realidad no se da la atención requerida ni se atiende a los que se debería de atender; por lo que se podría considerar como un tímido intento de paliar o compensar la desigualdad de oportunidades de que parten.

Con todo esto se puede considerar que el pasado se construyó en buena medida a expensas de los alumnos con necesidades educativas especiales, y que el lenguaje mismo con que se los nombra en el presente viene a reforzar y perpetuar su condición.

La maravilla del lenguaje, decía Merleau-Ponty (1998), es que se hace olvidar detrás de lo dicho. Ésta es su maravilla, en efecto, y éste es también su mayor peligro, pues pretende hacernos tomar las palabras por las cosas o las definiciones por meras y asépticas descripciones, una vez que, de igual modo, seguimos dando a las palabras un sentido que ayuda a mantener como actuales y normales situaciones absolutamente vejatorias. Por algo, todos sabemos aquello de que un hombre público, que queda mal en público, es como una mujer pública que queda mal en privado.

La integración educativa parece, ser un intento voluntarista de reparar el pasado, bajo una cara oculta de perversión. Es así que la política de la integración educativa aparece como un legítimo intento de corregir el curso del desarrollo de la educación, tanto de las inercias sociales como de las lingüísticas. ¿Pero qué actitud tomar ante las consecuencias sociales que se derivan del trato excluyente del sujeto, de ser diferente? ¿Qué hacer con esta forma de educación que nos lleva a mirar a los más inteligentes en detrimento de los menos favorecidos?

Yo creo que aquí lo honesto y efectivo no es negar nuestros prejuicios, sino tomar conciencia de ellos, para llegar eventualmente a compensarlos. Así es como debemos enfrentar nuestra creciente tendencia a valorar las personas por su

completud, y no hacer sentir menos a los diferentes. Dar menos importancia a la apariencia física y de la primera impresión, dejar de ser una sociedad, dominada por la imagen. No se trata sólo de que las imágenes nos ofrezcan constantemente ideales de belleza, difícilmente accesibles para los ciudadanos normales. Se trata más bien de que nos demos cuenta de que antes que nada son rostros, expresiones, gestos donde se adivina instantáneamente la bondad o la maldad, la sinceridad, y el prejuicio en general.

Esto significa que es necesario reflexionar para lograr ir más allá de la apariencia del sujeto con necesidades educativas especiales, es decir, a su origen, su familia y su historia pasada, sobretodo porque la impersonalidad y la movilidad social nos imponen que hemos de juzgar rápidamente al prójimo, a partir de primeras impresiones, y que pocas veces tendremos ocasión de corregir o revisar. Ese bagaje, en el que nos hemos venido haciendo especialistas, en adivinar una personalidad o un carácter detrás de un rostro, de un gesto. Por igual, es por nuestra apariencia o primera vista, por lo que somos bienvenidos o rechazados. Por los demás, tomando como base, unos y otros que el rasgo más decisivo de una fisonomía es la belleza.

Es recomendable, entonces, denunciar la estigmatización, discriminación y la exclusión en la escuela por motivos de diferencia; pues, no es de justicia que se las€ consienta, si todos somos diferentes. Asimismo es también necesario tomar conciencia de que esta discriminación opera y continuará operando, si yo maestro no soy consciente de esta situación y, a pesar de todo por las razones expuestas.

La tarea por realizar es, contribuir a que la gente se conscientice, o se haga todavía más consciente de la importancia de la diversidad como riqueza, en la que todos nos encontramos inmersos y dónde estamos cada uno de nosotros, tanto sujetos físicos como intelectuales, sociales, culturales y sexualmente, ni uno menos; sino todos los seres vivos del planeta.

Es necesario tomar conciencia de la existencia y significado de la diversidad solo así podemos ser conscientes de nuestras diferencias y comprender al otro que, como yo, es diferente. A partir de esta diferencia los factores genéticos no han de tener una influencia decisiva en nuestro trato hacia la especificidad de las personas, y desechar las ideas de si somos diferente, es por qué, nos lo merecemos, o que, es una desgracia o que hicimos algo mal en nuestra vida para merecer, alguna alteración o discapacidad. Todas estas ideas y creencia que no solo culpan al “diferente” de sus males y eximen al “normal”, o privilegiado de toda responsabilidad hacia los demás, sino que a la vez que propician la indiferencia, y la falta de voluntad de ayudar a los demás.

Además, de luchar contra la desigualdad social de oportunidades hace falta, también, luchar contra la desigualdad de oportunidades físicas o psíquicas; hace falta aprender a comprender y, ante la desigualdad sancionada ya por los usos y el lenguaje mismo, hay que compensar sus efectos. Esto significa formar al sujeto para el advenimiento de cuestionamientos o elecciones en las que, el otro, humano, se halle en el centro del proceso (Levitas, 2006). Es solo sobre esta base que puede establecerse el principio de unidad, principio que va más allá del principio de contenido, ya que no es suficiente el reconocimiento del otro para garantizar la comunicación, el debate y, por lo tanto, el compromiso con el otro.

El compromiso que se requiere, es un compromiso real, a partir de la comprensión de vivir en y para la diversidad, donde el sentido y el signo, de prácticas y valores no estén separados, para que exista la posibilidad de dialogar, y así ayudar a construir la diversidad. Ya que el valor universal que tiene la diversidad, no se establece en relación a una noción, sino en el reconocer a cada individuo el derecho de articular en la propia experiencia de la vida colectiva una identidad particular.

Un compromiso cuyo eje transversal del comportamiento sea la ética, no para justificar las normas, o la corrección de las reglas, si no para buscar la justicia en

sociedad ya que solo, desde ahí, podemos ubicar, dar y darnos, cada uno el lugar que merecemos como seres humanos que somos. No olvidando, que el espacio ideal para transformar esta sociedad es la concepción que la escuela tiene sobre la función que debe de cumplir ante la sociedad. Esto significa que la escuela deberá de cambiar su rol establecer nuevos vínculos, formulando un nuevo contrato docente, donde se privilegie la aceptación y respeto por el otro el diferente.

IV.7. El docente de educación primaria.

La formación inicial docente hasta antes de la integración educativa en 1994, se realizaba para la homogeneización, es decir, en ella no existe un aspecto que contemplara la atención a las necesidades educativas, en ninguna de las formaciones como el maestro de educación primaria ni en la formación especializada; ya que esta se realizaba a partir de la discapacidad como es el caso de la Normal de Especialización, donde enfocan la formación en función de la discapacidad a atender pero, también, que este espacio ha sido cubierto con profesionales como los psicólogos y pedagogos los cuales se forman de acuerdo a requerimientos generalizados de la sociedad.

La integración educativa se inicia en 1994 y la reforma de la escuela Normal se realiza en 1999, donde ya podemos ubicar en el perfil de egreso, que los alumnos contarán con habilidades, conocimientos, actitudes y valores que necesita en su actividad profesional, como:

- 1.- Habilidades intelectuales específicas: Desarrollar la capacidad de comprensión que le permita expresar sus ideas con claridad, resolver problemas, capacidad para la investigación, que requiere su futura actividad profesional.

2.- Dominio de los contenidos de enseñanza: “Conoce los propósitos contenidos y enfoques... de los campos disciplinarios...., de acuerdo a la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos”. (S.E.P. Plan y programa primaria plan 97)

3.- Competencias didácticas: “Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos.... Y es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar..... Identifica las necesidades especiales de educación.... Y es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad curiosidad y placer por el estudio” (S.E.P. Plan y programa primaria plan 97)

4.- Identidad profesional y ética: “Asume como principio de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia, respeto a la dignidad humana, libertad. Justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.... basada en la justicia democracia y la equidad”.

5.- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela: “Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad y acepta dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo. (S.E.P. Plan y programa primaria plan 97). Esto significa que aproximadamente son cinco las generaciones que han sido formadas bajo estos criterios. Pero que contradictoriamente a la integración educativa, se puso en práctica con docentes cuyo criterio estaba formado en la homogeneización. La antigüedad de las docentes de la escuela donde se observo, fluctúan entre 42 y 19 años de servicio, obviamente, no se cuenta con dicho perfil sino que, en el momento en el que ellas fueron formadas no estaba visualizada la diversidad y si la homogeneización, de

tal forma que aun y a pesar de que se dio la sensibilización por parte de los docentes de educación especial USAER; no fue suficiente para que realmente se formara en / y para la atención educativa en y para diversidad, de tal suerte que, entonces, la actitud del docente de educación primaria frente a la integración es de rechazo desde su inicio. Y, muy a pesar de que se establezca como un mandato con las reformas del artículo 3º constitucional y la ley de educación con el artículo 41, considero no ha sido suficiente para que los maestros con la formación con la que cuentan sean sensible y consientes de trabajar en / y para la diversidad; ya que el enfoque dado a su capacitación o actualización en relación a las necesidades educativas especiales, no bajo a la visión de la diversidad.

Entonces al integrar a los alumnos a la escuela regular de manera tan abrupta sin contar con el personal formado con cierta visión; basada exclusivamente en la sensibilización, esto se convirtió en lastima más que en el reconocimiento de un derecho natural como es la diversidad y, al grado de que aun no queda clara la función de los que estamos involucrados en educación primaria. Entonces dadas estas características de la forma en que se ha dado la integración es difícil que el docente este verdaderamente consciente del derecho que tenemos todos, de ser atendidos de manera diversa y no basarse en la deficiencia para excluir

Los datos recabados a través de las diferentes técnicas y estrategias etnográficas utilizadas en la investigación cualitativa llevada a cabo en esta escuela, nos permite ver la actitud de las docentes de educación primaria tendiente a la generalización, y poca comprensión del otro con o sin necesidades especiales, ya que todos los tenemos y que de manera inconsciente se excluye; al no brindarle la atención necesaria para satisfacer las necesidades básicas de cada uno; de ahí que las actitudes de las docentes de no brindar atención no les significa nada si no las logran cuantificar en el otro a través de una calificación en relación a los contenidos escolares. Bajo esta situación es difícil hablar de una verdadera integración educativa y mucho menos en reconocer la diversidad. Esto significa

una constante transgresión del estado de derecho, que propicia la invisibilidad del diferente.

