



ETHOS EDUCATIVO

ISSN 1405-7255 • II ÉPOCA • MORELIA, MICHOACÁN, MÉXICO

PATRICIA HUERTA
PATRICIA FROLA
**LOS DERECHOS DE
LOS NIÑOS CON
DISCAPACIDAD**

ROSALINDA ROMERO
ROSELIA MORILLO
NERYLENA INCIARTE
**ELEMENTOS QUE
FAVORECEN LA
INTEGRACIÓN**

DENIS DUBÁN
OSPINA SÁNCHEZ
**ATENCIÓN A USUARIOS
CON DISCAPACIDAD
EN UNA BIBLIOTECA**

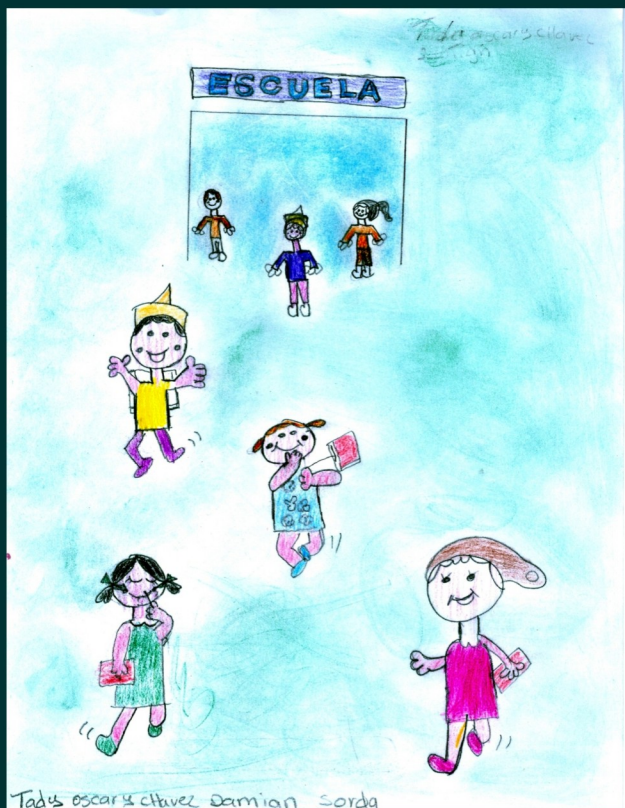
VERÓNICA
HERNÁNDEZ ZEPEDA
**LA PARADOJA EN
LA DETECCIÓN E
INTERVENCIÓN DE LOS
NIÑOS SOBRESALIENTES**

VANESA PÉREZ SERRA
SOS AUTISMO

JESÚS R. GARCÍA PÉREZ
ALEJANDRA RODRÍGUEZ
**LA REPRESENTACIÓN
EN MATEMÁTICAS
UNA DIFICULTAD
EN EL APRENDIZAJE**

TERESA GUADALUPE
MATEOS PONCE
**DIFICULTADES EN LA
ADQUISICIÓN DEL
LENGUAJE ESCRITO**

DOSSIER
GILBERTO RINCÓN GALLARDO



♦ 44 ♦

ENERO-ABRIL DE 2009

Ethos Educativo No 44.
Revista cuatrimestral.
Enero-Abril de 2009.

Número de reserva al título de Derecho de Autor:
04-2003-051913171300-102
de fecha 19 de mayo 2003

Número de Certificado de Licitud de Título: 10941
de fecha 4 de julio 2003, con número de expediente 1/432 "98" 14319

Número de Certificado de Licitud de Contenido: 7586
expedido por la Comisión Calificadora
de Publicaciones y Revistas Ilustradas
de la Secretaría de Gobernación,
el 4 de julio de 2003, con
número de expediente 1/432"98"14319

ISSN:
1405-7255

Portada: *Salida de la escuela*. Tady Oscar Chávez Damián

Domicilio de publicación:
Calzada Juárez N° 1600, Col. Villa Universidad,
C.P. 58060, Morelia, Michoacán.

Impresor:
Ursu Silva López,
"Morevallado Editores"
Tlalpujahua N° 445
Col. Felicitas del Río
58030, Morelia, Mich.

Tiraje:
2000 Ejemplares.

Las colaboraciones firmadas son responsabilidad de su autor.
Se permite la reproducción de los contenidos, citando la fuente.

Domicilio Legal:
Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad
58060, Morelia, Michoacán, México.
Tels. 01(443) 175-15-00 al 28, ext's. 135 y 219; Fax: 316-75-93.

escriba: ethos_sugerencias@imced.edu.mx
colabore: ethos@imced.edu.mx

CONTENIDO

***Derechos humanos,
discapacidad y educación***

3 Editorial

ARTÍCULOS

Patricia María
Huerta Guadalajara
Patricia Frola

9 Los derechos de los
niños con discapacidad

Rosalinda Romero
Roselia Morillo
Nerylena Inciarte

21 Elementos que favorecen
la integración de
niños y niñas con discapacidad

Denis Dubán
Ospina Sánchez

49 Atención a usuarios con discapacidad
visual y auditiva en una biblioteca

DOCUMENTOS

Verónica
Hernández Zepeda

69 La paradoja en la detección
e intervención de los
niños sobresalientes

Vanesa Pérez Serra

81 SOS autismo

Jesús Roberto
García Pérez
Alejandra
Rodríguez Díaz

93 La representación en
matemáticas, una dificultad
en el aprendizaje

Teresa Guadalupe
Mateos Ponce

113 Dificultades en la adquisición
del lenguaje escrito

DOSSIER

129 Gilberto Rincón Gallardo

Ethos Educativo No 44.
Revista cuatrimestral.
Enero-Abril de 2009.

Número de reserva al título de Derecho de Autor:
04-2003-051913171300-102
de fecha 19 de mayo 2003

Número de Certificado de Licitud de Título: 10941
de fecha 4 de julio 2003, con número de expediente 1/432 "98" 14319

Número de Certificado de Licitud de Contenido: 7586
expedido por la Comisión Calificadora
de Publicaciones y Revistas Ilustradas
de la Secretaría de Gobernación,
el 4 de julio de 2003, con
número de expediente 1/432"98"14319

ISSN:
1405-7255

Portada: *Salida de la escuela*. Tady Oscar Chávez Damián

Domicilio de publicación:
Calzada Juárez N° 1600, Col. Villa Universidad,
C.P. 58060, Morelia, Michoacán.

Impresor:
Ursu Silva López,
"Morevallado Editores"
Tlalpujahua N° 445
Col. Felicitas del Río
58030, Morelia, Mich.

Tiraje:
2000 Ejemplares.

Las colaboraciones firmadas son responsabilidad de su autor.
Se permite la reproducción de los contenidos, citando la fuente.

Domicilio Legal:
Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad
58060, Morelia, Michoacán, México.
Tels. 01(443) 175-15-00 al 28, ext's. 135 y 219; Fax: 316-75-93.

escriba: ethos_sugerencias@imced.edu.mx
colabore: ethos@imced.edu.mx

EDITORIAL

La edición número 44, de la revista Ethos Educativo, correspondiente al primer cuatrimestre del año 2009, está dedicada al XII Coloquio de Educación Especial titulado “Derechos Humanos, discapacidad y educación”. Este es un número temático cuyos contenidos son una muestra representativa del trabajo académico que el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación viene realizando para impulsar la formación de profesionales, de la investigación y la divulgación en el campo de la educación especial.

De esta manera, se presenta una selección de autores que escriben en torno a la problemática de la educación en la que aparecen representadas las condiciones de orden normativo de los derechos humanos de los niños en general y, en particular, se enfatiza los derechos de los niños con discapacidad y el papel que juega la educación en el proceso de integración al ambiente sociocultural.

Patricia María Huerta y Patricia Frola presentan un artículo titulado “No es *hacerles el favor...* es el ejercicio de sus derechos. Los derechos de los niños con discapacidad”, el en cual plantean la problemática de desigualdad de oportunidades, la discriminación y la falta de respeto a la diversidad de los niños discapacitados. Aborda los principios generales que sostienen las leyes en el campo de la discapacidad, los derechos humanos de los niños promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y los valores fundamentales y universales que les permiten defender sus derechos y les aseguren una vida digna. Finalmente señala algunas ideas erróneas, así como ideas y actitudes incluyentes para trabajar con los niños que tienen discapacidad en la escuela.

En el artículo titulado “Elementos que favorecen la integración de niños y niñas con discapacidad”, desde la perspectiva de la escuela venezolana, Rosalinda Romero, Roselia Morillo y Nerylena Inciarte, presentan una investigación en la que caracterizan las escuelas que realizan integración educativa, develando los elementos que favorecen la educación integradora, de manera que este conocimiento pueda ser transmitido a toda la comunidad educativa venezolana y facilite la integración de niños y niñas con discapacidad.

Un artículo que presenta una propuesta educativa de gran relevancia para atender la discapacidad es el que presenta Denis Dubán Ospina Sánchez de la Biblioteca “José Felix de Resprepo”, del Municipio de Envigado, Antioquia, Colombia, y que lleva por título “Atención a usuarios con discapacidad visual y auditiva en una biblioteca”. En él se plantea la necesidad de replantear sus políticas y retomar el liderazgo de esta biblioteca a nivel de la región, como centro de los procesos fundamentales para la formación, información, recreación y cultura con el fin de cumplir su misión frente a las demandas sociales y asumir un papel más activo en los procesos conducentes al desarrollo humano y la atención de necesidades especiales para el acceso a la información, nunca antes atendidos.

En el artículo titulado “La paradoja en la detección e intervención de los niños sobresalientes”, Verónica Hernández Zepeda trata el caso de los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS), presentando el concepto, las características y necesidades específicas, así como una propuesta de detección intervención de los niños CAS a partir de una evaluación psicopedagógica que localiza áreas y modelos de atención, así como la metodología que se sigue para atender a los niños superdotados. La paradoja consiste en que muchos de estos niños han sido clasificados como niños inmaduros sociales y emocionales.

SOS autismo es el título del artículo que presenta Vanesa Pérez Serra, en el que identifica los síntomas para identificar al niño de espectro autista, que si no son detectados conducen a la falta de atención educativa especializada. La autora pretende que al conocer la problemática de aprendizaje de esta discapacidad social se pueda empezar la obra de construir el puente de comunicación y aprendizaje de los niños con autismo.

Por su parte, Jesús Roberto García Pérez y Alejandra Rodríguez Díaz abordan el tema de “La representación en matemáticas: una dificultad en el aprendizaje”, en el que presentan la descripción de los resultados de una investigación realizada con niños de 5° y 6° año de primaria para identificar las dificultades que manifiestan los estudiantes al resolver problemas que implican el uso del razonamiento proporcional, en donde se observó que el uso de representaciones es una fuente de dificultades en este tipo de problemas matemáticos.

Teresa Guadalupe Mateos Ponce aborda las “Dificultades en la adquisición del lenguaje escrito. Una cuestión centrada en el desarrollo y la experiencia desde un punto de vista constructivo”. Para ello conceptualiza a la escritura misma y trata de explicar la idea de lo que implica “escribir bien”. Presenta cuál es la dificultad en la adquisición de la escritura, desde el ámbito social y el desarrollo del alumno y a su vez, las implicaciones que tiene detectar esta dificultad, tomando en cuenta aspectos tales como: las condiciones, la intención, el proceso, el producto y la interpretación de la producción escrita.

El Dossier de esta edición está dedicado a Gilberto Rincón Gallardo y Meltis, como un reconocimiento a la congruencia entre el pensar, el decir y el actuar de esta personalidad del ámbito político mexicano. Gilberto Rincón Gallardo supo defender desde la oposición y desde la gestión gubernamental los intereses de los más desprotegidos, entre ellos los discapacitados, al encabezar el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, durante cuya gestión se realizó y aprobó la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Su propia discapacidad congénita no fue obstáculo para desempeñarse como un dinámico activista social que llegó a ser candidato a la Presidencia de la República. Su deceso, en agosto del 2008, es, ciertamente, una gran pérdida para la sociedad mexicana.

Esta edición está ilustrada por trabajos infantiles de alumnos de la Escuela de Educación Especial “Benito Juárez García”, de la ciudad de Morelia.▲

XII Coloquio Educación Especial, Hoy **Derechos humanos, discapacidad y educación**

5, 6 y 7 de Marzo de 2009

Morelia

Lugar:
Instalaciones del IMCED

Costo:
\$300.** general



- Conferencias Magistrales
- Talleres temáticos
- Mesas de trabajo
- Paneles de intercambio
- Presentación de Libros
- Cine Debate
- Actividades culturales



www.imced.edu.mx

www.michoacán.gob.mx

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

Mtro. Leonel Godoy Rangel

Gobernador del Estado de Michoacán

Secretario

Mtra. Aída Sagrero Hernández

Secretaria de Educación en el Estado

Vocales

Ing. Leonel Francisco Contreras Rivera

Director del Instituto
Tecnológico de Morelia

Lic. Francisco Rodríguez Beltrán

Director del Centro de Educación
Continua Unidad Michoacán del IPN

Dra. Silvia Figueroa Zamudio

Rectora de la Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo



**Instituto Michoacano de
Ciencias de la Educación
“José María Morelos”**

DIRECTORIO

M.C. Juan José Chagolla Gaona

Director General

M.C. Álvaro Estrada Maldonado

Subdirector Académico

Mtro. Feisal Moldes Ode Alé

Subdirector de Planeación

C.P. Maribel López Padilla

Delegada Administrativa

Mtro. Ángel Heredia Mena

Jefe del Departamento de Difusión Cultural
y Extensión Educativa

ETHOS EDUCATIVO

revista cuatrimestral de educación

Dr. José Ramírez Guzmán

Director

Consejo Editorial

Dr. Antonio Santoni Rugiu
Universidad de Florencia, Italia

Dra. Ma. Esther Aguirre Lora
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Fernando Flores Camacho
Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Leticia Gallegos Cázares
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Colin Lankshear
Central Queensland University, Australia

Dra. Raquel Partida Rocha
Universidad de Guadalajara

Dr. Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio
Universidad de Guadalajara

Dr. Francesc Jesús Hernández i Dobon
Universidad de Valencia, España

Dr. Carlos Alberto Torres
University of California LA, Estados Unidos

Dr. Jorge Rivas Díaz
Centro de Cooperación Regional para la
Educación de Adultos en América Latina y el
Caribe (CREFAL)

Comité Editorial

Mtro. Manuel Medina Carballo

Mtro. Mario Torres López

Dr. José Guadalupe Duarte Ramírez

Mtra. Aída Atenea Bullen Aguiar

Mtro. Felipe Pureco Gómez

Mtro. Manuel Orozco Gaona

Equipo Técnico

Francisco Javier Hernández Rodríguez
Editor en Jefe

Lic. Rosalinda Cabrera Cruz
Revisión

Luz Angélica Mani Villa
Captura

Circulación e Intercambio

C.P. Laura Cervantes Sánchez

Los derechos de los niños con discapacidad

*No es “hacerles el favor”...
es el ejercicio de sus derechos.*

Patricia María Huerta Guadalajara
Patricia Frola
CIEPI

A lo largo de nuestra historia, hemos sido testigos de las fallas que son parte del ambiente social en el que nos desenvolvemos junto a los niños con discapacidad, con la gran diferencia de que ellos son víctimas de la desigualdad de oportunidades, la discriminación y la falta de respeto a la diversidad.

El ambiente social en el que un niño nace, se desarrolla y llega a la adultez, tiene una influencia inmensa, pues somos todos los miembros de la sociedad los que creamos las normas, las costumbres y la integración de los niños en general.

Las normas, los valores, los conocimientos, los hábitos y las habilidades que aprenden los niños, no se generan en su familia ni son exclusivas de ésta, sino que forman parte del patrimonio cultural de un grupo más amplio (una comunidad, un pueblo, una sociedad) y son compartidos, con cierto margen admitido de variación, por todas las familias de los individuos que integran ese sistema social mayor.¹

Lamentablemente, cada día aumenta la violación de los derechos de los niños con y sin discapacidad, continuamente vemos autos estacionados en las rampas para personas con discapacidad o que en la luz roja del semáforo invaden el único espacio seguro para cruzar la calle, peor aún, hoy en día encontramos escuelas, autobuses y edificios que no cuentan con modificaciones y adecuaciones necesarias para el fácil acceso y desplazamiento de los niños, de manera que, aunado a la vulnerable situación de su

¹ BONFIL, G. 1997. p. 4.

discapacidad, deben arriesgar su integridad física en un acto que debería ser tan natural como trasladarse en forma segura.

Es precisamente ésta y muchas injusticias lo que en el CIEPI nos lleva a investigar, diseñar y vivir, para crear formas diversas de informar a la sociedad civil, y sobre todo a los niños con discapacidad, sobre sus derechos, ellos deben conocerlos y en su oportunidad exigirlos, lo cual debe redituarse en una cultura de respeto a la diversidad en la sociedad mexicana. Siendo los niños los protagonistas para este cambio, se debe velar para que todos los niños con o sin discapacidad vivan en un ambiente que les asegure su bienestar, una igualdad de oportunidades y una libertad intelectual en el ejercicio de sus derechos humanos.

En la obra de la maestra Frola titulada “Los derechos de los niños con discapacidad” (distribuido por editorial Trillas como un libro dirigido a los niños), se persigue el objetivo de hacer conciencia en ellos por ser los principales protagonistas de esta sociedad que injustamente los ha excluido... con el propósito de enseñarlos a mirar las diferencias con respeto, aceptación e inclusión; en él se dan cita los principios regidores de los derechos de los niños con o sin discapacidad, así como las competencias docentes que favorecen estos derechos. Para estimular el aspecto lúdico de todo niño, es decir su gusto por el juego, se pensó en un material que fomente la apropiación de sus derechos, por medio de un memorama didáctico.

De acuerdo con la OMS (Organización Mundial de la Salud), discapacidad es la restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en el margen de lo “normal” para el ser humano. Se caracteriza por excesos o insuficiencias para desempeñar una actividad rutinaria; éstos pueden ser temporales, permanentes, reversibles, sensoriales o de otro tipo. Pueden clasificarse en: discapacidad sensorial (deficiencia visual, auditiva y problemas en la comunicación y el lenguaje), discapacidad intelectual (retraso mental, síndrome de Down y parálisis cerebral) y discapacidad psíquica (alteraciones neurológicas y trastornos cerebrales).

Sin embargo podemos afirmar que un niño con discapacidad también:

“Es un niño como todos los demás, entre cero y doce años cumplidos, pero que presenta una o varias limitaciones físicas, intelectuales o senso-

riales, como es el caso de un niño en silla de ruedas o con muletas, una niña sorda o un adolescente que sólo puede ver con lentes muy gruesos; ellos primero que nada son niños, y después tienen una discapacidad. Estas limitaciones pueden ser temporales o permanentes y agravarse por el entorno social o económico donde el niño se desarrolla” cita.

El que un niño tenga capacidades diferentes, no es indicativo para otorgarle un valor menor que a los niños con plenitud de capacidades; los niños con discapacidad merecen ser tratados con justicia aunque no con un trato igualitario, pues debemos vigilar que estos pequeños seres tengan a su alcance las herramientas y facilidades necesarias para que disfruten de una vida digna y sin prohibiciones.

No importa dónde vivas, si es en la costa, en la montaña, en la ciudad o en el desierto: la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes con o sin discapacidad es un mandato en todo el territorio nacional: nadie puede discriminarte por tener alguna necesidad especial.^{2*}

La lucha va encaminada a saber respetar y entender las diferencias entre los que convivimos día a día con ellos, diferencias que finalmente nos hacen ser sujetos, únicos, valiosos y miembros activos de una sociedad con derechos y obligaciones que debemos ejercer; necesitamos informarnos y crear una cadena de conciencia en la que la principal labor sea ofrecer ayuda a los niños que están en condiciones diferentes, no mejores ni peores, sólo diferentes.

Los derechos de los niños se ha convertido en un tema controversial; algunos se quejan del poder que adquieren los niños al saberlos, otros están a favor, algunos modificarían la ley, lo cierto es que avanzamos lentamente en esta materia, que pocos lo aplican, que no hemos sido educados a la denuncia, a ofrecer ayuda, a investigar y ser parte activa de la ejecución de cada uno de ellos. Recordemos que todos somos iguales, sin importar nuestra lengua, raza, condición económica, física, mental o de otra índole, son nuestros niños mexicanos los que forjarán las leyes del mañana, los

² FROLA, P. 2008. p. 20.

* Necesidades especiales son los requerimientos que tiene un niño con discapacidad para poder integrarse a la vida de una manera equitativa y con respeto. Como accesibilidad a los espacios, auxiliares auditivos, o la escritura Braille.

que aprenderán de nuestras acciones y las repetirán. Si nosotros convivimos en ambientes de discriminación, ellos harán lo mismo, debemos ser cuidadosos y cuestionar si nuestros actos están bien encaminados y mejor aún, bien fundamentados.

Cada niño es igual de valioso simplemente por su condición de ser humano y es así como deben ser tratados por los adultos quienes introyectamos en ellos costumbres, discursos y juicios; ésta es una gran responsabilidad, necesitamos informarnos para forjar buenos ciudadanos que el día de mañana tomarán nuestro papel; un buen inicio es la escucha, aprender a recibir los mensajes que nos hacen llegar y que a veces ni siquiera percibimos, mensajes que están cargados de emociones (agradecimiento, necesidades, amor, etc.), de sueños, de protestas, de comentarios que son imprescindibles e imperantes, lo cual nos llevará a ser mejores padres o maestros o ciudadanos, dando por resultado una mejor compañía, valiosa y enriquecedora.

Llevamos algún camino recorrido ya, pues si observamos en el pasado podemos notar un gran contraste, ya que antes del siglo XVII el niño no existía como sujeto, al siglo siguiente se toma en cuenta gracias a la educación, al auge de la escuela pública; para el siglo XIX se da la culminación de un proceso en el cual se toma en cuenta la infancia con derechos y cuidados.

En el periodo medieval, a los siete años se le consideraba un preadulto destinado sin demora al servicio de la sociedad.³

Gracias a esta preocupación y con el objeto de garantizar el respeto, cuidado y protección de los niños, la asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprueba documentos importantes que marcan un parte aguas a nivel internacional, como la Declaración de los Derechos de los Niños que fue aprobada el 20 de noviembre de 1959 y la Convención de los Derechos de la Niñez en 1989, con esto se cambia la visión de los niños a sujetos de derechos, así mismo cambia la concepción de la infancia; su objetivo es sensibilizar en materia de protección infantil, pero aún falta mucho por hacer. La lucha no termina; en el año 2000 se aprueba la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y

³ FRANÇOISE, D. 1991. p.49.

Adolescentes y en el 2005 la ley General de la Personas con Discapacidad, ambas en México.

Los principios generales que rigen estas leyes son:

- No discriminación
- Interés superior del niño
- Participación infantil
- Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo

Es significativo tratar en este artículo el principio de “participación infantil”, un punto de partida para promover cambios en la cultura mexicana, ya que es la voz de los niños la que debe servir como guía para velar por su bienestar, para eliminar las resistencias en la sociedad discriminatoria en la que vivimos, la cual no está preparada para dejar la retorcida formación segregadora, donde la búsqueda de los grupos “homogéneos” resulta tan mágica como la búsqueda de la olla de oro al final del arcoiris. Los grupos homogéneos no existen, y sin embargo, bajo esa consigna se han tratado de homogeneizar lo NO homogeneizable; se ha tratado de hacer pasar por el embudo de sólo aceptar a lo “semejante” y dejar fuera a lo “diferente”, situación que forja una serie de problemas, discriminatorios por cierto, que luego a la sociedad se le revierte en una premisa básica: si los adultos de hoy no intervenimos en la construcción de una sociedad más incluyente, los futuros adultos serán tan o más discriminatorios que nosotros y, entre la discriminación también los ancianos con alguna discapacidad resultan afectados... por interés comunitario. Por interés personal debemos formar en las nuevas generaciones respeto a la diversidad, respeto al vulnerable... pues entre los futuros grupos de ancianos, con o sin discapacidad, vamos a figurar muchos de nosotros. No quisiéramos imaginar nuestro destino estando frente a la conducción de un país a adultos segregadores y discriminatorios de nosotros.