IV.8. Docente de USAER

En el caso de los docentes de USAER es aun difícil establecer un único perfil, ya que son variadas las profesiones que nutren esta instancia, entre los que encontramos psicólogos, pedagogos, terapeutas con diferentes especialidades formados bajo una visión medica de rehabilitación y licenciados en educación especial de diferentes especialidades como lenguaje, motora, visual y intelectual, que la política de la integración educativa considera encargados de realizar la integración de los alumnos con necesidades educativas; sin considerar que ellos también ellos eran integrados. De tal forma que podemos decir que la mayoría de los maestros que estamos en estos momentos en servicio, no fuimos formados en y para la diversidad, entonces, cuando se pone en practica la integración educativa los docentes ahora denominados de USAER, se enfrentan con una nueva función, pasando por un “proceso “Express” de cambio de función, ante la cual considerado se nos vació de nuestra historia, sin entrañas, de un pasado en la acción de educar y, dócil a todas las actividades a que es llamado. Es también, por lo mismo, un sujeto con sólo un caparazón de docente, pues, carece de un «dentro» de una intimidad en el campo de la educación; de un “yo” que se pueda evocar como docente. De aquí que esté siempre en la disponibilidad para realizar “cualquier actividad” que se le confiera; menos la que tendría que realizar; la atención de los alumnos con/o sin necesidades educativas especiales con sentido ético. Esta situación no se presenta cotidianamente en la escuela ya que los maestros de apoyo, al enfrentar las problemáticas, no cuentan con los elementos necesarios para atender o apoyar a los alumnos con necesidades educativas

especiales, entonces, es más fácil realizar otras actividades, más comúnmente que no lo comprometen.

Dicha maleabilidad del docente se puede deber, entre otras cosas, a un imaginario creado socialmente del docente perfecto o a una visión propia carente de interés profesional que, se le podría llamar indiferencia, porque parece no importarle nada. Es lo que experimentan los indiferentes, quienes al no estar comprometidos afectiva o éticamente con algo se convierte en un arma poderosa para manipular a los otros, al medio y al interior propio. Ya que ahora tiene que atender a la variedad de necesidades que presenta el alumno con /y sin necesidades educativas, aun y a pesar que no se cuenta con todas las especialidades.

Entonces, es más fácil realizar otras actividades que atender a los alumnos con necesidades especiales. Situación que propicia en ocasiones la evasión de la función. Además de que, si consideramos que la reforma de la escuela normal se realizó hasta 2004, y que su perfil profesional no es capaz de realizar la “identificación de las necesidades educativas especiales de la discapacidad, y darles respuesta adecuada en base a los planes y programas de educación básica” (S.E.P. Plan y programa de educación especial plan 2004). La formación del docente especialista está enfocada al “desarrollo de las competencias didácticas que requieren tanto para elaborar una evaluación psicopedagógicas con el fin de identificar las necesidades educativas que presentan los niños y los adolescentes con discapacidad, como para dar respuesta a dichas necesidades..... y la vinculación con las escuelas y los maestros de educación básica regular en general con las familias, comunidad, con otros profesionales y otras instancias de apoyo extraescolar que den respuesta a las necesidades especiales de los niños y adolescentes; así como favorecer su transición a la vida adulta considerando su desarrollo a la capacitación laboral” (S.E.P. Plan y programa de educación especial plan 2004).

Entonces el docente formado en / y para la diversidad está aun en formación, debido a que los docentes que estamos en servicio aún fuimos formados en la especificidad de una discapacidad, situación que nos hace en ocasiones incapaces de dar una respuesta adecuada a la diversidad; mientras, se sigue considerando como el meollo del asunto la situación metodológica, más que la situación ética. Al grado de seguir considerándose como el docente con un gran dominio técnico de los diferentes contenidos que se manejan en los planes y programas de educación especial, perdiendo con esta función pierde de vista la atención de los alumnos con necesidades educativas, al tiempo que enfoca su trabajo en la intervención grupal, para evitar el señalamiento del alumno al sacarlo de su grupo de pertenencia; pasando por alto que contradictoriamente también esta forma de intervención propicia un señalamiento en relación al diferente, es una discriminación más sutil, se visibiliza a partir de su carencia.

Cabe mencionar que en la escuela donde se realizó la observación, cuya duración aproximada fue de diez meses; en cinco grupos, no se coincidió en ningún momento con los docentes de USAER, y que la información que las maestras me proporcionaron, es de un trabajo poco sistematizado, el cual se reduce a datos sobre la poca intervención de dicho personal con los alumnos, justificada con trabajo administrativo de apoyo a la dirección de la escuela.

En base a lo anterior podemos decir que los docentes contaban con una formación ajena a la diversidad. Por lo tanto es de suponer que las concepciones con las que desarrollan su servicio, de manera profesional, carecen de vigencia. Asimismo, que no ha sido suficiente la forma en que ha sido abordada ya que se encuentra enfocada en función de una problemática metodológica, y no una posición situación ética real, lo que ha propiciado una ética utilitarista que visibiliza e invisibiliza a los sujetos de manera relativa en función de la pertinencia de los requerimientos de los docentes, siempre, con el fantasma del docente ideal.

La anterior referencia la hago en función de una experiencia personal que tuve en el mes de mayo cuando se aplicó la prueba enlace. Pues en la escuela en la que me tocó laborar; sacaron a los alumnos que presentaran alguna problemática del salón para que no presentaran el examen, por que iban a afectar el resultado y el prestigio de los docentes. Entonces era mejor sacarlos del salón sin dar ninguna explicación a los alumnos. Esto evidencia una vez más cómo los docentes aun no tenemos claridad con respecto a la diversidad y que contradictoriamente el propio estado carece de ella, ya que si bien, en relación a la política, en el discurso plantea una cosa, y en los hechos realiza otra, bajo una visión homogénea que propicia la exclusión e invisibilización.

Por todo lo dicho, considero necesario hacer hincapié en la formación ética del docente, una en la que lo ético / o la ética se estructure como un eje transversal de sujeto en formación docente, una en la que se den los elementos para que esta se trabaje con la misma intensidad en la práctica cotidiana de los docentes que estamos en servicio; triangulando la cuestión ética, metodológica y social de tal forma que permita el trabajo en y para la diversidad.

CAPITULO V

CONSIDERACIONES FINALES COMPRENDER PARA EDUCAR

CAPITULO V

CONSIDERACIONES FINALES COMPRENDER PARA EDUCAR

Se pretende como resultado que surja una escuela comprensiva, con un espíritu de renovación pedagógica constante, para dar respuesta a las necesidades de la diversidad.

Por tanto se requiere de una práctica educativa reflexiva que permita una coherencia entre el pensar, el discurso y el hacer, a través de una gestión técnico-pedagógica y socio-administrativa, cuya habilidad pedagógica tienda a crear un clima de respeto y tolerancia en la escuela para que la interacción de los integrantes sea positiva y se desarrolle el proceso educativo en forma éticamente eficiente.

Además este tipo de programa tiene una doble intención en relación a la formación docente, incidir en el ámbito pedagógico por un lado y por el otro la formaciones ética que está ligada directamente con la actitud hacia el otro; por lo que es necesario definir que son las actitudes e identificar los factores que influyen en el desarrollo de las actitudes, entre los que figuran los prejuicios y estereotipos que dificultan la comprensión de diversidad.

Para trabajar las actitudes existen diferentes teorías las cuales coinciden en que la actitud; supone una disposición a actuar, y esta, compuesta por tres componentes: el cognitivo, afectivo y conductual.

“Por lo tanto la importancia de la formación de las actitudes viene dada, por un lado, por las influencias en la formación del auto

concepto y de los valores que le dan coherencia y consistencia en los procesos de socialización y enculturación, y por otro lado, porque las actitudes comprometen todas las dimensiones de la personalidad, convirtiéndose en un mecanismo de filtrado de nuestras ideas, sentimientos y comportamientos ante la realidad que nos rodea". (Sales, 1997: 67)

Entonces en los contextos de las relaciones los prejuicios son actitudes negativas, ya que el sobre-generalización y hostilidad son característicos del prejuicio como actitud. Por su parte Los estereotipo constituyen el contenido cognitivo del prejuicio.

Como sabemos los docentes y las escuelas tienen una tradición y una cultura que no puede reemplazarse de la noche a la mañana, pues, es un conocimiento ya antiguo, profundo en la mente del sujeto, que requiere de una reflexión que de significado al cambio, como lo refiere Michael Fullan en su artículo, al hablar de del "Significado del cambio". (Fullan, 1982), a partir de la definición de criterios éticos y no tecnocráticos; donde la gestión de la diversidad es vista como medio y fin educativo.

La búsqueda de alternativas a la reestructuración supone considerar que son los compromisos sociales y pedagógicos de una escuela lo que determina la calidad de la acción transformadora. Mas, si bien una nueva estructura puede ser necesaria no es suficiente para asegurar la implicación de ciertos tipos de compromisos, una vez que La reestructuración busca el cambio estructural como un fin en sí mismo, a la luz de los valores pedagógicos y sociales.

Es común que como alternativas a los principios de la reestructuración se planteen propuestas que abogan por más presencia de la democracia social, por ejemplo, la de la experiencia existencial que de la eficiencia y productividad, del aprendizaje colectivo que del individualismo, del profesorado como conductor de la reforma.

De todo lo anterior se desprende que los valores que vale la pena desarrollar son los valores de comunidad, auto confianza, indagación intelectual e implicación intelectual. Estos valores están presentes en algunas escuelas comprometidas con su particular movimiento de reestructuración, las cuales empiezan a comunicarse unas con otras la idea de configurar una red sin producir un modelo fácilmente replicable, sino aprender una de otra y aplicar lo aprendido de su propia y única circunstancia (Goodman, 1995: 24).