El niño o la niña se comprende como sujeto social capaz de participar y transformar la realidad.⁴

4 CORONA, Y. 2000. p. 210.

Poco a poco se ha logrado dar voz a los niños, pues se han diseñado campañas e iniciativas que informan a los adultos de la importancia de aquello que incluye e interesa a los niños; así mismo se ha logrado hacer conciencia en la sociedad sobre el trato hacia los niños, sus derechos, obligaciones, valor como sujetos independientes etc.

Es a partir de estrategias que involucran la participación infantil, que se han obtenido buenos resultados, pues los niños cuentan con una opinión, que en ocasiones está mucho más enfocada y es más objetiva que la del adulto, así es como se han logrado crear grandes planes en pro de la niñez. Impresionante es la capacidad de organización que los niños tienen cuando encuentran una razón de importancia que necesite de su participación, la manera tan comprometida y responsable de involucrarse cuando les interesa un tema en especial. Y es justamente éste el valor de la participación: tomarlos en cuenta como sujetos de derechos, haciéndolos conscientes de sus derechos y de sus necesidades comunitarias.

Con esto quiero decir que la participación de los niños arroja datos de gran importancia para el trato cotidiano con ellos, pues como adultos preocupados por la infancia mexicana, podemos tomar de aquí las herramientas que necesitamos para la garantía de su bienestar y sus derechos; por tanto, al mismo tiempo, estamos aprendiendo a escucharlos y así poder crear, formar o denunciar todo lo referente al infante y a su favor.

Se trata bien de formar alianza con los niños, pues tan valiosa es la voz y las preocupaciones de ellos, como las de los adultos; así todos fungirán el rol que deben y se creará el vínculo de ayuda que necesitamos para generar cambios hacia la inclusión y la NO discriminación.

No se trata de dejar que los niños hagan todo lo quieran. Se trata de ponerlos frente a situaciones que planteen nuevos problemas y de encadenar estas situaciones a otras. Hay que saber dirigirlos al mismo tiempo que se les deja libres.⁵

Cuando un niño comenta sobre un problema que le aqueja, nos habla de la relevancia que tiene para él, eso ya es un gran avance; pero se precisa de crear un plan para poder hacer algo con la incomodidad que comparte,

⁵ LERNER, D. 1996. p.70.

pues no podemos sólo cuestionarlo para saber qué sucede; debemos utilizar los datos, investigar y proponer una solución; es necesario hacer una devolución, si está en nuestras manos explicar, erradicar, negociar o controlar la situación que molesta al niño, debemos hacerlo, pero si no es así, tendremos que contar con la participación de otros actores que logren realizar un cambio ante la problemática.

Partiendo de la necesidad de expresión que tienen los niños, éstos cuentan con la imaginación e inventiva para crear espacios de expresión que funcionen a la perfección; se tienen además otras vías cuyo objetivo es elevar la expresión, levantar la mirada, alzar la voz de aquello con lo que no se está conforme y requiere modificación.

A pesar de la importancia que tiene un medio de expresión creado por los niños y para ellos, debemos saber que no funciona en todos los casos, pues es importante tomar en cuenta la nacionalidad, el idioma y la cultura, pues tan diversos son los participantes como sus necesidades; por lo tanto debemos trabajar para resolver la mayor cantidad de problemas posible, generando dinámicas que vayan encaminadas a la escucha atenta y abierta de lo que sucede dentro del mundo de los infantes.

También es de considerable importancia contar con los recursos humanos y materiales necesarios para lograr los objetivos planteados, encauzando la resolución de conflictos o preocupaciones que los niños viven día con día.

El objetivo de la dinámica es lograr trabajar en equipo, padres, sociedad y gobierno, para dar el poder justo a los niños y responsabilizarlos de una realidad que protagonizan y nos muestran con su participación.

El considerar a los niños con capacidades y habilidades para participar en todos los aspectos de la vida, implica que como adultos modifiquemos nuestras relaciones con ellos.⁶

Gran parte de la sociedad no sabe de la gran importancia y no hace el intento por escuchar a los niños, situación que considero muy preocupante, pues he podido observar en la calle y en las escuelas, la lucha existente

⁶ CORONA, Y. 2000. p. 7.

por seguir dando un segundo lugar a las preocupaciones de los niños, por seguir pensando “que no sabe lo que dice” o “no se da cuenta..., es un niño”, palabras y momentos que son ofensivos y absurdos, pues es tan claro lo que el niño grita que no se escucha. Debemos lograr generar una conciencia sobre el grado de importancia que tiene el tema, resultando una tarea difícil aunque no imposible, pues a partir de la convivencia con los niños, de la oportunidad de aceptar y enriquecernos con los conocimientos que nos ofrecen, es que puedo reafirmar la razón de ser de esta lucha, una razón de gran peso, escucharlos; que bien forma parte de una prioridad en la vida de todos los que estamos preocupados por el futuro de nuestra niñez mexicana, siendo ahí donde debemos trabajar para mejorar las condiciones de los niños que están a nuestro alrededor. Es importante no ceder, continuar escuchando a los niños, aprendiendo todo el universo de significados que le dan a la vida, siendo esto lo que los hace ser niños y para nosotros la razón de incitarlos a levantar sus inocentes voces.

Hemos tocado ya varios puntos imprescindibles para comenzar a eliminar injusticias en el ambiente social, necesitamos involucrar igualdad de oportunidades, respeto a las diferencias o la escucha; ahora de frente al año 2009, es imperante que forjemos metas que vayan encaminadas a obtener el bienestar de los niños con o sin discapacidad; como padres debemos ejercer la escucha, atenta, abierta y cariñosa, debemos entender que es nuestra responsabilidad velar por la felicidad del niño, por sus derechos, por intentar entender lo que trata de decirnos detrás de un berrinche, de una actitud, de una ausencia. Necesitamos entender también que todos los niños tienen el mismo derecho a ser matriculados en una institución, no debemos espantarnos por aquellos que no son iguales, por aquellos que quisiéramos tener lejos de nuestros hijos, al pensar que lo que logrará el niño con discapacidad es retrasar el avance del grupo en general. Cambiemos la visión y démonos cuenta que el tener un niño con discapacidad, necesidades especiales o necesidades educativas especiales**, lejos de dañarnos nos educa y nos hace mejores seres humanos, pues debemos aprender a NO discriminar; de esta forma tomaremos una gran lección de respeto, de aceptación, de satisfacciones que nos producirá una vida feliz lejos de la ignorancia y la inconsciencia.

Como maestros debemos informarnos e ir un paso adelante, para que a través de las competencias docentes, investigar cual es la forma correcta de impartir la clase a cada uno de los alumnos que tienen en su lista y

haciendo que aprendan mejor los temas, obteniendo un mejor aprovechamiento que logre su superación, esa es la labor de cada uno de ustedes. Para generar las adecuaciones al currículo, le invito a cambiar el ritmo de aprendizaje, motivando a los que tengan características especiales, investiguen sobre la problemática de cada uno de los educandos para poder ofrecer ayuda, si es necesario reacomoda el mobiliario, haz lo que esté en tus manos y en tu imaginación para ejercer los derechos y sus valores.

Son aquellas acomodaciones, ajustes y reformulaciones en el programa educativo regular, que se realizan considerando las características especiales y las posibilidades de éxito y acceso de los alumnos.⁷

Es de trascendencia también que como sociedad conozcamos los cuatro principios necesarios para nuestra labor dentro de un sistema que no reconoce claramente los derechos de los niños.

Son pues valores fundamentales y universales la permanencia, pertenencia, corresponsabilidad y apego escolar, éstos nos permiten reflexionar y buscar alternativas antes de lastimar al niño, son elementos que protegerán a los infantes, por lo cual defenderán sus derechos y les asegurará una vida digna.

- Tiene derecho a permanecer en la comunidad escolar a la que está matriculado y con permanecer entendemos que las autoridades escolares de todos los niveles tienen que agotar todas las alternativas para poder incluir al niño en un grupo, interviniendo éstas antes de intentar cambiar al niño de plantel u orillarlo a la deserción. Es importante saber que su labor es comprometerse para lograr cambios satisfactorios, sensibilización, actualización y adecuaciones para resolver el problema en cuestión.
- La pertenencia es parte de la ley nacional para la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de 2000, el niño tiene derecho a sentirse pertenecido a su grupo escolar y a su escuela.

⁷ FROLA, P. 2004. p. 125.

** Necesidades Educativas Especiales (NEE). Éstas se presentan en cualquier grupo, suceden cuando un niño domina los temas más despacio o más rápido que el resto.

De los vínculos que el niño y su entorno escolar construyan entre sí, depende su mayor o menor grado de solidez como persona, su valorada autoimagen, su grado de confianza en sí mismo. El sentido de pertenencia figura también entre los llamados factores protectores contra los vicios y las lacras sociales que los grupos vulnerables o en condición de riesgo deben desarrollar.⁸

- El apego tiene que ver con el vínculo afectivo, cognitivo y de socialización; éstos fungen como la protección contra las adversidades que atacan al niño en su cotidianidad.
- Corresponsabilidad difícil es, pues todas las personas que conviven con el niño en cuestión son quienes resultan responsables de su destino; de los resultados buenos o malos que se logren con él. Así, el principio de corresponsabilidad es en el fondo una prueba de madurez como seres humanos, asumir el papel del adulto como eje para “educar” o “re-educar” mentes en formación.

Finalmente, anexo un cuadro que acaba con los mitos que se tienen sobre el trabajo diario con los niños que tienen alguna discapacidad o necesidad especial (ver siguiente página).▲

Bibliografía

- BONFIL, Guillermo. “Los rostros de la infancia en México” en *Tierra Adentro* No. 85, abril-mayo. México, 1997.
- CORONA, Yolanda. et al. *El derecho a participar: las niñas y los niños como sujetos sociales*. En Avances y retrocesos de una década, informe sobre los derechos de la SIT y de la niñez en México. Comexani. México, 2000.
- CORONA, Yolanda. et al. *Antologías de estrategias participativas: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. Ed. GG. México, 2000.
- DOLTO, Françoise. *La causa de los niños*. Paidós. México, 1991.
- LERNER, Delia. *La enseñanza y el aprendizaje escolar, alegato contra una falsa oposición*. Paidós Educador. México, 1996.
- FROLA, Patricia. *Los derechos de los niños con discapacidad*. Trillas. México, 2008.
- FROLA, Patricia. *Los problemas de conducta en el aula. Una alternativa de solución por medio del círculo mágico y otras actividades*. Trillas. México, 2007.
- FROLA, Patricia. *Un niño especial en mi aula. Hacia las escuelas incluyentes. Conceptos y actividades para niños y maestros*. Trillas. México, 2004.

⁸ FROLA, P. 2007. P. 66

Ideas erróneas y adecuadas acerca del trabajo con los niños con discapacidad en la escuela⁹

Ideas erróneas	Ideas y actitudes incluyentes
Prejuicios sobre el trabajo escolar con niños y niñas con discapacidad.	Las que favorecen el avance en el respeto a los derechos de los niños con discapacidad en ambientes escolares
Que los niños con discapacidad se salen del nivel de diferencias con las que un maestro puede “lidar”.	Debo ser más flexible con respecto a mis alumnos especiales, trabajan diferente, pero los hago trabajar, como a los demás.
Aprenden muy poco, aun con ayuda especial Requieren atención constante de los adultos, por lo que necesitan estar en grupos pequeños.	Aprenden a su ritmo, y debo evaluarlos con referencia a ellos mismos, cómo llegaron, y cómo están actualmente Si me organizo con el grupo y pongo actividades por equipo, todos saldremos beneficiados.
Acaban con la energía del maestro.	La satisfacción es mayor.
Demandan tanta atención que los demás niños se sienten desplazados.	Si propicio la solidaridad, la cooperación y el trabajo por el bien común, nadie se va a sentir desplazado.
Necesitan programas altamente especializados.	No tienen que llevar un programa distinto al “oficial”, simplemente voy a adecuar los contenidos o los materiales o el cómo dar los temas para que se sientan incluidos y aprendan.
Son rechazados por los alumnos “normales”.	Si alguien pudiera definir lo que es “normal”. Además, si los niños los rechazan, es porque el maestro lo permite y tal vez es él o ella quien los rechaza y esto se refleja en los niños.
Se encuentran mejor con los niños de su mismo “tipo”.	¿Qué cosas pueden aprender de la convivencia con niños con discapacidad? Y, ¿qué cosas aprenden con los niños regulares? ¡Claro! Con los regulares aprenderán a enfrentar la vida real, a defender sus derechos, independientemente de los objetivos curriculares. La vida real es la escuela regular, no la especial.
Reciben una cantidad desproporcionada de recursos educativos.	Esto no se puede asegurar, sin embargo, qué bueno sería que la cantidad de recursos educativos los gozaran tanto los niños especiales como los niños regulares, estando integrados en la misma aula.

⁹ FROLA, P. 2008. p. 55-56.

La escuela venezolana

Elementos que favorecen la integración de niños y niñas con discapacidad

Rosalinda Romero

rosalindaromero@cantv.net

Roselia Morillo

Nerylena Inciarte

neryin@cantv.net

Doctorado en Ciencias Humanas
Universidad del Zulia

Resumen. La educación integradora es el proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos para reducir la exclusión, acogiendo a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, sociales, intelectuales y lingüísticas, entre otras. Los niños con necesidades educativas especiales se benefician de este proceso, integrándose a la vida de la comunidad y la sociedad en general. Por ello, el objetivo de esta investigación es caracterizar las escuelas que realizan integración educativa develando los elementos que favorecen la educación integradora, de manera que este conocimiento pueda ser transmitido a toda la comunidad educativa venezolana y facilite la integración de niños y niñas con discapacidad. Se utilizó una metodología de índole cualitativa con entrevistas a actores claves y una guía de observación. Se caracteriza a las escuelas integradoras y a través de la categorización surgen los elementos que favorecen la integración educativa en la escuela venezolana.

Palabras clave: integración, educación integradora, discapacidad, escuelas, elementos.

Abstract. **Elements that favor the inclusion of disable children to the school in Venezuela.** The educational inclusion is the process that consists in giving response to different necessities of all students to reduce the exclusion, taking into consideration all children no matter of their physical, social and linguistic conditions. The children with special educational needs are benefited with this process, including them to life in community and the society in general. The objective of this work was to characterize the schools that carry out educational inclusion, showing the elements that favor this inclusion in a way that the knowledge can be

transmitted to the Venezuelan educational community and facilitate the integration of children with disabilities. A qualitative methodology with interviews to the key actors and an observation guide were utilized. The schools are characterized and through the categorization emerges the elements that favor the educational inclusion in the Venezuelan schools.

Keywords: inclusion, integrated education, disability, schools, elements.

Introducción

La integración es un término utilizado en educación para referirse al proceso que permite maximizar la interacción entre los menores de la misma edad, sin importar las condiciones de algunos de ellos. Es la consecuencia del principio de normalización, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan: en la educación, salud, empleo, ocio, cultura y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población¹.

Según Booth², la educación integradora es un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella. Para la UNESCO³, la educación integradora significa que: "...las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras..." procurando atender las necesidades educativas de todos. Este principio fue aprobado en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales⁴ y se reafirmó en el Foro Mundial de Educación de Dakar⁵.

La educación integradora se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos. Es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de alumnos. Su propósito es conseguir que los docentes y los alumnos asuman positivamente la diver-

¹ UNESCO, 1994

² BOOTH, T., 1996.

³ UNESCO, 2003.

⁴ UNESCO, 2004.

⁵ UNESCO, 2000.

sidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo. Está fundamentada en el derecho humano a la educación y a no recibir discriminación alguna reforzando la difusión de la democracia, la diversidad cultural y los desafíos del pluralismo.

Entre las situaciones que pueden causar exclusión o ser causa de marginación dentro del sistema educativo se encuentra la discapacidad, donde en algunos países se brinda una educación en desigualdad, prevaleciendo sistemas educativos paralelos.

Sin embargo, el concepto de necesidades educativas especiales implica que cualquier alumno que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo mas normalizado.⁶ Este concepto afecta a un número mayor de alumnos que aquellos que presentan discapacidad, ya que existe un colectivo más amplio que por razones diferentes pueden requerir ayudas para favorecer el pleno desarrollo de sus capacidades.

Las necesidades educativas especiales, plantea Casillas,⁷ se consideran requerimientos de situaciones alternativas de aprendizaje que surgen en la interacción del niño en un contexto educativo, al no encontrar en lo establecido para todo el grupo las condiciones que le permitan acceder a los propósitos y metas educativas. Son relativas a los elementos que interactúan en el contexto educativo; esto es, que no son generadas exclusivamente por las condiciones personales de los sujetos, puede ser, en muchos casos, la metodología, las dinámicas de interacción, las condiciones materiales en las aulas, entre otras.

Para entender los procesos de cambios que hacen realidad la integración educativa es necesario considerar los diferentes elementos presentes en la escuela. Lo más relevante es el análisis de la dinámica propia de la institución educativa como marco organizativo adecuado para el desarrollo de sus finalidades y con un contenido propio de socialización de los sujetos que de ella participan. En definitiva, se trata de analizar cómo este

⁶ UNESCO, 2003.

⁷ CASILLAS, M., 1999.

marco supone unas condiciones propias para el aprendizaje, determinando su contenido, su orientación y sus características básicas.

Es necesario analizar algunos elementos que pudieran impulsar los procesos de cambio. Los procesos internos de la organización, como la motivación, la toma de decisiones, las relaciones intergrupales, junto con la estructura organizativa y la conducta individual, constituyen factores claves en el desempeño del recurso humano en las organizaciones, por lo que la determinación del estado de estos procesos, permitirá reconocer los elementos que subyacen en la integración educativa en las escuelas venezolanas.

Tomando en consideración los planteamientos hechos en torno a la integración educativa y considerando la inclusión como valor de responsabilidad social, la presente investigación esta dirigida a caracterizar los elementos que favorecen la integración educativa, que considera a la escuela como acceso a todo el proceso de atención a la diversidad.

La escuela, punto de acceso para la Integración Educativa

Una escuela de calidad está conformada por una diversidad de factores que la hacen posible, entre ellos, su organización y funcionamiento general para desarrollar el ciclo escolar. Este factor es básico para aspirar a que los esfuerzos de la planeación y el desarrollo de la misma generen las condiciones que permitan aprovechar la diversidad de elementos de que dispone para alcanzar resultados satisfactorios.

El espacio más decisivo para la implementación de la innovación hay que situarlo en las aulas y en los procesos interactivos de enseñanza-aprendizaje. La realización efectiva de un proyecto de cambio exige considerar la escuela como organización y la participación de los actores involucrados directamente en su gestión. En tal sentido, según Scheim,⁸ la organización es la coordinación planificada de las actividades de un grupo que procura el logro de un objetivo o propósito explícito y común a través de una jerarquía de autoridad y responsabilidad.

⁸ SCHEIM, E., 1992.

Otros autores, como Martínez y Vila,⁹ consideran que “la educación en la diversidad implica un proceso amplio y dinámico de construcción de conocimientos que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizajes que favorecen la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y al enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales”.

De allí que el gran desafío al que actualmente están enfrentadas las escuelas, es a diseñar e implementar respuestas educativas flexibles y diversificadas, de manera de satisfacer la diversidad de necesidades que presentan sus estudiantes. Por tanto, si se quiere que las escuelas sean para todos, se hace necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo.

Por ello, según López Melero,¹⁰ hay que tener en cuenta algunas claves en el quehacer educativo: la primera, un currículo comprensivo, único y diverso. La segunda clave, la necesaria re-profesionalización de los docentes. La tercera clave, interacción y heterogeneidad como nueva estructura organizativa. La cuarta clave, un nuevo estilo de enseñanza: el trabajo solidario y cooperativo entre los profesionales. La quinta clave, la participación de la familia y de la comunidad como recurso y apoyo en el proceso de educación.

Algunos estudios han identificado condiciones para que se den prácticas integracionistas en la escuela, Arnaiz¹¹ expone que para ello se deben dar momentos de reflexión-acción del personal, con espacios de trabajos en común y en colaboración, donde el director ejerza un liderazgo en todo el quehacer educativo.

Ainscow¹² estudia las características de una escuela efectiva, donde la integración se dé para todos los niños, expresa que el docente debe ser

⁹ MARTÍNEZ J. y VILA, Suñé, 1999.

¹⁰ LÓPEZ Melero, M. 2001.

¹¹ ARNAIZ Sánchez, P. 1996.

¹² AINS-COW, M., 2001.

líder en la comunidad escolar para lograr así el proyecto de educación de calidad para todos, siendo el proceso de enseñanza aprendizaje lo más importante en la vida escolar.

Autores como Irwin, Brophy y Lero¹³ destacan que el proyecto educativo debe estar enmarcado en la integración y en la educación para todos, donde el docente debe poseer una formación para la atención de niños con necesidades educativas especiales ejerciendo un liderazgo en la escuela y con la familia y comunidad educativa, estableciendo una colaboración y participación eficaz.

Duk¹⁴ expone las siguientes condiciones: proyecto educativo institucional orientado bajo principios de inclusión y diversidad, clima escolar acogedor y de apoyo que valora y respeta las diferencias como factor de desarrollo de la comunidad, liderazgo y compromiso del equipo directivo con el aprendizaje de todos los alumnos y docentes, oportunidades de desarrollo profesional y reflexión continua de los docentes en torno a las prácticas educativas, criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción, además de participación activa de la familia en el proceso educativo.

Finalmente, De Valle¹⁵ considera que para que sea posible una educación integradora, el proyecto educativo debe demostrar su encuadre democrático considerando a todos los alumnos como iguales con una educación centrada en las posibilidades y con consenso en los contenidos. Las actitudes deben ser solidarias y cooperativas y el maestro se considere como generador y promotor de cambio.

La escuela como organización

Stoner y Freeman¹⁶ definen la organización como un grupo de personas, dentro de un sistema estructurado de evolución, cuyos esfuerzos coordinados tienen como finalidad alcanzar los objetivos que se han propuesto. Los entes educativos son organizaciones conformadas por un grupo de elementos interrelacionados entre sí, tales como la estructura organizativa,

¹³ IRWIN S., BROPHY K., y LERO, D., 2001.

¹⁴ DUK, Cinthya, 2000.

¹⁵ DE VALLE de Rendo y VEGA, V., 2006.

¹⁶ STONER, J., FREEMAN, R.E. y GILBERT, D., 2000.

los procesos que ocurren dentro de ella y la conducta de los grupos e individuos.

La escuela reúne a un conjunto de personas (directores, docentes, alumnos, empleados, padres) que cooperan entre sí para cumplir con una tarea que les demanda la sociedad. Para lograr los objetivos se distribuyen o dividen las asignaciones de trabajo. La articulación en forma ordenada de las distintas actividades permite tener una visión global de cómo ocurren los procesos en las escuelas a fin de identificar aquellos elementos que inciden en efectivas prácticas educativas.