Comprender para educar no únicamente implica una transformación de fondo en la educación que no radica en la integración educativa sino en la necesidad de retomar la diversidad, entendida esta como el elemento constitutivo de la naturaleza del ser humano; de ahí la necesidad de educar en y para la diversidad.

Con esto en mente se reconoce que si bien el acto educativo aun desde el punto de vista de la política educativa homogeneizadora es un hecho complejo, y que precisamente, la diversidad lo hace aun más complejo, aspecto que la escuela como institución no reconoce ni respeta, y cuando lo hace, solo lo hace en el discurso pues el estado no ha propiciado las condiciones reales necesarias o específicas para atenderla, actitud que lleva a un planteamiento que conlleva a la invisibilidad de esta, lo cual hace necesario retomar la diversidad, como el eje vertebral cuya esencia es el aspecto ético, aspecto que permea todo el quehacer educativo: Un imaginario que descomplejiza el acto educativo, una vez que reconoce la diversidad como la esencia misma del ser humano.

V.1. ¿Qué es posible hacer?

En esta época tan individualista, competitiva y desorientada intencionadamente por todos los medios de información, y que tiende a generar el aislamiento del sujeto, sería sumamente enriquecedor que la escuela, asuma, una “apuesta positiva” hacia el otro, el otro, niño, joven, adulto, los otros colegas, y hacia uno

mismo, como estrategia para mostrar y convencer que existen otras alternativas de vinculo social posible, para vivir en y para la diversidad.

En otras palabras: “La escuela tiene que promover actitudes de respeto, valorando y presentando la diversidad como algo extremadamente positivo para la especie humana” (Márquez, 2006: 148). Y, ya que compartimos la misma naturaleza humana y que las diferencias son de nivel, no de especie, se precisa la igualdad de todos ante la ley. Más dado que la diversidad, como ya ha sido señalado anteriormente es eminentemente humana, al igual que la educación, por lo que es parte constitutiva de la cultura y de la sociedad. Mas también dado que lo humano está en el centro de la educación, ésta debe contribuir a plantear y analizar las múltiples formas en que tanto la humanización y especialmente la deshumanización se manifiesta en los tiempos actuales. De ahí la importancia que tiene el que el maestro en su quehacer cotidiano en la educación, incluya los temas de libertad, el respeto hacia el otro y hacia sí mismo, la integridad del sujeto, la solidaridad e integración, el abandono y el aislamiento, actitudes cuyos sentidos adquieren en los contextos actuales del sistema educativo grande significación, y aun más específicamente a partir de la puesta en práctica del programa de integración educativa, actitudes y sentidos específicos que es necesario profundizar, pues están atravesados por el aspecto ético.

La integración educativa surge en nuestro país con la reforma educativa y con ello se origina el cambio de paradigma en educación especial; el cual, ahora, consiste en integrar a los alumnos con necesidades educativas, con o sin discapacidad, a los espacios y aulas de la educación básica regular. Esta nueva situación impacta tanto la estructura normativa como valorativa de la escuela, una de las instituciones más tradicionales en la sociedad, tanto si se habla de la escuela regular como la escuela especial, espacios educativos que deberían de ser aceptados como igualmente validos; pero su desarrollo nos muestra que no es así, ya que el tipo de atención que cada una de ellas brindaba a la población que atendía estaba fincada en la diferencia a partir de la carencia.

Actualmente el discurso oficial plantea un viraje que va de la perspectiva anteriormente mencionada fincada en la diferencia, hacia la diversidad; planteamiento este que pretende una renovación de las prácticas escolares a partir del cambio de enfoque, y poniendo en juego, ahora, la multiplicidad y la diferencia conjuntadas con el aprendizaje, la lengua y el comportamiento en el aula “regular”, como si solo hubiera una única forma de estar en el mundo escolar, pasando por alto la estructura en gran manera cerrada de ambas instituciones, por un lado y por otro que la diversidad es una recurrente, al concebir una sola institución con la integración de ambas, compaginadas en una sola institución como es el caso ahora en la escuela regular.

Vale entonces decir que como resultado de dicha integración, se dio un rechazo por parte de la escuela regular, argumentando entre otras razones aumento de trabajo y falta de preparación profesional para brindar atención a los alumnos, ahora denominados con necesidades educativas especiales.

Al respecto, a más de una década de iniciado este proceso de integración, considero que lo que se ha puesto en juego es, más bien, solo una nueva forma de discriminar, matizada por una serie de discursos que resaltan el respeto, la tolerancia, y la aceptación del Otro. Mas, también considero que la forma de llevar a la práctica dicha política da motivo a sospechar sobre sus verdaderas intenciones; pues, las raíces y sentidos de esta política surgen del ámbito económico, y no de la parte humana, es decir se parte de la integración y no de la necesidad de comprender el significado de la diversidad como un elemento constitutivo de la humanidad. Por lo mismo considero que se hace entonces necesario plantear educar en y para la diversidad, es decir, poner en marcha una alternativa educativa en donde se reconozca la diferencia como un componente potencial de enriquecimiento y no como una carencia.

Hoy en día el discurso de la política de la integración educativa proclama el derecho a la educación en términos de igualdad con equidad, de universalidad y solidaridad, tales que respondan al ideal de un ciudadano universal, ya ampliando

la cobertura, ya los beneficios de la misma; política que es evidenciada o desvelada por la realidad, cuanto en la realidad está sucediendo lo contrario, una vez que estos beneficios se tornan cada vez más restrictivos e inalcanzables para muchas de las personas, en especial para las personas cuya especificidad los coloca en desventaja; pues estos no se dan ni se desarrollan en las mismas condiciones, ya que los planteamientos de dicha política son contradichos por las prácticas concretas y formas totalmente diferentes de conceptualizar a los sujetos; afirmados en uno y en la otra, amen de que los negados son vistos siempre en la práctica como diferentes al resto de la población, a partir de su carencia, misma que en ocasiones provoca compasión; pues, no se ha clarificado cuál es el verdadero sentido de esta nueva concepción. la integración en y para la diversidad Por lo demás, sobre el particular considero que es necesario señalar que históricamente la sociedad no se muestra preocupada con las diferencias, sino con los diferentes, los extraños, o los anormales, y que por lo tanto es importante no olvidar que ellos son una categoría de construcción social, una invención resultado de un largo proceso de diferencialismo, esto es, de una actitud, sin duda, racista y o segregacionista de separación, a partir de la disminución de identidades.

La preocupación por estas y otras interrogantes sobre la integración como reflejo de un mundo globalizado que favorece la aparición de formas de individuación extrema, competencia deshumanizante y pérdida de la solidaridad mínima que pueda sostener la trama social hasta ahora existente, así como la búsqueda de alternativas a ello nos lleva a pensar en un enfoque ético, en relación con la educación, mismo que consiste en ir a la reflexión, analizar y razonar acerca de acciones humanas que tienen lugar en situaciones sociales concretas, como es la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular, así como la exploración razonada de alternativas conjuntamente con el sujeto llamado docente, acerca de las acciones que lleva a cabo y también de los principios y criterios en los que el docente se funda; búsqueda que se hace más evidente y necesaria en torno a la aplicación de la política de la integración educativa, una compaginación educativa en la que se plantea el trabajo

colaborativo de la educación regular y la educación especial, que en la práctica da como resultado un complejo entramado de diversas perspectivas conceptuales; individuales, grupales y socioculturales, un entramado que hace necesario su revisión desde el enfoque ético, mismo que puede enriquecer la estructura constitutiva de la subjetividad humana y las relaciones sociales.

En la práctica de la integración educativa, y más específicamente en la concreción que este adquiere en relación docente-alumno, considerado como encuentro con el “otro”, sujetos ambos en formación, se hace necesario tomar en cuenta otras facetas, al justificar por qué el interés por una reflexión ética, por ejemplo, la construcción de la relación docente-alumno en el entrecruzamiento de fines, intenciones, voluntad consciente y deseos inconscientes; el lugar del “otro” frente a sí, facetas que implican ir allá” de uno mismo en esa búsqueda de apoderamiento del “otro”, no como una posesión si no como el reconocimiento de la alteridad; componentes no conscientes, pero presentes en dicha relación, facetas todas que requieren de un conocimiento por parte del sujeto llamado docente., ya que estas se configuran a partir de cómo los docentes conceptualizan a la diversidad.

Visto lo anterior desde dentro de la escuela en la que se realizaron las observaciones, equivale a decir que si bien las docentes conceptúan la diversidad, lo hacen a partir de las personas con discapacidad, lo que implica una mirada centrada en la carencia, conceptualización que nos puede sugerir responde, o al menos pareciera serlo, a la visión oficial incluso previa a la integración; misma con la que coinciden el resto de las docentes en el caso concreto de esta la escuela.

De lo que se desprende que los nuevos enfoques y técnicas para el trabajo y comprensión de la diversidad no han podido incidir sino tímidamente o nulamente en los lineamientos diseñados por las burocracias educativas, las cuales por estar enfrascadas en el proceso metodológico; no han retomado lo esencial de la

construcción de la diversidad: el aspecto ético. Lo cual repercute o se expresa en la práctica docente y en las relaciones al interior del “aula integrada”

De ahí que los docentes en ocasiones se sienten incompetentes de atender a la diversidad, limitando la práctica de esta a los alumnos con necesidades educativas especiales, que fue en algún momento el discurso de la tendencia oficialista, sin involucrarse en el desarrollo de los aspectos más cercanos a la vida cotidiana de la escuela, práctica docente que ha motivado una reproducción de dicha política, por un lado y por el otro, la resistencia ¿no solo a implementar la política de la integración sino, por igual, la alternativa ética de la educación en / y para la diversidad, argumentando para ello la falta de comprensión de dichos conceptos, y, entre otras cosas, la falta de capacidad para brindar la atención adecuada que dichas perspectiva educativas orientan, y cuya significación se inscribe en la nueva interpretación alternativa de la realidad educativa; perspectivas que sin embargo, no han llegado tampoco a ser difundidas, sino en su ambiente intramuros: congresos, seminarios y discusiones de especialistas.