La institución escolar no se entiende sólo como un conjunto de elementos que desarrollan funciones predeterminadas, sino que debe considerarse con una vida propia y compleja, con redes de comunicación, con procesos de toma de decisiones para cada situación, con modos sociales y culturales característicos y específicos que generan modos de comportamiento y sistemas de pensamiento determinados, lo cual supone desarrollar una comprensión de la dimensión educativa y educadora de la institución escolar.¹⁷

El replanteamiento del papel de la escuela como organización sitúa al aula como núcleo de la misma, para lograr un buen aprendizaje para todos. En la investigación educativa occidental hay una tendencia creciente a concentrarse en la mejora de la enseñanza, en que los cambios educativos debían dirigirse a nivel organizativo o de escuela afectando directamente al incremento del aprendizaje de los alumnos.¹⁸

Escudero¹⁹ afirma que los procesos de cambio que actualmente enfrentan nuestros centros educativos están afectados por la mayor o menor capacidad que la institución tiene para afrontarlos, procesarlos y transitar por ellos. Por ello, es necesario acceder a nuevos niveles de análisis de los centros educativos que permiten distinguir no sólo los componentes que constituyen las instituciones, sino también la forma en que se articulan, potencian o neutralizan. Focalizar las capacidades institucionales que se manifiestan con mayor o menor grado de desarrollo en cada centro edu-

¹⁷ RIVAS, J. I., 2003.

¹⁸ BOLÍVAR, A., 2005.

¹⁹ ESCUDERO, J., 1990.

cativo de acuerdo con el tipo de interacción que se establece entre sus componentes y que parecen representar un factor importante a la hora de evaluar el potencial institucional para encarar procesos de mejora o transformación.²⁰

Pensar y conducir una estrategia de cambio educativo requiere no únicamente información y experticia, sino criterio y sentido común, y re-pensar el modelo educativo tradicional. Lo educativo y la posibilidad del cambio educativo no radican dentro o fuera de la escuela, el sistema escolar y el sector educativo, sino en la sociedad como un todo, en el entramado de voluntades y saberes de todos los sectores, actores e instituciones involucrados.

Lineamientos metodológicos

Utilizando la metodología de orientación cualitativa, se abordaron en cuatro instituciones escolares que han llevado a cabo experiencias de integración, elementos que favorecen a la misma. Se utilizó el guión de entrevista con los diferentes actores de la institución, así como una guía de observación que permitió caracterizar las prácticas integradoras. Esta investigación es descriptiva-explicativa por cuanto sirve para determinar cómo es y cómo se manifiestan los elementos que favorecen la integración en la escuela, vinculando estos fenómenos con las experiencias que hayan tenido en integración educativa y a partir de allí, se pretenderá explicar y hacer inferencias.

Caracterización de las escuelas integradoras

El funcionamiento de los servicios educativos se realiza con mayor frecuencia bajo una dinámica y requerimientos administrativos que llegan a subordinar los procesos pedagógicos. De allí la importancia de analizar los procesos vinculados a las prácticas integradoras que se suscitan en las instituciones, reconociendo las dinámicas propias, el contexto escolar y su realidad, para comprender mejor la realidad educativa de las escuelas al servicio de todos los alumnos.

²⁰ VÁSQUEZ, M. 1999.

Los hallazgos se presentan considerando las orientaciones que hizo la Secretaría de Educación Pública de México²¹ para fortalecer los procesos de evaluación escolar y considera cuatro grandes dimensiones: pedagógica curricular, organizativa, administrativa, comunitaria y de participación social. Cabe señalar que éstas, si bien corresponden al ámbito de la gestión escolar, para fines de este documento se han utilizado para valorar las prácticas integradoras. En este sentido, los ejes de análisis son un referente para orientar la evaluación de las acciones que se realizan en estas escuelas. Estas dimensiones nos permitirán ir develando las características de las escuelas para llegar a la plena caracterización de las mismas.

Dimensión pedagógica curricular

Se refiere a las condiciones, recursos, secuencias y tiempos que caracterizan los procesos de enseñanza y aprendizaje que los docentes implementan con sus alumnos para lograr los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio.

En relación a esta dimensión, se observa que en las escuelas seleccionadas se estructura el proceso de enseñanza aprendizaje considerando al alumno como protagonista, orientado hacia la búsqueda del contenido de aprendizaje; por ejemplo, expresa una docente “el grupo ha sido muy receptivo ... hago que los alumnos sean ellos mismos tutores de Abel y de Néstor (niños con discapacidad) y le digo ‘a ver, tú vas a ser la tutora de él’ y esa es la forma en que yo trato de integrarlos, de trabajar y hacer que interactúen ellos...”. De esta forma demuestra una posición reflexiva del alumno, organizando y direccionando el proceso de enseñanza de forma que estimule su pensamiento y su capacidad de cooperación con el otro.

En relación al diagnóstico del alumno, se observa el interés a partir de las diferencias individuales “más que todo me apoyo en el diagnóstico que doy en cada proyecto, superó esto, superó aquellas etapas...” considerando las posibilidades que le brindan los apoyos para respetar las limitaciones y guiar hacia el nivel que se aspira. Se observa como el docente se apoya en los soportes técnico-pedagógicos que le permiten llevar a cabo la inte-

²¹ SEP, 2006.

gración educativa: “le digo a la psicopedagoga: dame la dinámica, la estrategia, nosotras dos tenemos mucha comunicación... ha habido mas dinámicas, por eso nosotros tratamos de enlazar”.

En relación a la motivación, un docente expresa: “él dice: ya yo estoy bien, si ya tú estás bien, ¡viste qué bien lo haces!, entonces eso le ha mejorado, viera cómo se integrado...”. La motivación se convierte en un elemento a estimular en el proceso de enseñanza de estos niños con discapacidad, fomentando la constancia y la necesidad de aprender, la valoración personal, creando una adecuada interacción para con sus pares.

La asesoría técnico-pedagógica es aprovechada por los docentes, practicando las indicaciones de los psicopedagogos y psicólogos, solicitando asesoría para el diseño de estrategias didácticas y la evaluación del aprendizaje. Expresan los docentes: “cada año vamos incluyendo muchas cosas en nuestro trabajo, estamos más asistidas, tenemos una coordinadora”, “si tú les das las estrategias y le explicas cómo es el desarrollo del niño y le das las herramientas, el docente no puede sentir miedo”. Además existe un trabajo colegiado, entre las instituciones y la participación de otras organismos de salud, entre otros: “uno tiene que tener un apoyo, por eso es que conocemos del equipo de integración, nos articulamos con los servicios que tenemos, aula hospitalaria, higiene mental”, “se procede a buscar ayuda en otro tipo de institución para que orienten a los docentes de cómo poder tratar al niño con discapacidad”, lo cual facilita la integración.

Con respecto a la formación y capacitación, se observó la presencia de estrategias que promuevan la integración, actualizando a los docentes: “nos encargamos de dar una charla de qué es el aula integrada, cuáles son nuestras funciones”. Los docentes necesitan mayor formación, otros mecanismos y estrategias para atender las necesidades específicas de esos alumnos desde su ámbito de competencia: “sí te dan una charla y todo eso, pero yo opino que deberían dar más estrategias”.

Dimensión organizativa

Se refiere a los elementos que determinan la organización y el funcionamiento y su influencia en las prácticas de enseñanza de los docentes y en el aprendizaje de los alumnos en las escuelas.

Con relación a la planeación escolar, en las escuelas se utilizan mecanismos para reflexionar la forma en que se organiza el trabajo promoviendo la integración educativa, atendiendo al uso del tiempo de manera que permita desarrollar tareas de carácter pedagógico, administrativo y de participación social. Durante la investigación se observó de qué forma los docentes distribuyen su tiempo, considerando la atención al investigador de orden administrativo. Además, la consideración del aula integrada como un espacio dentro de la planificación permite destacar la influencia del trabajo psicopedagógico en el desarrollo del currículo.

Cabe destacar que los docentes expresaron el número de alumnos como limitante en las acciones de diseño, desarrollo y evaluación de estrategias, ya que esto merma su capacidad para dedicar mayor atención al niño con discapacidad. Los docentes expresaron: “yo tengo una matrícula de treinta y tres alumnos, menos mal que el grupo es solidario, pero algunas veces uno pierde las estrategias”, lo que demuestra la necesidad de tener menos alumnos para dedicarle más tiempo al niño que presenta alguna limitación.

En referencia a los niveles de comunicación, formación y consolidación del equipo de trabajo, se observó que es de vital importancia para el desarrollo de la tarea integradora. Debe existir colaboración entre los especialistas, así como comunicación efectiva, ya que los docentes necesitan apoyo tanto para el desarrollo de estrategias como en la evaluación y deben estar claras las funciones del equipo, la asunción de responsabilidades y el sentido de pertenencia del docente en ese equipo que integra al alumno con discapacidad: “el docente se convierte en clave”, “los maestros piden ayuda para tratar los niños que presentan dificultades, hemos venido hablando, hemos venido evaluando con los representantes, hemos logrado las estrategias”.

El estilo de dirección es participativo, donde el director delega autoridad en sus docentes en el cumplimiento de sus responsabilidades como integradores y ejerce el control en sus resultados, velando porque cumplan con los objetivos por los que trabaja la escuela: “es importante reconocer la labor del director, él es defensor de los derechos de los niños, para él todos tienen derecho a la educación, a una educación de calidad”.

En relación al conocimiento, aplicación y observación de programas, cumplimiento de los reglamentos y lineamientos normativos vigentes, se observó que estas escuelas se encuentran cónsonas con las nuevas indicaciones que a nivel curricular plantea el estado venezolano, promoviendo la educación a través de los motores que desarrolla la revolución bolivariana. Además reconocen las leyes que plantean la integración otorgando importancia a las mismas: “Ha influido mucho la ley, la ley se ha cumplido aquí... ha sido muy fundamental porque al existir y a la dirección saber y un maestro saber que existe una ley que apoya la integración”, “como es ley no podemos decir que no, es más a nadie, en esta escuela no decimos que no, los aceptamos y estudiamos su caso”.

No existen apoyos financieros o en especie otorgados al sector, zona o escuelas derivados de programas o convenios, ni de otras instituciones gubernamentales ni de la sociedad civil, vinculados con las prácticas integradoras.

Dimensión administrativa

Hace referencia a las tareas asignadas en torno a la administración de los recursos humanos, financieros y materiales con que cuentan las escuelas. Incluye también el mantenimiento, la conservación de los muebles e inmuebles, la seguridad e higiene de las personas y los bienes, la administración de la información de la escuela y de los alumnos.

Los recursos humanos presentes en estas escuelas están conformados por un personal muy completo, contando con servicios tales como aula integrada, biblioteca, comedor, equipo interdisciplinario, sala de computación entre otros. Cuentan con un promedio de 10 aulas por turno, todas funcionan en los dos turnos: matutino y vespertino. Existen docentes de Educación Física, Música, Biblioteca y Manualidades. Los docentes es-

pecialistas están formados en las diversas menciones otorgadas en la región en el área de educación especial: audición y lenguaje, dificultades del aprendizaje, retardo mental. Una de las escuelas adicionalmente cuenta con orientador, médico y odontólogo. A pesar de lamentar el precario presupuesto para la compra de materiales específicos de cada área y el mantenimiento de la infraestructura, realzan la labor de los diferentes servicios y lo importante que es contar con su presencia y acción en la institución.

En cuanto a los recursos materiales y financieros, algunas de las escuelas cuentan con el apoyo de programas del gobierno regional, tal como el Programa Alimentario Escolar y la obtención de textos gratuitos para el área de biblioteca; sin embargo, debido al aumento de matrícula, expresan más necesidades de tipo presupuestario, sobretudo para la mejora de la infraestructura física.

La administración del tiempo se realiza según el calendario escolar 2007-2008 que fue establecido por el Ministerio del Poder Popular para la Educación y se garantiza su cumplimiento. El tiempo de enseñanza se establece en la institución, y es considerado de importancia vital; por ejemplo, durante la observación se hizo necesario planificar el curso de la nueva concepción curricular, establecida por el Gobierno Nacional, pero esto no significó la suspensión de actividades docentes; por el contrario, significó para el docente el esfuerzo de permanecer en la institución por más tiempo al finalizar el tiempo efectivo de enseñanza.

En relación a los programas de capacitación y actualización, cabe destacar el relacionado con el nuevo diseño curricular que es brindado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación; más sin embargo, el docente exige capacitación en el área de integración por cuanto es muy poca la información con la que cuentan durante su formación profesional como docente integral y consideran que existen nuevas investigaciones que aportan estrategias.

Las tareas de oficina son efectuadas en todas las escuelas por el personal directivo, compuesto en su mayoría por un director y dos subdirectores y contando con personal de asistencia y secretariado. Son ellos los que rea-

lizan las acciones regulares para el trámite de oficios, sistematización de datos estadísticos, manejo de personal e inventario de bienes.

Dimensión comunitaria y de participación social

Se refiere a la participación de la comunidad educativa y de la sociedad para enriquecer los procesos de mejora educativa en las escuelas, a través de la colaboración de la familia, alumnos, vecinos y organizaciones de la comunidad, así como de otras instituciones municipales, estatales y organizaciones civiles relacionadas con la educación.

En las instituciones estudiadas se cuenta con la presencia de la Asociación de Padres; sin embargo, no está establecida una participación activa de la misma. Se considera su participación en los procesos de inscripciones y para la toma de decisiones específicas en cuanto a modificaciones de los espacios físicos, pero es necesario un mayor nivel de participación e involucramiento, esencial para un efectivo proceso de integración e inclusión educativa. La escuela considera la opinión de los padres, buscando una perspectiva diferente para mejorar la calidad del servicio que presta.

La vinculación escuela-comunidad es efectuada desde el trabajo que realizan los docentes en las aulas. A pesar de no ser una relación dinámica, mantiene la vinculación permitiendo monitorear el papel de la escuela en la comunidad que aborda, pero sin recurrir a relaciones con organizaciones o instituciones aledañas que aporten beneficios para el desarrollo educativo. En la vinculación interinstitucional se observó la relación con las universidades, las que fortalecen el desarrollo profesional de los docentes y directivos y se benefician de actividades tales como la prestación de pasantías, prácticas profesionales y proyectos de servicios comunitarios.

En cuanto a la rendición de cuentas, los mecanismos son abiertos, manteniendo canales de comunicación que permiten conversaciones entre las familias y las autoridades educativas, lo cual fortalece los planes de acción. No se limita a la entrega de los boletines, sino a todos los encuentros pautados por los docentes, sobre todo por los docentes especialistas, para

intercambiar información en relación a la evolución del proceso enseñanza-aprendizaje del alumno.

Considerando los hallazgos presentados en las dimensiones técnica-pedagógica, organizativa, administrativa y comunitaria, es posible caracterizar las escuelas que realizan la integración, esbozando una visión general del conjunto. A partir de ello, las escuelas se caracterizan por ser:

- *Abiertas y flexibles*, cuyas dinámicas son variables y acordes con las demandas, realizando ajustes a lo programado, posibilitando la intervención de todos los actores y la integración de nuevos actores que faciliten el logro de los objetivos trazados.
- *Prácticas y contextualizadas*, estableciendo estrategias y actividades factibles para la escuela, reconociendo la importancia de la comunidad para la mejora de calidad del logro educativo.
- *Incluyentes y articuladoras*, sus ambientes permiten y estimulan la participación, considerando las aportaciones de todos los actores, beneficiando la práctica docente y el logro de los objetivos.
- *Ritmos y estilos de trabajo diferenciados*, tanto en la atención individual como grupal, adaptándose a las necesidades y dificultades que se presentan.
- *Responsables y comprometidas*, esfuerzo compartido entre los actores organizacionales, docentes, directivos, alumnos, familias y actores de la comunidad.

Elementos que favorecen las condiciones para la integración educativa

Luego de caracterizar las escuelas analizadas, se establecen los elementos que favorecen las condiciones para la integración educativa. A partir de estos resultados se muestran los elementos que emergen en el análisis.

Legislación y Políticas Públicas

En Venezuela se ha tomado conciencia sobre la necesidad de inclusión de las personas con discapacidad, produciéndose avances en los instrumentos jurídicos en este sentido. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en el artículo 19, establece la obligación del Estado de garantizar, según los principios de progresividad y sin discriminación alguna, el goce de los derechos humanos y declara en el artículo 21 que todas las personas son iguales ante la ley, no permitiendo discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el credo o la condición social. En el año 2007 se aprueba la Ley para las Personas con Discapacidad, la cual tiene por objeto regular los medios y mecanismos para garantizar el desarrollo e integración de las personas con discapacidad a la vida familiar y comunitaria.

Los avances en las leyes y políticas han influido en las acciones de los docentes de las escuelas venezolanas. Consideran el derecho a la educación y la obligatoriedad de la ley como básicos para que se cumpla la integración, consumando las políticas públicas en esta área, las que fortalecen y promueven la integración de los niños con discapacidad. Estas leyes y políticas se sustentan en los convenios y acuerdos internacionales a los cuales Venezuela se ha adherido, respondiendo así a los estándares de calidad que pretenden lograr los organismos internacionales rectores de los procesos de educación.

Visión del niño con discapacidad

Está claro que la existencia de un marco jurídico y la ratificación de tratados internacionales permiten la realización de prácticas integradoras en el contexto escolar; pero a pesar de los avances normativos, si no existe un compromiso de construir una escuela integradora que garantice los derechos del niño, no importaría la existencia de este marco legal.

Tal como expresa Dadamia,²² el reconocimiento efectivo de los derechos requiere de un cambio de actitud, tomando en cuenta el valor, respeto y dignidad de la persona, alcanzando el objetivo de una escuela de Todos y

²² DADAMIA, O., 2004.

para Todos. Por ello, la integración supone la aceptación del niño, manifestando la comprensión y respeto al otro. En las escuelas analizadas, este principio de aceptación fue observado, originando relaciones e interacciones entre las personas, viendo a los alumnos con necesidades educativas especiales como ocasiones para mejorar su práctica profesional; al respecto, refieren los docentes: “trato de ver a mis niños por igualdad, no veo la diferencia en ellos”, “sienten como un reto tener un niño con necesidades educativas especiales en el aula, lo reta a aprender, a formarse”. Estas expresiones muestran el compromiso del cambio de actitud, donde el desarrollo de la cultura de la cooperación, solidaridad y respeto origina la consideración de la diversidad como valor.

Las consideraciones anteriores están en consonancia con lo que Stainback y Stainback²³ plantean sobre la filosofía de las clases inclusivas, la cual parte del conocimiento de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y la comunidad. En el caso particular, los maestros ven oportunidades y retos para su crecimiento personal y profesional, por lo que respetan la diferencia. De Valle²⁴ considera que para que sea posible una educación integradora, el proyecto educativo debe demostrar su encuadre democrático considerando a todos los alumnos como iguales con una educación centrada en las posibilidades, tal como lo muestran las escuelas analizadas.

Actitudes positivas del docente hacia la integración

Este elemento fue definido por los actores de las escuelas como aquellas actitudes integradoras de apertura al proceso, lo cual está directamente relacionado con la visión del niño con discapacidad. Un enfoque de respeto, igualdad en un marco democrático, está vinculado con el inicio al proceso de integración, considerando la comprensión de las diferencias individuales. Stainback y Stainback²⁵ opinan que para la promoción de aulas inclusivas se debe conseguir el compromiso del maestro, lo que supone aceptar a los alumnos antes excluidos como miembros valiosos y de pleno derecho de la clase. Expresan los docentes: “los maestros están ganados, dispuestos a informarse y formarse, usan el vamos y hagamos,

²³ STAINBACK, W., STAINBACK, S., 1999.

²⁴ DE VALLE, A., 2006.

²⁵ STAINBACK, W., STAINBACK, S., *op. cit.*, 1999.

cuentan con nosotras y sabemos que podemos contar con ellos”, permite observar la disposición del maestro hacia el proceso de integración, aceptando, valorando y sintiéndose cómodo con los niños. Si el maestro no valora al niño y no quiere tenerlo en su clase, probablemente surjan dificultades para la integración. El maestro debe aceptar a todos los niños, lo que requiere cierto esfuerzo.

Es necesario dar información para que haya aceptación, como fue expresado en la escuela; “trabajamos con los docentes y decimos ‘mira, vamos a hacer actividades para que haya aceptación’”; pero cabe recalcar que a un maestro que no valore o no desee que determinado alumno esté en su clase, de poco le sirven los círculos de estudios o las conferencias o la cooperación de los otros compañeros. La actitud del maestro es clave para el cambio de actitud en los alumnos, influyendo en forma decisiva. Tal como una docente expresa “es una cuestión de amor, porque se le ha dado a uno como esa virtud de poder atender esos niños”

Experiencia previa del docente con personas con discapacidad

Este elemento fue definido por los entrevistados como el contacto, acercamiento y trabajo previo del docente con niños y/o personas con discapacidad. Lus²⁶ expone que la formación del personal que necesitan las escuelas integradoras deberá estar vinculada con el contacto en el servicio, ya que se obtienen mejores resultados cuando se utilizan métodos que conducen a los maestros a la reflexión sobre sus propias prácticas, incorporando en los equipos escolares a personas con discapacidad. De ello se deduce que el contacto con personas con discapacidad favorece la apertura al proceso, eliminando las barreras que pudieran estar relacionadas con la desinformación. En las escuelas, los docentes y directivos otorgaron especial importancia a este conocimiento previo “el asunto de las experiencias que pueden tener los docentes”. Al ir el docente abordando más niños con necesidades educativas especiales, le da mayor maestría y dominio sobre la temática.

²⁶ LUS, M. A., 2005.

Actividades estructuradas y planificadas para promover la integración

Se refiere al desarrollo de eventos, reuniones, círculo de estudios y charlas que promuevan la escuela integradora. Al respecto, Stainback y Stainback²⁷ señalan que la promoción de las aulas inclusivas es necesaria para su existencia, por lo que deben planificarse actividades y estrategias para promover la educación inclusiva. Cabe destacar que no es necesario retrasar la inclusión hasta que las estrategias hayan logrado un cambio de actitud, pues la experiencia diaria otorgará a la comunidad educativa la posibilidad de desarrollar actitudes y expectativas realistas, superando cualquier dificultad real y no meramente imaginaria.

En las instituciones abordadas existen actividades de esta índole para la promoción y la sensibilización a la integración: “todos los años, al comenzar el año escolar, nos encargamos de dar una charla de qué es el aula integrada, cuáles son nuestras funciones”, “realizamos actividades de sensibilización con los demás miembros de la comunidad para poder integrar al niño”. Estas actividades informan a la comunidad sobre los servicios con los que se cuenta en la institución, realzando y promocionando la labor de las aulas integradas de las instituciones.

Provisión de apoyo a los docentes

Los docentes de las instituciones refieren el contar con apoyo por parte de los directivos, supervisores y especialistas, lo cual les facilita su actuación ante la integración. Stainback y Stainback²⁸ expresan que la educación inclusiva debe utilizar a todo el personal disponible para que aporte sus conocimientos, experiencia y tiempo, en vez de servirse o ser tarea de sólo una o dos personas. Además, el fomento de las redes naturales de apoyo pretende que los maestros y el resto del personal escolar trabajen juntos y se apoyen mediante la cooperación profesional, la enseñanza en equipo, conectando a los alumnos y maestros en unas relaciones activas de compañerismo que faciliten el desarrollo de una comunidad de ayuda.

²⁷ STAINBACK, W., STAINBACK, S., *op. cit.*, 1999.

²⁸ STAINBACK, W., STAINBACK, S., *op. cit.*, 1999.