En mi opinión, la situación descrita ha creado una verdadera paradoja, ya que a mayor fundamentación sobre el concepto, existe un mayor deterioro del proceso educativo mismo. Esto significa que cada quien camina por su lado burócratas, político, maestros, como si no tuvieran como misión precisamente el contribuir a abatir los problemas y la desintegración. Lo cual no es sino el resultado de la incapacidad o falta de voluntad institucional de insertar como marco de referencia y como propuesta a desarrollar, según sea el caso, los estudios que han aportado los conocedores sobre el tema, lo cual referido al diseño y puesta en marcha de la política educativa, la dejo sin sentido.

Es importante recordar que la escuela es ante todo un espacio social históricamente construido, que condensa la diversidad bajo la cobertura de un proceso educativo escolarizado, conformado por agentes ordinarios que atienden primero y fundamentalmente a sus expectativas personales y de clase; asimismo, recordar que todo el arsenal técnico-institucional que lo envuelve, debe

entenderse precisamente a través de la forma en que se procesa en su ejercicio cotidiano la política y alternativas educativas. De lo que se desprende que en cada escuela, salón de clase, zona escolar, comunidad escolar y aula, lo mismo que en el contexto exterior se van prefigurando y configurando mediaciones de diversa índole que no hacen sino traducir en su propia realidad lo que intenta dictar la política educativa.

No se trata, claro está de concebir todo este proceso a través de una visión casuística extrema, haciendo de cada escuela un universo exageradamente original y autónomo, pues hacerlo llevaría al relativismo y cancelaría el carácter heterogéneo que subyace en una realidad diversa pero articulada a través de muchas formas, se trata de entender que el proceso educativo institucional no ha de ser ni es uno e igual para todos, ni que su ejercicio se desarrolla uniformemente tal como lo conciben los juicios teóricos y pragmáticos del discurso educativo oficial.

Esta visión de la educación desde la ética ha descubierto que la educación es, parafraseando a Guevara Niebla, un "desastre silencioso", evidenciando a partir de diversos enfoques, una realidad educativa poco publicitada, pues ella demuestra una crudeza y postración que no coincide con la optimista visión institucional; ya que no es el dato infalible que la retórica oficial ofrece, sino que se olvida que los involucrados son sujetos de carne y hueso insertos en condiciones sociales.

En otras palabras es recomendable que la reflexión ética se inserte en el campo de la educación, ya que hacerlo permite analizar de manera particular las interacciones de los que en ella participan (docente-alumno), en especial del docente, y analizar más específicamente las situaciones en que concurren, al tiempo que orienta la preocupación por dar respuesta a dicha problemática a partir de los fundamentos, principios y valores de la misma. Una vez que desde esta postura teórica se trata de develar los principios que surgen y son legitimados en lo social, en la existencia con "otros"; se trata entonces desvelar los marcos

compartidos socialmente, uno de los cuales es la práctica de los docentes desde una postura instrumental y hegemónica.

Contractivamente con lo anterior, enrolada en el plano de lo grupal, la práctica de la educación se convierte en una práctica desde el nosotros. Un nosotros que es hegemonía, uniformidad, y el reconocimiento de igualdad jurídica formal, afirmación de autoridad, desde lo universal. Es aquí donde la reflexión ética interpela acerca de las acciones y conductas individuales en su situación de existencia. Pregunta sobre el fundamento y el por qué, desde una construcción de nosotros con estas características, un otro social y un nos-otros excluyente.

La reflexión ética aplicada al campo de la educación es un mirar sobre las acciones que el docente realiza, con interrogantes acerca del porqué, de esas acciones, y no otras, y cómo éstas atraviesan subjetivamente al alumno, en tanto sujetos implicados en la relación, relación de “alteridad” que se advierte cuando el otro, el alumno, deja de ser un extraño para convertirse en cómplice de la acción de educar, o sea una complicidad de tipo moral. Pero qué tanto sucede esto en la realidad; se puede decir que es casi imposible que se de este tipo de relación, pues, los docentes ejercen una relación de poder y de saber sobre el alumno.

Al respecto Adorno afirma que “la noción de ética debería reservarse a la reflexión problemática que incumbe a los derechos fundamentales e imprescriptibles de la persona humana considerada tanto individual como colectivamente”, lo que significa que la ética no prescribe; sino que suscita la responsabilidad de forma implicante, es decir, problemática, los comportamientos con referencia a los valores fundamentales en un espacio, mismo que puede presentarse lleno de prejuicios y simulaciones, como lo es el espacio educativo.

Esta racionalidad es aplicable tanto al sujeto-docente como al sujeto-alumno, entendiendo al sujeto como conciencia racional, la cual incluye la dimensión inconsciente, sede del conocimiento, la vida emocional, y la actividad voluntaria. Esta significación del docente como sujeto implica, a su vez, una profunda mirada de origen social, humano y educativo, mirada en la que se busca el planteamiento

de una “función propia” donde el sentido de lo humano y la alteridad son temas inevitables.

Asimismo, la mirada ética es una mirada que ubica al sujeto docente frente a “otro” el sujeto alumno, para reconocer que entre ambos existe una relación con posibilidades de educación ética. Ante esta posibilidad conviene hablar de la relación moral que se ejerce entre docente-alumno, una relación que se origina con el “otro”. El “yo” sólo es “yo” en tanto responde; se trata entonces de una relación ínter subjetiva constitutiva del sujeto.

En dicha mirada el sujeto docente también se afirma y afirma al “otro”, al alumno, como una singularidad irreducible; hecho del que la relación moral en educación no puede escapar, ya que la posibilidad universal del hombre se constituye en la relación con el otro. Lo que necesariamente nos lleva a hacer la diferencia entre lo moral y lo ético. La moral da forma, conforma, por su parte la ética interpela lo que es distinto. Por ello las reglas o normas “morales” pueden variar, esencialmente en función de las condiciones en las que se lleva a cabo la educación; lo que parafraseando a Durkheim, equivale a decir que cada docente tiene la moral que necesita. Por su parte la ética no se sitúa en el nivel de reglas o valores comúnmente aceptables y admitidos por tal o cual docente. Lo ético en la relación entre docente y alumno se sitúa en el nivel de interrogación que se aplica a lo universal humano, lo relacionado con la libertad.

Retomando lo anterior, se puede decir que si bien en la integración educativa se reorientan los servicios educativos, la educación especial pasa a formar parte física y técnicamente de la escuela primaria regular, donde desde luego se incluyen los docentes y los alumnos; sin contar la infraestructura ni el consenso de su pertinencia en la escuela, cuya característica ha sido excluyente; pues, somos una sociedad en gran manera discriminadora, lo cual requiere hacer un trabajo más concienzudo sobre la diversidad en la que estamos todos presentes todos, no solo algunos, para lo cual es importante la participación de cada uno de nosotros, una vez que la escuela históricamente ha propiciado predominantemente la

exclusión, al trabajar bajo una visión homogeneizante, pues, no es sino, hasta 1994; que se pone en marcha una perspectiva diferente, la política de la integración educativa; misma que es ratificada en 1997 con la “Conferencia Nacional de Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales... Equidad para la diversidad”.

Esta propuesta, a su vez, propicio una dinámica de tensiones que, hasta la fecha, ha sido difícil de solucionar, aun y a pesar de la reforma de la Ley de Educación, y de manera más específica con el artículo 41°, en el que se establece el derecho de ingreso a la educación de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales a la escuela regular; es decir, una escuela como lo refiere Rosa María Torres (2000): “...para todos donde se reviertan las desigualdades educativas”, y radique el poder conciliar la diversidad y la equidad, lo que involucra una doble tarea: el reconocimiento y la integración de los sujetos diversos, por parte de los involucrados en el proceso de atención en la escuela primaria.

Anteriormente los criterios que la escuela establecía para dialogar y transformar la comunidad eran presentados de tal forma que legitimaban la segregación educativa y la exclusión social, a partir de los cuales se construyó un imaginario de excelencia. Ahora con la implementación de las políticas de la globalización se pretende cambiar esta concepción y transformar dicho imaginario en uno que favorece el aprendizaje dialógico con efectos igualitarios, mismo que contradictoriamente se dio a partir de una imposición por decreto. Más este no corresponde con la realidad, ya que existen diferentes formas de exclusión. Mas también es lugar común como podemos observar a través de la cotidianidad que habitualmente las concepciones no suelen cambiarse por decreto; en especial en lo que concierne a la práctica educativa, ámbito en donde se entrecruzan una infinidad de hechos y actitudes en la interacción de los docentes con los alumnos y entre los iguales, sean estos alumnos, docentes o padres de familia; situación que como referimos con anterioridad hace que se invisibilicen los diferentes, pues no corresponde a los imaginarios construidos socialmente.

Entonces qué hacer ante tal situación en la que en el discurso existe un reconocimiento hasta cierto punto de la diversidad o la diferencia como una concepción normativa y que está muy lejos de hacerse realidad en una escuela, espacio que por naturaleza excluye, y que a partir de la inclusión entra en un doble discurso: busca por un lado la calidad y la excelencia y, por el otro, si bien incluye bajo la consigna al diferente, lo invisibiliza al no propiciar los elementos necesarios para lograr realmente su inclusión, sin ataduras a nuevas éticas, que aunque son menos vejatorias siguen señalando las diferencia a partir de la carencia

Lo anterior me lleva a considerar que se hace necesario un proceso reflexivo que posibilite o permita construir un nuevo enfoque, donde seamos capaces de reconocernos y reconocer al otro para lograr hacerlo visible, sin tapujos ni prejuicios.

Por principio habría que esclarecer que no todos tenemos la misma posibilidad de acceder a la información, ni tampoco la misma formación para seleccionar y procesarla. En otras palabras habrá que tomar en cuenta que no se logra formar en las competencias de manera uniforme, acorde a las exigencias de la nueva sociedad, dado que la educación casi siempre ha estado rezagada en relación a las exigencias del desarrollo laboral y científico, mas aún ahora que la educación está rebasando a la humanidad; en relación a la atención a la diversidad. No entiendo la conexión de esta frase con lo anterior.