“La fortaleza inmediata para la integración son las docentes especialistas”, “es importante reconocer la labor del director, él es defensor de los derechos de los niños”, son expresiones que describen el grado de apoyo que sostienen los diversos actores escolares en relación a la puesta en marcha de la integración. Se observa que el docente se siente acompañado y seguro en su quehacer y les es posible enfrentar esa ardua tarea. Expone Echeíta²⁹ que la única estrategia que puede conducir a un logro satisfactorio, es que el profesorado sea capaz de tejer una red de apoyos y colaboraciones con los compañeros, alumnos, familias, otros centros y la propia comunidad. Esto demanda una paridad, reciprocidad y capacidad de compartir aportando a los actores seguridad emocional y bienestar, creando sentimientos de pertenencia y de capacidad para resolver situaciones tan complejas.

Reconocimiento del funcionamiento del equipo integrador

Los miembros de la comunidad educativa, y especialmente los docentes, conocen las tareas y funciones del equipo que integra un niño con discapacidad, lo cual lo vincula con ese apoyo. El reconocimiento del equipo integrador convierte a los maestros especialistas en asesores que trabajan en equipo, integrando la educación especial al aula ordinaria. El equipo integrador facilita los recursos, ya que es imposible que el maestro sea experto en todas las áreas, capacitándolo para adaptar e individualizar la enseñanza según las necesidades propias de cada alumno. Según Ainscow³⁰ estas relaciones auténticas se promueven cuando los profesores demuestran una consideración positiva hacia todos los alumnos; cuando se comportan en sus clases de manera que muestran coherencia y justicia y cuando hacen de sus clases lugares donde los alumnos pueden experimentar sin temor conductas que suponen elegir y asumir riesgos y responsabilidades.

Participación de los padres

Este elemento fue definido a partir de las entrevistas como el vínculo real y efectivo entre los padres y la escuela, éste ha sido establecido como

²⁹ ECHEÍTA, G., 2006.

³⁰ AINS-COW, M. 2001.

favorecedor de integración educativa. Echeíta³¹ expresa que la participación de la familia no sólo permite establecer relaciones positivas entre el hogar y la educación escolar, sino que también puede y debe servir para despertar en los padres un interés activo por la educación de sus hijos. López Melero³² plantea que la quinta clave para una escuela flexible y diversa es la participación de la familia y de la comunidad como recurso y apoyo en el proceso de educación.

En las escuelas analizadas se considera la participación de los padres y la familia como importante para el desarrollo de una educación integradora: “otro aspecto importante, que es la colaboración de los papás, si el papá colabora y es consciente de las limitaciones, se suma al proceso”. Si el padre no tiene una información clara, es posible que la confusión lo lleve a la desesperanza y por ende a la poca participación, por lo que en estos centros se esfuerzan en que el padre conozca y se involucre.

Adaptaciones y adecuaciones curriculares

López Melero³³ expone la necesidad actual de un currículo comprensivo, único y diverso, por lo que la educación integradora debe partir de un currículo alternativo, no cargado académicamente, sino un currículo que permita a todos los alumnos construir mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento y que éste (el conocimiento adquirido) les sirva para resolver problemas de la vida cotidiana. Diversos autores³⁴ coinciden en la importancia de una enseñanza adaptada al alumnado, la cual no pretenda que los alumnos dominen el currículo escolar según una norma definida, sin tener en cuenta sus distintas características y necesidades.

Para el docente de las escuelas analizadas es una necesidad realizar modificaciones en el currículo en el tiempo efectivo de enseñanza, de manera de favorecer la integración. “En el desarrollo del currículo hay que tratar diferentes aspectos de su aprendizaje”; consideran que hay diversas estrategias que pueden utilizar para promover las distintas habi-

³¹ ECHEÍTA, G., 2006.

³² LÓPEZ MELERO, M., 2001.

³³ LÓPEZ MELERO, M., *op. cit.*, 2001.

³⁴ ECHEÍTA, G., 2006; DADAMIA, O., 2004; AINSWORTH, M., 2001; STAINBACK W., STAINBACK, S., 1999.

lidades de los alumnos con discapacidad, lo cual consultan con la psicopedagogo. La elaboración de unos objetivos y su ajuste a las características de ciertos estudiantes facilita la participación y el desarrollo de destrezas funcionales de la vida diaria.

Los docentes no pierden de vista que también los objetivos de enseñanza deben permitir la independencia, la participación, la aceptación y la pertenencia al grupo: "...y les digo a los niños: vamos ayudar José, y el grupo ha sido muy receptivo, lo converso con ellos y vamos a integrarlo". En la escuela los maestros se encargan de que los alumnos participen en las actividades diseñadas para el logro de los objetivos de las diferentes asignaturas, propiciando valores de consideración, estima y solidaridad para con estos niños, entablando relaciones de amistad, lo cual favorece a las oportunidades de enseñanza y de aprendizaje.

Respeto a los tiempos y a las diferencias individuales

Las adaptaciones y adecuaciones curriculares son imposibles de fragmentarlas del respeto a los tiempos y las diferencias individuales. Stainback³⁵ expresa que en un mundo sometido a rápidos cambios y en una sociedad dinámica no existe un conjunto único de información estándar, lo que no concuerda con la diversidad de las experiencias vividas, ritmos de aprendizaje, estilos e intereses de todos los alumnos. Para los docentes de las escuelas analizadas, es básico considerar el tiempo en el cual se realiza el proceso de enseñanza según la pauta dictada por el alumno y las limitaciones y posibilidades del mismo, beneficiando las actividades individuales y de toda la clase.

Entre las expresiones de los actores están: "no todos a igual ritmo, pero siempre hay una mejoría" y se apoyan en el equipo de aula integrada: "ellas me piden recomendaciones de cómo poder hacer la atención individualizada". Pretenden que los alumnos realicen el aprendizaje en función de sus características individuales, permitiendo la interacción y convocando a la posibilidad, equidad y diversidad.

³⁵ STAINBACK, W., 1999.

Conocimiento del proceso de recepción del niño con necesidades educativas especiales

Este elemento fue definido por los actores de las escuelas como la identificación de los pasos a efectuar ante el proceso de recepción, acogida y evaluación del niño con discapacidad. Viene a ser un aspecto importante en el momento de efectuar la integración, pues el desconocimiento de esta información podría llevar a un rechazo o negación del ingreso del niño. Se observó que las instituciones conocen los procedimientos administrativos para aceptar un niño con discapacidad y además existe la voluntad de colaboración en el proceso escolar por las condiciones de funcionamiento y organizativas de cada una de las instituciones, por ejemplo: “el docente aporta mucha información a nosotros los especialistas en integración, y la empieza a recoger desde el momento de la inscripción”. En estas organizaciones no existe burocracia, ya que el personal está comprometido con la integración. La dirección ha dado apertura al proceso, haciéndolo ágil y flexible, asegurando que el personal no sólo sea responsable de su aula y clase, sino de los asuntos que están vinculados con ello. Este elemento no deja de estar implícito en las relaciones de colaboración mencionadas por Echeíta³⁶ y Ainscow,³⁷ donde mencionan la profesionalidad interactiva entre el profesorado de los centros, en que los docentes pueden tomar decisiones con sus colegas en el marco de culturas cooperativas de ayuda y apoyo.

Planificación de las transiciones/promociones

Al conocimiento del proceso de recepción del niño se le agrega el establecimiento del proceso mediante el cual el niño es promocionado de grado o egresa de la institución, información que manejan los docentes de las escuelas analizadas. Este elemento se refiere a la evaluación, determinando si se alcanzan los objetivos y la dirección que debe seguir en el futuro el alumno. Va mas allá de la medida del rendimiento académico y en una escuela integradora debe ir más allá de las áreas cognitivas y psicomotrices, penetrando en el campo afectivo e incluyendo una exploración de intereses, valores y actitudes.³⁸

³⁶ ECHEÍTA, G., 2006.

³⁷ AINSCOW, M., 2001.

³⁸ STAINBACK, W., STAINBACK, S., 1999.

Las transiciones en las instituciones son programadas entre el equipo del aula integrada, los directivos, docentes, padres y en algunos casos con el acompañamiento del equipo de integración que provee el gobierno regional. Pero un punto importante a considerar es la participación del alumno, el cual es considerado como centro de aprendizaje y cuya decisión y opinión son primordiales para su egreso “le preguntamos para donde quiere ir: liceo o taller y qué quiere hacer” cuando el alumno va a egresar de la institución.

Esta preparación y conocimiento de las transiciones permiten reflexionar sobre la existencia de medios de evaluación más humanos, que sean parte de su experiencia de aprendizaje, donde el docente juega el papel de acompañante, no de crítico, pero siempre impartiendo una educación de calidad.

Consideraciones finales

La escuela venezolana está decidida a dar respuesta a las diversas necesidades de las personas, desde la consideración de que ser diverso constituye un elemento de valor y una referencia positiva para cambiar la escuela, la cultura escolar y la sociedad en conjunto. Es por ello que el análisis del funcionamiento de las escuelas da un amplio panorama sobre lo que se puede hacer en todo el sistema educativo, considerando que todas las instituciones poseen las mismas posibilidades, pueden llegar al mismo compromiso de llegar a una escuela para todos.

A partir de los hallazgos se pretende dar algunas conclusiones que sirvan de punto de partida para fomentar las prácticas integradoras:

- Las instituciones abordadas se caracterizan por ser abiertas y flexibles, con dinámicas variables y acordes; prácticas y contextualizadas, estableciendo estrategias y actividades factibles para la escuela; incluyentes y articuladoras, sus ambientes permiten y estimulan la participación; con ritmos y estilos de trabajo diferenciados, tanto en la atención individual como grupal y responsables y comprometidas, esfuerzo compartido entre los actores organizacionales, docentes, directivos, alumnos, familias y actores de la comunidad.

Atención a usuarios con discapacidad visual y auditiva en una biblioteca

Denis Dubán Ospina Sánchez

Biblioteca José Félix de Restrepo,
Municipio de Envigado, Antioquia, Col.

Introducción

Durante los últimos años, las bibliotecas y en el caso particular la biblioteca José Félix de Restrepo, se han cuestionado la necesidad de retomar su liderazgo a nivel de la región dentro del duro proceso de reconstrucción social que se vive actualmente, planteándose igualmente como alma de sus procesos fundamentales la formación, información, recreación y cultura, nuevos retos para el cumplimiento de su misión frente a las demandas sociales, y un papel más activo en procesos conducentes al desarrollo humano y al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad a la cual sirve.

En este contexto, la biblioteca comparada con otras del medio, sigue conservando condiciones que la hacen aún la institución más accesible para las personas de los estratos socio-económicos más bajos de la región, lo cual ha implicado la revisión de sus políticas, ante la llegada de grupos de usuarios con necesidades especiales para el acceso a la información, nunca antes atendidos.

-
I
-

La caracterización en 2007 en el Municipio de Envigado dió como resultado 256 personas con limitación visual; dicho censo lo realizó la Oficina de Bienestar Social del mismo Municipio.

Proceso de planeación

Como parte del diagnóstico previo al diseño del servicio, se identifica que durante los últimos años no sólo se había vuelto una constante el ingreso de personas lecto-discapacitadas, sino que a nivel del departamento, por factores socio-económicos, la biblioteca sería la única institución del sur del departamento de Antioquia con una sala para personas limitadas visuales.

A partir de entonces, ante la carencia de recurso humano con experiencia en la planeación de un servicio de esta naturaleza, y con el fin de reducir al máximo el nivel de incertidumbre en su diseño e implementación, se inicia un trabajo que incluye los siguientes elementos, definidos a partir de la participación directa de los potenciales usuarios:

Elementos para el diseño del servicio



Antecedentes

Como resultado de una primera aproximación informal a los usuarios, se elabora un perfil de la situación general, identificando los siguientes elementos:

Provenientes en su mayoría de los estratos socio-económicos más bajos, las personas limitadas visuales que demandan el servicio generalmente han perdido su visión en circunstancias de violencia; otras por enfermedades congénitas o adquiridas debido a la falta de una política clara de prevención por parte del Estado. En cualquier caso, el 90% de ellos carecen de las herramientas que un proceso de rehabilitación integral puede llegar a darles para su desempeño socio-académico, debido a la inexisten-

cia en el medio de una institución que asuma tal responsabilidad y a falencias del mismo sistema educativo.