Aunque también contradictoriamente, a partir de la atención a la diversidad, se produce mayor exclusión social, mientras que las expectativas sobre los excluidos son más bajas. Al respecto, es obvio que siempre han sido bajas, sin embargo, creo que anteriormente se había buscado capacitar a los diferentes para lograr su autonomía e independencia, de tal forma que se trabajaba aprendizajes cotidianos y que permitieran lograr esto, si bien reconociendo el hueco de contenidos mas formales, que coartaban el desarrollo integral del sujeto. Ahora, en cambio como respuesta a la exigencia a la igualdad se retoman estos contenidos formales a

partir del currículum regular en la escolarización; lo cual entorpece el desarrollo de los sujetos con discapacidad y en especial a los de discapacidad intelectual que es una gran mayoría, pasando por alto la diferencia entre la igualdad de condición y posición.

Es necesario entonces establecer dicha diferencia pues, ya que a pesar de que se realicen las adecuaciones, estas vienen a ser otro imaginario de la educación, ya que de alguna manera se requiere enseñar unos mínimos a todos, antes de pasar a los conocimientos necesarios para la inclusión social y laboral, condenando a estas personas a vivir en situaciones siempre por detrás del resto de la población, donde la educación adquiere un papel fundamental favorecer o no la competencia que permita a todos vivir con dignidad en la actual sociedad.

Este planteamiento es rechazado por parte de los profesionales de la educación, pues se vive como una responsabilidad de asumir el éxito o fracaso de los niños que tienen en sus aulas, aunque estos no dependen únicamente de la educación, si no también de otros muchos factores externos a ella.

En este sentido, vale decir, el pobre involucramiento al que se enfrenta la política educativa de la integración educativa, responde al hecho de que esta es algo impuesto a la sociedad, una sociedad que se ha caracterizado por ser discriminadora, misma que le confió a la integración educativa la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y la atención a la diversidad; bajo una visión meramente administrativa y reduccionista, que marca una división nuevamente entre la normalidad y la anormalidad, conceptualizada esta última con poca claridad lo mismo que la forma en la que se realiza el planteamiento en el contexto escolar directo; que ocasionó un conflicto de carácter metodológico, intuyendo que el aspecto ético se da como respuesta automáticamente al resolver el aspecto metodológico.

Lo que equivale a decir que la integración educativa, la atención a la diversidad se visualizó como una problemática de carácter netamente metodológico, de lo cual habla el que se han implementado toda una serie de estrategias encaminadas se dice a dar respuesta a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales; suponiendo que el respeto, la empatía y la aceptación se dan de manera natural o como el resultado de un ordenamiento legal. Si así fuera, entonces a partir de esta concepción la aceptación del otro se daría de manera automática; descontextualizando con ello el hecho educativo y creando un ideal difícil de lograr, si no se tiene conciencia de la diversidad, no como algo creado, si no como parte de la autentica naturaleza humana donde, la homogeneidad además de ser un imaginario ahistórico, es un concepto caduco, que en estos momentos ha sido rebasado y que por lo mismo obliga, hoy en día no solamente a reconocer la diversidad, sino también, y al mismo tiempo, a desarrollar las capacidades necesarias para reconocernos en esa diversidad.

Entonces la diversidad conceptualizada como naturalmente humana nos permite ubicarnos primero a nosotros mismos y posteriormente al otro como diferente, más en esto no partir de la carencia, sino a partir de la diferencia natural que todos como seres humanos tenemos, misma que me puede enriquecer o complementar el desarrollo de la sociedad; y no conceptualizarla como invasión o amenaza por el otro, el diferente, sino reconociendo que el imaginario de la normalidad es una construcción social, que cumplió su función. Lo anterior equivale también a decir que en este momento plantear la división de los sujetos desde la dicotomía normalidad - anormalidad es dar paso a un planteamiento que se cuestiona desde diferentes aristas al que es difícil dar una única respuesta, pues, depende de los intereses ocultos de la propia política.

De ahí, pues, la necesidad de problematizar y replantear la política de intervención de la escuela en lo que toca a la integración, si se desea se encuentren modos mas eficaces para brindar el servicio, dar la atención debida y lograr la permanencia de los alumnos “intergrados” , donde la exclusión no encuentre

cabida y la escuela logre conformarse como institución formadora, donde además se logre la integración de todos juntos, como un proyecto social distinto, en tanto se le conceptualice desde la diversidad, y se considere esta como el carácter y esencia de lo humano, y no como esta esencia humana se trabaja en el aula en estos momentos, ya que la escuela no fue creada para educar en y para la diversidad. De lo que se sigue que para ello es necesario retomar la pedagogía de la diversidad.

V.12. Pedagogía de la diversidad

La pedagogía de la diversidad se considera como una corriente emergente que se propone como alternativa ante la necesidad de cambiar la concepción tradicional de la educación; por una propuesta humanizadora; situada en la transformación social y cultural. Que impacte en la concepción, del ser humano; destacando principalmente la esencia humana y las alteridades para conformar una “sociedad más humana, solidaria y libertaria” (Aguilar, 1998: 4). Por lo demás en ella se sustenta que la escuela requiere un cambio profundo, pues, parte de la “transformación personal de los seres humanos que participen en él” (Aguilar, 1998: 5). Esto implica que el docente contemple en su proyecto de vida, esta transformación, pues como lo dice Aguilar “El profesor se ha visto obligado a convertirse en un “domador” más que en un formador” (Aguilar, 1998: 5), esto que viven los profesores de manera cotidiana los hace verse como cuidadores más que como profesionales que sean capaces de formar; es una situación bastante difícil cuando ni ellos mismos tienen la posibilidad de verse como profesionales de la educación.

Hoy en día a pesar de la puesta en práctica de la integración educativa “el sistema educativo tiene un marcado sello discriminatorio,” donde solo unos cuantos son preparados para el mando y el control y la mayoría como mano de obra sumisa de bajo costo” (Aguilar, 1998:5). Este sistema ha impedido que realmente se logre la

comprensión de la diversidad porque se ha enfocado hacia una situación meramente metodológica. Ante esta situación para Aguilar es necesario partir de la concepción del ser humano como “conciencia activa y por lo tanto constructor de realidades” (Aguilar, 1998: 6), mismo que dicho sea de paso es un ser histórico y social y, sobretodo, un constructor de la intencionalidad humana, lo que en palabras del mismo Aguilar lleva a reafirmar que

“El ser humano es el protagonista de su historia, y esencialmente transformador incluso de su propia naturaleza” (Aguilar, 1998: 6)

De ahí la necesidad de un nuevo paradigma que no es un cambio en la metodología o de planes y programas, sino de la necesidad de una nueva concepción: “se trata, entonces de construir una propuesta pedagógica de claro y neto carácter humanista. Una educación comprometida con la transformación.... como una condición existente que potencialice a las nuevas generaciones a tales condiciones” (Aguilar, 1998: 48), misma que deberá de poseer como principios pedagógicos según Vera Candau (1989), tres dimensiones; la cual la enriqueceremos con la de Aguilar, como sigue:

a) Dimensión humana: que implica las relaciones interpersonales en el ámbito afectivo y psicológico, esto implica una función habilitadora, ¿qué le permita? el desarrollo y cultivo de todas las capacidades facilitando un desempeño eficaz y constructivo en una sociedad caracterizado por su dinamismo y cambio permanente; basado en los siguientes principios:

1.- El ejercicio intelectual, de una particular visión desprejuiciada sobre los paisajes, y de una atenta práctica sobre la propia mirada; esto implica que es necesario partir de la “propia construcción de la particular forma de ver, observar la propia construcción y/o estructuración observación” (Aguilar, 1998: 8).

2.- El ejercicio del pensar coherente, en este apartado se hace referencia “del dominio y conciencia de los procesos de construcción del conocimiento de tal forma que se ejercite la metacognición” (Aguilar, 1998: 8), con una doble función la de a aproximación al propio conocimiento y al crecimiento personal y el de los otros. Lo cual propiciara la adquisición de habilidades de “observación en relación a los mecanismos del aprendizaje” o sea como esta aprendiendo a razonar.

3.-El principio de estímulo de la capacitación y el desenvolvimiento emotivo. Consiste básicamente en el contacto emotivo del individuo consigo mismo y con otros.... A través de la emotividad que el ser humano tiene la percepción de si mismo, (Aguilar, 1998: 8) en relación al concepto de felicidad.

4.- El gobierno del propio cuerpo esto significa “poner en juego todos los recursos corporales de modo armónico...el cuerpo es la herramienta de expresión de la intencionalidad humana, integración emotiva del cuerpo, su aceptación e incorporación como un aspecto inseparable de la persona.... Es la adecuada habilitación de las capacidades de sentir y registrar el cuerpo, de comprender sus lenguaje y desarrollar la capacidad de comunicarse.... a través del lenguaje corporal.... habilitar a integración del cuerpo con el mundo interno y.... externo. Gravitación sobre lo emocional por sobre lo racional, pensar coherente, ya que posibilita el máximo desarrollo integral conjuntando lo cognitivo, lo emotivo y lo motriz” (Aguilar, 1998: 10).

b) Dimensión técnica esta enfocada en la acción intencional y sistemática de facilitar el aprendizaje a partir de la diversidad humana como un hecho natural el cual se deberá de ajustar la sociedad. Donde no se “condicione desde pequeño el futuro de las personas que se otorgue oportunidades iguales para todos y que reconozca el derecho de todas las personas, sin exclusión alguna y por el solo hecho de vivir en esta tierra, el acceso en una educación y de buena calidad” (Aguilar, 1998:11).

c) Dimensión político-social, plantea el proceso enseñanza aprendizaje desde el ámbito social que a la vez, lo condiciona, en pro de un desarrollo integral. El ser humano es un ser social gregario por naturaleza y encuentra en la relación con el otro. En tanto que en la relación pedagógica se debe afirmar la igualdad de todos los seres humanos en la practica educativa. Sabemos que esto es muy difícil de llevar acabo pues el sistema educativo es un sistema basado en relaciones de poder y dominación, que ha dado como resultado el desarrollo de la violencia que de manera sutil o explicita se va incubando al interior del sistema educativo, creando practicas indeseables que propician desigualdad de derecho, discriminación ejercicio de violencia física o psicológicas por lo que es necesario hoy en día una alta exigencia ética y moral para el docente al igual una actitud de todo el sistema educativo ponga en practica de manera tal que opere como modelo para el niño y el joven por que lo ve aplicado no por que lo escuche” (Aguilar, 1998: 11) o sea una coherencia ética personal y social, que debe influir en todo el quehacer social. Esta relación de coherencia esta instaurada en la calidad humana. De ahí se desprende el sentido de la labor educativa. “Dotar de un sentido verdadero y profundo a la educación pasa por definir su finalidad, explicitar y precisar los valores universales que proclama y promueve y, asumir un categórico compromiso por la mejora y el desarrollo social” (Aguilar, 1998: 12). Esto significa que las practicas educativas deberán de ser más democrático hegemónicas de ahí la importancia que Maturana y Nisis de Rezepka señalan en relación a la

“educación escolar como el espacio artificial de conveniencia, es permitir facilitar el crecimiento de los niños como seres humanos que se respetan así mismo y a os otros con conciencia social y ecológica, de modo que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad en la que pertenezcan” (Maturana y Nisis de Rezepka en Aguilar, 1998:13).

Entonces la práctica educativa pretende promover y dar apertura a la reflexión y al reconocimiento de alteridades destacando los valores universales, sin asfixiar la diversidad personal y cultural de las comunidades que coexisten.

V.3. Hacia un nuevo modelo

En este como en todo modelo educativo nuevo, los educadores juegan un papel muy importante, ya que ellos son los que le dan orientación y referencia y sentido.

Por ello si se desea cambiar de rumbo de la actual política de integración educativa, se hace necesario de inicio incidir en la formación del docente, ya que una vez que tiene como una de las intenciones es democratizar la educación, y el no hacerlo se convierte en la mera aplicación del discurso neoliberal, lo cual trae como resultado un contexto en donde solo sobrevive el mas fuerte y en el que lo que menos importa es dar a atención a las especificidades de las personas, en lo cual el docente juega un papel muy importante, pues dentro del aula, el es responsable de dar respuesta a las necesidades de sus alumnos y esta depende de su propia formación y visión que por el momento no es la de la atención a la diversidad, desatención que si bien los propios docentes de aula regular y aula de poyo reconocen en el discurso no ha logrado comprender y cambiar su visión. Por lo que se hace necesario entonces emprender acciones tendientes a lograr dicho cambio, como pueden ser:

- “1. Ubicación del ser humano como valor y preocupación central
2. Afirmación de la igualdad de todos los seres humanos
3. Reconocimiento de a diversidad personal y cultural
4. Tendencia al desarrollo del conocimiento por encima de lo aceptado como verdadera absoluta
5. Afirmación de la libertad de ideas y creencias

6. Repudio a la violencia” (Aguilar, 1998: 13)

V.4.1. Formación docente en y para la diversidad.

La atención educativa a la diversidad ha de ser uno de los principios que rijan el sistema educativo. Sin embargo para que ello sea posible se hace necesario entender que cuando se habla de atención a la diversidad, nos estamos refiriendo a aquellas diferencias o características humanas que en el aula la escuela o la sociedad interfieren en los procesos y resultados educativos y que, en consecuencia, la política, el sistema o el programa educativos deberán tomar en cuenta si se trata de diseñar acciones adecuadas, no discriminatorias.

Entre las diferencias que la investigación educativa respalda, podemos citar la edad, el sexo, la cultura, las aptitudes cognitivas, los estilos de aprendizaje, las estrategias metacognitivas, la motivación de logro, la auto-percepción, los conocimientos previos, los intereses, las actitudes y las conductas de aprendizaje, entre otras. De todas formas, cualesquiera que sean su caracterización o tipología, deberíamos ser conscientes de que la diversidad educativa también se encuentra en los métodos, estilos, estrategias y recursos educativos implementados en las aulas, por los docentes.

Si esto es así entonces la atención a la diversidad no debe entenderse como la mera adaptación de los programas y estilos de docentes a los estudiantes con necesidades educativas especiales o con problemas de aprendizaje. Por el contrario, debe ser concebida desde un enfoque inclusivo, el cual sostiene que cada estudiante es diferente y que, como tal, debe ser educativamente atendido para que logre, de forma más eficaz y eficiente, los objetivos planificados.

Al respecto, se podrían enumerar diferentes maneras de atender la diversidad en la escuela, todas ellas importantes y adecuadas, dependiendo de en qué contexto se van a aplicar y con qué recursos se cuenta. Así, se podría hablar de

Un modelo selectivo, aquel que cuenta sólo con una vía de formación y que, en consecuencia, selecciona a los estudiantes que tienen mayor probabilidad de lograr los objetivos.

Un modelo compensatorio, cuando a los estudiantes que presentan desigualdad por sus características familiares o personales, se les ofrece una alternativa que les prepare y ponga al nivel adecuado, antes de seguir la vía ordinaria.

Un modelo de desarrollo de la individualidad, el cual pretende desarrollar los talentos específicos de cada estudiante. Y un *modelo de adaptación a las necesidades de los estudiantes*, cuando se ofrecen varias vías alternativas y complementarias ajustadas a las características de los estudiantes para conseguir unos mismos resultados.

Por lo demás, si bien es cierto que la diversidad del estudiante se puede abordar desde diferentes perspectivas, también lo es el que *ningún método es eficaz para todos los estudiantes*. Por lo tanto, para incidir en ello la función del sistema educativo será la de desarrollar diferentes vías, métodos o estrategias que se ajusten a las características relevantes de los estudiantes para facilitarles el logro de los objetivos planificados; sin olvidar que uno de los aspectos en el cual poco se ha trabajado es en la actitud del docente, ya que si bien es fundamental la parte metodológica en la escuela esta no se logra sin la parte humana.

La atención educativa a la diversidad se funda ante todo, entonces, en un profundo respeto y cultivo de las diferencias y cualidades, rasgos singulares esenciales, propios de las distintas naciones, culturas, grupos e individualidades

humanas, nacidas de su identidad, a la vez que se enfrenta a toda falsa distinción generada por estereotipos, dogmas, esquemas externos que tienen como finalidad el reforzamiento de relaciones de poder y marginación. Este modelo educativo también argumenta la defensa de aquellas diferencias esenciales que responden a la idiosincrasia y personalidad de cada individuo o grupo, como la única vía de preservar las conquistas que ha alcanzado el género humano y cada cultura o sujeto concreto, a lo largo de su historia. Y, sostiene que la posibilidad de existencia de tantas personalidades como individuos y de tantas formas de vida social como grupos, etnias, culturas y naciones, resulta el recurso más valioso para lograr el crecimiento sostenible, ilimitado del hombre y de su hábitat. Entonces el derecho a ser diferente se erige, según lo explicado, en la libertad de opción, de decidir las formas particulares de vida personal y colectiva, lo cual solo se logra en la medida en que tal derecho se funda en el principio de la articulación entre la unidad y la diversidad.

Tal modelo o articulación educativo solo puede emerger, por una parte, del *enfrentamiento* de lo diferente como fuente de egocentrismo cultural o personal generador de relaciones de poder, rivalidad, polarización, y discriminación entre los grupos humanos, a partir de la supremacía de los poderosos. Lo mismo por otra parte, que del imperativo de cultivar todos aquellos rasgos que conforman lo singular, la identidad, sobre la base de formas de relación horizontales de paridad, que fomentan la unidad, entendida ésta como un espacio de encuentro, afinidad, del ejercicio de la capacidad de negociación y comunicación entre todos los individuos, los grupos y culturas.

Mas no hay que olvidar que la diversidad, por todo lo antes expuesto, sólo puede sustentarse en vínculos humanos de equidad que garanticen el derecho de todos a preservar su libertad y su identidad, el derecho de tener acceso a las mismas posibilidades de desempeño en todas y cada una de las esferas de la vida personal y social. Por lo demás, dicho vínculo la equidad implica un profundo respeto y tolerancia positiva, aceptación de los límites y espacios particulares de

todos aquellos con los que nos relacionamos, implica, asimismo, que la libertad personal no se conquista si no se respeta la libertad ajena.

Así, atendiendo a los fundamentos del enfoque humanista, en los que se sustenta la atención educativa a la diversidad debemos reiterar que desde el punto de vista de nuestra propuesta no es posible el ejercicio de la libertad y la equidad si no se complementa con un total sentimiento de responsabilidad, entendida esta como una profunda conciencia crítica de la trascendencia de nuestros actos, es decir ética de su repercusión en los otros, a fin de evitar que nuestras formas de vida puedan dañar a las personas que nos rodean al igual que el contexto social y natural.

A diferencia de las formas tradicionales de educación de la personalidad y la sexualidad erigidas en el autoritarismo, la represión, el castigo la sanción y generadoras de conflictos, angustias e infelicidad; *la pedagogía de la diversidad*, promueve un proceso formativo, que se alcanza solamente a través de una pedagogía del respeto, que nace del respeto mutuo, en primera instancia, y en la medida en que se fortalece la autoestima y la autoconfianza; respeto y amor a los otros; y por sobre todas las cosas, respeto y amor a la vida, motivo constante de enriquecimiento humano.

Cabe decir, asimismo, que La diversidad conjugada con la unidad y afinidad sólo se logra a través del desarrollo de formas de educación que fomenten vínculos entre las personas y los grupos, y en especial entre los educadores y los educandos, basados en el diálogo horizontal y la participación. Por igual que solo es en un ambiente en el que priven estas formas de relación donde se hará posible el cultivo de los valores humanos universales como son el respeto, tolerancia, colaboración, fraternidad, reciprocidad, solidaridad, fuente de comunicación y desarrollo personal y social, en la medida en que se educa a personas profundamente involucradas, comprometidas con su propio crecimiento,

el de los otros y de su entorno total, que sería parte de la función que se le podría atribuir al docente.

También es necesario mencionar que si bien la política no ha descuidado la instrucción del docente, lo ha hecho dándole un gran peso al aspecto metodológico y ello con una carga de indefinición que va desde la atención a los alumnos con necesidades educativas, con ello volviendo a plantearnos la disyuntiva: estigmatizar a los sujetos o realmente atender a la diversidad humana. A partir de la cual se ha determinado trabajar sobre la organización de los contenidos y las actividades en el aula; e incluso de las actividades de la evaluación; que de alguna manera han terminado estereotipado; recayendo así en una forma más sofisticada de invisibilidad de la diferencia y la diversidad, forma que se han venido incorporando en la cultura escolar y que la escuela tuvo que aceptar por mandato legal, más no por el reconocimiento de la diversidad; ya que así se ha construido la escuela.

Con el paso del tiempo se ha dado legitimidad a dicha invisibilidad bajo una aparente aceptación, debido a algunos mecanismos, que se han puesto en juego, como son los puntos adicionales que se les otorga a los maestros en carrera magisterial cuando trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, mecanismos que han traído como resultado una doble moral, ya que los alumnos con necesidades educativas especiales si bien están insertos en el aula no son atendidos para que se desarrollen en forma integral. Tal situación hace necesario también proponer una nueva formación de los maestros ya que el docente es el mediador entre la ciencia, la cultura, y los niños, para apoyar su proceso de formación y desarrollo humano, bajo la visión de formarse, en y para la diversidad. con calidad.

Las presentes consideraciones tendientes a una propuesta en y para la atención educativa a la diversidad se hacen en referencia de los docentes, en su formación inicial, y con mayor insistencia está dirigido a la formación de los docentes en

centros educativos, un insipiente programa que tenga la intención de habilitar a los docentes en y para la diversidad; que les /y nos permita entender y comprender las diferencias individuales y a la vez garantizar las estrategias necesarias para el desarrollo cognitivo, emocional, social y cultural que repercutan en los alumnos y permitan el desarrollo de su potencialidad al máximo; y les permitan desempeñarse como ciudadanos consientes de su formación en tiempos modernos, al tiempo que se propone introducir una idea de progreso en las prácticas de reconstrucción social.

Evidentemente su propuesta no deja de ser problemática, ya que exige la comprensión desde la propia diversidad, de la que es parte el docente, pero esto es lo que el docente tendrá que construir a partir de la comprensión de su propia diversificación, reconociendo sus potencialidades y sus debilidades; sin perseguir afanosamente la perfección, por lo que será necesario retomar la diversidad éticamente, que a la vez puede apoyar a reflexionar en la formación ética del docente.

V.5. Características y estructura del programa.

El programa principalmente estará enfocado en el desarrollo de las competencias éticas, en principio para el docente, de tal forma que posteriormente esto se vea reflejado en los alumnos; pues como resultado de dicho desarrollo vivirá los valores.

Se trata de un trabajo centrado en el ámbito socio afectivo y que busca el desarrollo de competencias con las relaciones interpersonales que impacten la vida cotidiana, a partir del trabajo que se realiza de manera cotidiana en el aula, reflexionando sobre las vivencias de cada día, a través de cuatro módulos:

Módulo I.

Fundamentos. Se iniciará por comprender los términos igualdad diferencia y alteridad, cómo es que estas confluyen en la diversidad, y cómo esta a la vez se convierte en un valor.

Módulo II. Ambiente en la clase.

Parte de la propuesta de la pedagogía ecológica, y en base a ella se destaca el desarrollo de las competencias interpersonales; tiene como objetivo principal fomentar la conciencia de grupo humano que implique el desarrollo personal de todos en la tarea cotidiana y propicie la responsabilidad social.

Módulo III. Desarrollo de habilidades metacognitivas.

Tiende a desarrollar habilidades cognitivas y comporta mentales, que cristalicen un estilo personal reflexivo de afrontamiento en los conflictos interpersonales; asumiendo que a partir del cambio del ambiente escolar, mejoraran las relaciones interpersonales; se centra en los procesos internos, la reflexión y la intervención crítica, tal, que de como consecuencia un pensamiento reflexivo y analítico que propicie un proceso habilitatorio de comportamientos de solidaridad y respeto a la diversidad. Una respuesta negociada, asertiva.

Módulo VI. Aprendizaje en grupos cooperativos.

Se propone el aprender a ayudar y cooperar en grupo de trabajo; la creación y desarrollo de un espacio en el que los profesores tomen conciencia de la necesidad de adoptar nuevos métodos, que propicien la estructura cooperativa en la vida, la escuela y el aula; así como lograr el desarrollo de habilidades de cooperación efectiva: dar y buscar ayuda, planificación y autorregulación, solidaridad y cooperación.

El objetivo principal del programa será la formación ética del profesor para atender a la diversidad, como una función habilitadora para crear conciencia de grupo humano.

Módulo I. Fundamentos.

- Diferencia como una contribución a los grupos a los cuales se pertenece.
- Igualdad.
- Prejuicios y estereotipos
- Diversidad y alteridad
- Diversidad y educación. (enfoque socio humanista de la educación).
- ◇ Concepción del ser humano.
- ◇ Función habilitadora
- ◇ Reconocimiento de la diversidad como positiva y la posibilidad de desarrollar una sociedad diversa

Módulo II. Ambiente escolar.

- Ambientes escolares.
- ◇ El pensar coherente:
 - Pensar, sentir y actuar en la misma dirección.
- ◇ Descubriendo y aplicando la emoción en el quehacer educativo.
- ◇ La actitud.

Módulo III. Desarrollo de habilidades cognitivas y comportamientos mentales, que cristalicen un estilo personal reflexivo.

- Enfoque sociocultural:
 - . Establecimiento del interjuego entre la acción y la interiorización del pensamiento en el docente.
- Historias de vida.
- Estilo de enseñanza
- Análisis de contexto real.

- Profesor facilitador de la comunicación:
- . Dialogo- Comunicación.
- Relación entre historia de vida y el análisis real
- El nuevo requerimiento en la formación docente
“ética docente”

Módulo VI. Conciencia de grupo humano.

- La doble acción de los procesos mentales (Vigotsky).
 - Relación docente - alumno: formación, mediación, Facilitación.
 - ◇ Inteligencia emocional.
 - Aprendizaje cooperativo
 - Ambientes solidarias de aprendizaje cooperativo:
 - ◇ Relaciones interpersonales de calidad.
- Pero además de este aspectos es importante que la política retome las formas en como se plantean estas propuestas ya que es necesario consensuar a los involucrados para que realmente se tenga una participación más activa.
 - Y que considere como un puntos fundamental la visión de los docentes, en educación básica y que no se impongan políticas, si no que surjan de os mismos maestros.
 - Retomar la experiencia de la escuela especial y la escuela regular para reformular una propuesta en donde ninguna se excluya si no que se complemente.

BIBLIOGRAFIA.

1. Alcudia, R., Del Carmen, &, Gavilán, M., &, Gimeno, P, &, J., Giné, N. (2000). Atención a la diversidad. (Claves para la innovación educativa). España. Editorial GRÁO.
2. Aldámiz- Echevarría, J. &, Alsinet, B. (2000). ¿Cómo hacerlo? Propuesta para educar en la diversidad. Ediciones GRÁO. Barcelona.
3. Alegre de la R., Olga María. (2000). Diversidad Humana y Educación. España. Aljibe.
4. Álvarez, A. Eduardo. &, Cases, I. M., &, Colén, T. (2001). CPR de Salamanca. La formación del profesorado: Proyectos de formación en centros educativos. Editorial GRÁO. España.
5. Álvarez, P. L. (1997). La diversidad en la práctica educativa. España. Revista Aula abierta no. 69
6. Anijovich, R., Malbergier, M., &, Sigal, C. (2002). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Argentina. Fondo de cultura económica.
7. Antología de educación especial, 2000. S.E.P. Programa Nacional de Actualización Permanente. México DF. S.E.P.
8. Ardanaz, Leonor, & Armejach, R., & Asensio, C. (2004). La escuela Inclusiva: Práctica y reflexión. Editorial GRAÓ. Barcelona.
9. Arnaiz S. P. (1998). Una propuesta didáctica para la diversidad en educación Infantil. Revista Ciencias de la educación no. 174. España.
10. Aubert, Adriana, Duquet, E., &, Fisas, M., &, Valls, R.. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona. Editorial GRÁO.
11. Badia, P. J. (1988). Tratamiento de la diversidad en educación... Revista Cuadernos de Pedagogía no. 157. España
12. Belgich, Horacio. (1998). Niños en integración escolar: Hacia una lógica democrática de los procesos de inclusión. Ediciones Homo Sapiens. Rosario Argentina.

13. Bell, R. Rafael, & Musibay M... Diversidad y Pedagogía. Casa Editora Abril. La Habana Vieja ciudad de la Habana, Cuba
14. Belmonte, N., Manuel. (1998). Atención a la diversidad. I. Diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de Tareas. Tomo I. España. Ediciones Mensajero
15. Berger y T, Luckman. (1993). Institucionalización: La Construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu.
16. Bertely, B. María. (2002). Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento Etnográfico a la cultura escolar. Paidós. México D.F.
17. Blanckburn, Pierre. (2006). La ética: Fundamentos y problemáticas contemporáneas. Fondo de cultura económica. México D.F.
18. Calvino, Italo. (2002). Seis Propuestas para el Próximo Milenio. Ediciones Siruela. Madrid España
19. Canevero, A. (1998) La relación personal en el tratamiento de la diversidad. Revista Ciencias de la educación no. 174
20. Cardona, Caros (2001). Ética del quehacer educativo: Ediciones RIALP, S.A. Madrid.
21. Coll, S. C. (1988). Comprensividad y diversidad. Revista. España.
22. Congreso 2001 "Construir la escuela desde la diversidad y para la diversidad. Cuadernos de Pedagogía no. 158. España.
23. Curso Nacional de Integración Educativa. Lecturas. (2001). Programa Nacional de Actualización Permanente. México DF. SEP.
24. Declaración y recomendaciones de la conferencia nacional "Atención" Educativa a menores con necesidades educativas especiales. Educar para la diversidad. Huatulco México 1997.
25. Delgado, Buenaventura (2000) "Historia de la Infancia" Editorial Ariel Barcelona Madrid España.
26. Delgado, Francisco. (1996). Escuelas que incluyen las diferencias excluyen las desigualdades. Congreso de crepa sobre necesidades educativas. Editorial popular S.A. Madrid España.

27. Delgado, M. (2003). Excluidos y marginados ¿de qué? ¿De donde? México Revista Observatorio Ciudadano. Volumen III no. 82.
28. Devalle de R. Alicia, & Vega, V. (1999). Una escuela en y para la diversidad: El entramado de la diversidad. Editorial Aique. Capital Federal Argentina.
29. Díaz, P. Héctor (2006). Elogio de la Diversidad Globalización, multiculturalismo y etnográfica. México Siglo XXI
30. Durkheim, Émile. (1990). Educación y sociología". Editorial Colofón. México D.F.
31. Echegoyen, O. Javier. Historia de la Filosofía. Volumen 2: Filosofía Medieval y Moderna. Editorial Edinumen.
32. Elizondo, H. Aurora (2002). Valores y formación docente una perspectiva interregional México, Canadá y Estados Unidos. Universidad Pedagógica Nacional. México.
33. Etxeberria X. (2002). Ética de la Profesiones: Temas básicos. Desclée De Brouwer. Bilbao España.
34. Etxeberria X. (2002). Ética Y derechos humanos en la cooperación internacional. Bilbao España. Universidad de Deusto
35. Eulalia, B. (1997). Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad y alternativos a los agrupamientos flexibles. Revista Aula de Innovación Educativa No. 61. pp. 46-50.
36. Fernández, E. M. Unidad y diversidad en la escuela comprensiva. España. Revista Cuadernos de Pedagogía no. 157
37. Foro mundial de educación Dakar Senegal 2000.
38. Fortes, R. Antonio. (1994). Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito. Ediciones Aljibe. Archidona Málaga España.
39. García, I., & Escandon, I., & Fernández, L., & Mustri, A. (2001). La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias, México: SEP-Cooperación Española.

40. Garrido, L. Jesús. (1997). Adaptaciones Curriculares: Guía para los profesores, tutores de educación primaria y de educación especial. Ciencias de la educación preescolar y especial. Madrid.
41. Gibaja, Regina E. (1991). La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza. Aique. Capital Federal Argentina.
42. Gobierno de la ciudad de México y el movimiento democrático de los trabajadores de la educación en el Distrito Federal 2000. Primer congreso de educación pública de la ciudad de México (Hacia una alternativa democrática).
43. Goffman, Erving. (2003). "Estigma La identidad deteriorada". Amorrortu. Buenos Aires.
44. Gómez, P. Margarita. (2002). La educación especial: Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela. Fondo De cultura económica. México.
45. Guajardo, Eliseo. (199). Perspectivas del siglo XXI. Educación especial. Secretaría de educación Pública.
46. Guandara, J. S. (1993) Diversidad social, educación e integración europea. Revista de educación no. 302. España.
47. Heras, M. Laurentino. (1997) Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar. Ediciones Aljibe. Málaga España.
48. Hortal A. (2002). Ética general de las profesiones. Desclée De Brouwer. Bilbao España.
49. Jackson, Philip, W. (2001). La vida en las aulas. Morata. Madrid.
50. Jiménez, Juan Ramón. (1999) La realidad invisible. Editorial Cátedra. España. Impreso en Anzozos, S. L... Fuenlabrada. España.
51. Jiménez, Paco. (1999). Educación especial e integración escolar y social en Cuba (1). Ediciones Aljibe. Málaga España.
52. Lanni, Octavio (2004). Teorías de a globalización. Siglo XXI. México.

53. Larrosa, Jorge, & Skliar, C. & Félix de Azúa. (2001). Habitantes de Babel política y poética de la diferencia. Editorial LAERTES
54. Levinas E. (2003). De otro modo que ser o más allá de la esencia. Ediciones Sígueme. Salamanca.
55. Levinas, E. (2000). Sobre Mauris Blanchot. Ediciones de José M. Cuesta Abad. Editorial trota. S.A. Madrid.
56. Levinas, E. (2003). La huella del otro. Taurus.
57. Levinas, E. (2006). Totalidad e infinito. Ediciones Sígueme. Salamanca.
58. Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación. (2004). México D.F.
59. Lobato Q. Xilda. (2001). Diversidad y educación. Taller de fortalecimiento cuaderno de actividades. Paidós. México.
60. López, L. Ma. Del Carmen. (2002). Diversidad sociocultural y formación de profesores. Editorial mensajero. S.AU. Bilbao España.
61. López, M., Guerrero, J, (compiladores). (1996). Lecturas sobre integración escolar y social. Paidós. Buenos Aires.
62. Lundrgren, U. P. (1997). Teoría Del currículo y escolarización. Morata. Madrid
63. Lyotard, D. & Milner, Jean Calude, & Sfez, Gérald (2003). Lyotard, Jean-François: El ejercicio de la diferencia. Editorial Taurus. México.
64. Martínez M. M. (1998). El contrato moral de profesor: Condiciones para una nueva escuela. Desclée De Brouwer. Bilbao España.
65. Mayer, Marcos. (2004). John Berger y los modos de mirar. Madrid. Campos de ideas, S. L.
66. Meirieu, Philippe. (2001). La opción de educar ética y pedagogía. Editorial Octaedro. Barcelona.
67. Monclús, E. Antonio (2004). Educación y cruce de culturas. Fondo de cultura económica. México D.F.

68. Monroy, G. M. G. 2004. La diversidad y la calidad educativa en el aula. Revista Observatorio Ciudadano Volumen IV no. 101 México. Recuperado 13, septiembre, 2004.
69. Olivé, L. compilador. (2004) Ética y diversidad cultural. Fondo de cultura económica México.
70. Pereyra, Miguel A. &, García, J. &, Minués, Antonio J. &, Gómez, &, Beas, M. (1996). Globalización y descentralización de los sistemas educativos: Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Ediciones corredor Barcelona España
71. Pérez, de C. Javier. (1997). Nuestra Diversidad creativa. Informe de la comisión Mundial de cultura y Desarrollo. Correso de la UNESCO. Ediciones UNESCO... México D. F.
72. Pérez, G... Ángel I. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata S. L. Madrid.
73. Puigdellivol, A. Ignasi. (1998). La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad. Editorial GRAÓ. Barcelona.
74. Querrien, Anne. (1979). "La normalización nacionalizada" Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Editorial la Piqueta, Madrid.
75. Robertson, C. C. (1996). El tratamiento de la diversidad del alumno en el aula. Revista de Educación no. 310. España.
76. Robles, Martha (1977). Educación y sociedad en la historia de México. Editorial siglo XXI. México.
77. Rodríguez G. Gregorio, &, Flores, J. &, García, Eduardo, &, Jiménez (1996). Metodología de la Investigación cualitativa Ediciones Aljibe.
78. Rosillo, E. (1997). Diversidad personal: aprendizaje y convivencia. España.
79. Rubio Rivera y Rayón Rumayor (coord.). (1999). Repensar la enseñanza desde la diversidad. España. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.
80. Sacristán Gimeno, J. (2003). El alumno como invención. Morata. Madrid.

81. Sacristán, Gimeno (2002) "Educar y convivir en la cultura global. As exigencias de la ciudadanía" Editorial Morata. Madrid España.
82. Sacristán, Gimeno (2004) "El alumno como una invención" Editorial Morata. Madrid España.
83. Sánchez, E. P. (1992). Aprendizaje y Desarrollo Vol. 4 .Investigación educativa en México 1992-2000
84. Sánchez, E. Pedro. (Coord.) (2002). Aprendizaje y Desarrollo. La Investigación Educativa en México, Tomo 4, México: COMIE.
85. Sánchez, P. A. (1997). Una experiencia didáctica de atención a la diversidad y alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. España. Revista de educación no. 312. España.
86. Torres, G. José Antonio. "Educación y diversidad bases didácticas y organizativas".Ediciones Aljibe. Málaga España.
87. Torres, Rosa María. (2000). Educación para Todos: La tarea pendiente. Editorial Popular. España.
88. Touraine, Alain. (1997). Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia. México. Fondo de Cultura Económica.
89. Touraine, Alain. (1997). Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia. México. Fondo de Cultura Económica. Bilbao España.
90. Touriñan, L. J. M. La condición del experto y la formación compartida en la diversidad. Cuadernos de Pedagogía. España.
91. Trianes, T. Ma. Victoria. (1996). Educación y competencia social un programa en el aula. Ediciones ALJIBE. Málaga, España.
92. Tudesco, Juan Carlos. (2000). "Educar en la sociedad del conocimiento". Fondo de Cultura económica. Argentina, S.A. México D.F.
93. Tuvilla, R. José. (1998)."Educación en derechos Humanos hacia una perspectiva global". Ediciones Descée De Brouwer.
94. Varela, Julia (1991). "La maquinaria escolar" Arqueología de la escuela Madrid. Editorial Piqueta.

95. Vargas, I. Lía Esther. "Territorios de la Ética". (2004). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México D.F.
96. Vidal M. (2001). Ética Civil Y sociedad Democrática. Bilbao España Desclée De Brouwer.
97. Weber, Max. "Ensayo sobre metodología Sociológica". (2001). Ediciones Amorrortu.