Consecuencia de lo anterior, en su mayoría son personas con un alto grado de escepticismo frente a cualquier idea proveniente de una institución privada, desarrollando estrategias individuales de integración educativa y trabajando en proyectos aislados que finalmente no se traducen en resultados concretos.

Hasta el momento no habían recibido ningún tipo de ayuda especializada por parte de alguna institución y su promedio de escolaridad era muy bajo.

Con estos antecedentes, la biblioteca José Félix de Restrepo decide iniciar un proceso planeado de intervención socio-académica, entendida ésta como la definición e implementación de estrategias tendientes a modificar no sólo el desempeño académico de la comunidad atendida, sino el comportamiento del entorno mismo hacia ella, buscando finalmente el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Diagnóstico

Complementando lo anterior, y con el ánimo de utilizar una herramienta más rigurosa en el proceso de recolección de información, se elaboró y aplicó un estudio de usuarios, el cual en términos generales confirma la hipótesis de que la ausencia de estrategias para el acceso a la información era en aquel momento la variable que más estaba incidiendo en su deficiente desarrollo dentro de la sociedad y su vida académica.

Cabe mencionar que como un aporte para el diseño del servicio, se tuvieron algunos puntos claves, tomados de sugerencias de nuestros usuarios, tomando como eje primordial, las siguientes acciones:

1. Desarrollar un programa de sensibilización tanto del personal de la biblioteca, como de la comunidad como parte de la fase de implementación.
2. Proponer a las directivas de la biblioteca, la ejecución de acciones coordinadas tendientes a promover su desarrollo integral.

3. Instaurar un programa de lectores voluntarios a partir de los recursos humanos de la misma biblioteca, con el fin de garantizar la calidad de los mismos.
4. Tener en cuenta sus necesidades con relación a la accesibilidad y la señalización interna de la biblioteca y hasta donde fuera posible, de las partes más estratégicas.

Tendencias

Para complementar la información recogida hasta ese momento, se analiza la legislación relacionada con los servicios a los discapacitados en el país, así como proyecciones de los servicios de salud. Igualmente, se llevan a cabo entrevistas con los directivos de instituciones relacionadas con el tema, identificando ciertas tendencias socio-económicas a tener en cuenta para el diseño del servicio:

- La situación de pobreza y violencia del país, pronosticaban un incremento de la población discapacitada en los próximos años.
- La política de integración de la población limitada visual a los colegios regulares.
- El perfil de la biblioteca José Félix de Restrepo, la presentaba como la mejor alternativa para la población de los estratos socio-económicos más bajos.
- La política institucional de descentralización y ampliación de cobertura de sus programas.

Situación deseada

A la luz de la información recogida, y dado el poco contacto que esta población había tenido con la cultura de las bibliotecas, se tuvo claro que la misión de un servicio de esta naturaleza en una biblioteca, sería además de brindarle al usuario los recursos necesarios para su efectivo desempeño tanto social como académico con el mayor grado posible de autonomía, también la de potenciar sus habilidades para el uso de recursos informativos de cualquier otra unidad de información.



Paralelamente, se identifica la necesidad de comenzar a trabajar en una metodología, que nos permitiera medir el impacto real de los servicios de información en la población beneficiada.

Estructura del servicio

1. Programa *Voluntariado*

Mediante convocatoria permanente y a través del fomento de *actitudes sociales más positivas*, la biblioteca cuenta hoy con el apoyo de un grupo de voluntarios no sólo vinculadas a la institución como usuarios, sino de la comunidad en general. El servicio será apoyando la labor de la biblioteca, dedicando semanalmente cierto número de horas a leer en voz alta, así como a realizar el respectivo acompañamiento en las diferentes actividades programadas dentro de la sala y en el desplazamiento por las instalaciones, mientras se adaptan a su distribución física, que por motivos elementales siempre será la misma.

Como una manera de cualificar su labor, la biblioteca les brindará una serie de capacitaciones permanentes en los siguientes temas:

- Técnicas de lectura en voz alta.
- Perfil del voluntario de la sala de invidentes
- Sensibilización frente a la discapacidad
- Orientaciones generales frente al trabajo con las personas con limitación visual.

2. Equipos, materiales y recursos

Colección de audiolibros o libros hablados

Mediante convenio inicial con el Instituto Nacional para Ciegos - INCI - se ha ido estructurando una selecta colección conformada por 426 títulos de audiolibro, o libros hablados complementados con los textos grabados por la biblioteca, con su cabina de grabación para tal fin.

Para el acceso a esta colección, la biblioteca cuenta con equipos reproductores de los diferentes formatos: grabadoras, Jaws, Incireader y Victor Reader para los CD en formato DAISY.

Textos al sistema Braille

La Biblioteca también cuenta con una muy buena colección de libros, cuentos, folletos y manuales en Braille en diferentes áreas del conocimiento.

Además de esto, tenemos la caja braille, signo generador y pizarras para todo el proceso de aprestamiento y lectoescritura en braille.

Lectura mediante el uso de tecnología adaptada

Mediante un programa permanente de capacitación de usuarios, el servicio brinda al limitado visual la posibilidad de acceder a documentos electrónicos, bases de datos e información en Internet; para lo cual se cuenta por el momento con los software InciSoft y Jaws, los cuales le permiten un alto grado de autonomía para el manejo de diversos recursos de información.

Para las personas con baja visión, se tiene un magnificador de imagen y lupas especiales para facilitar la lectura en tinta, el cual combinado con los demás recursos se convierte en una gran opción.

Talleres Educativos

Para cumplir con nuestro objetivo de brindarles una atención integral, se capacita a la población con discapacidad visual en los siguientes talleres:

- Braille
- Orientación y Movilidad
- Tecnología
- Inglés
- Esterillado
- Pintura
- Moldeado en arcilla

ARTÍCULOS

- Canto
- Organeta
- Danzas

Todo lo anterior se ofrece al usuario en el segundo piso de la biblioteca, en un espacio físico diseñado inicialmente con las especificaciones necesarias para el fácil acceso.

Juegos didácticos: la sala cuenta con ajedrez, dominó, balones, estrella china, cartas, entre otros.

- Tanto para el aula de apoyo especializada para personas con limitación visual, como para el programa integral para discapacitados auditivos, se vincularon varios profesionales en calidad de voluntarios:
 1. Un ingeniero de sistemas
 2. Una nutricionista
 3. Una fonoaudióloga
 4. Una bibliotecóloga
 5. Un optómetra

II

La caracterización en 2007 en el Municipio de Envigado dio como resultado 853 personas con limitación auditiva. Dicho censo lo realizó la Oficina de Bienestar Social del mismo Municipio.

Programa integral para limitados auditivos

Algunas observaciones prácticas*

La lecto-escritura. Cuando se han pasado los peores momentos para que la persona sorda «aprenda a oír» el modo de comunicación que va a desarrollar es el código kinésico (lengua manual) que no es la utilizada por su comunidad. El educador y los padres se encuentran frente a una barrera de conocimiento, porque no saben cómo comunicarse con esta persona y cómo aprende. El modo de comunicación kinésica del sordo no utiliza las manos, sino la expresión de todo su cuerpo, en especial la cara.

* <http://www.planetavisual.net/sc/educ/articulos/lecto-escritura.htm>

La educación. Durante más de 75 años de historia de la educación de las personas con limitación auditiva (sordos) en Colombia, se ha observado:

- Que no existen casos de alto riesgo ni programas para evitar la pérdida auditiva.
- Que las familias no participan dentro del primer período de formación del niño.
- La diferencia entre la educación especial, el sistema de salud y la realidad social del alumno con limitación auditiva y su familia.
- La existencia de la falsa idea de que es fácil educar a los niños con limitación auditiva.
- Que no existen educadores capaces para atender a los limitados auditivos.
- Que no existen sistemas que sean capaces de reconocer pronto las habilidades, vocaciones (facilidades) especiales y deficiencias mentales y sensoriales (sordera, ceguera).

Problemas de los educadores. Se ha visto que la falta de conocimiento del educador sobre el funcionamiento del oído y sus procesos, especialmente de la persona con limitación auditiva, hace que exista más dificultades para el aprendizaje escolar, especialmente la lecto-escritura y el cálculo matemático.

Uno de los objetivos de la escuela moderna es que los educadores hagan un proyecto educativo oficial que permita evitar la discapacidad o detectar a tiempo habilidades especiales y dirigir al niño al programa que más necesite, para que su aprendizaje sea el mejor.

Derecho a la educación. La Constitución Política de Colombia de 1991 da su apoyo a la educación, formación total, atención especial e integración social de las personas con limitaciones físicas, sensoriales o psíquicas, según los Artículos 13, 42, 47, 54 y 68.

Quizá con el reconocimiento en todo el país de la lengua de señas colombiana, LSC, como base para tomar una segunda lengua oral o escri-

ta, se pueda mejorar la igualdad entre personas sordas y personas oyentes.

Quigley y Paul¹ identificaron tres líneas sobre la sordera:

- No existen expresiones que se entiendan y esto reduce bastante su capacidad intelectual, por lo tanto la única forma de «hacerlos inteligentes» es enseñarles a hablar.
- Myklebust² dijo que la vida de conocimiento de estas personas sordas es diferente a la de los oyentes; por esa razón viven en un mundo aparte, más centrados en ellos mismos.
- Furth dice que las capacidades de conocimiento y las etapas del desarrollo de la persona con mucha pérdida auditiva son las mismas que las de las personas oyentes. Esta afirmación ha llevado a la «integración total de la persona con limitación auditiva a la escuela normal», al pensar que el sordo «es un oyente que no oye» y por lo tanto no es diferente de ninguna otra persona.

La sordera no es el problema. Pensar que la persona sorda sólo es diferente a otra persona porque no oye bien, significa hacer el problema muy simple. Pero identificar al sordo como un ser que no pertenece a este mundo, que es menos inteligente que los oyentes y que tienen un desnivel de conocimiento, también hace el problema muy simple. La sordera no es la razón del problema. La razón es, sobre todo, la incapacidad de los padres, la familia y la sociedad de hacer mejor el desarrollo del niño, por lo que se producen problemas en la evolución del conocimiento y los sentimientos del niño.

El educador. En Colombia no está claro cuáles deben ser las capacidades del educador. En Suecia, Japón o Kenia, por ejemplo, exigen un certificado de que el educador está capacitado para trabajar con personas sordas.

La persona que recibe educación. El ministerio de Educación Nacional de Colombia decía en 1990 que sólo el 1,7% de las personas menores de 18 años con limitaciones tienen acceso a algún programa educativo.

¹ QUIGLEY, S.P. y PAUL, D.P., 1984

² MYKLEBUSTH, H., 1960

Esto quiere decir que hay un grupo de personas que sufren deficiencias auditivas que tienen acceso a la educación, mientras que hay un grupo muy grande de sordos que no tienen acceso. Se habla mucho de la «Lengua de Señas Colombiana» y la «Comunidad Sorda», pero se ve que existe un pequeño grupo de sordos que está tomando las decisiones por toda la población sorda, y que la mayor parte de las personas limitadas auditivas del país no tienen la posibilidad de aprender un código manual básico para poder defenderse día a día. Esto demuestra su «minusvalía social» y su peso en «la comunidad sorda».

Problemas de comunicación. Las personas limitadas auditivas en Colombia, el 70% de los 450 mil que se cree que hay en este país, no tienen condiciones para expresarse oralmente, debido al alto grado de trastorno auditivo. Esta población tiene grandes deficiencias en la comprensión y expresión a través de las distintas formas de comunicación (oral, gestual, gráfica), que es producido por diversas causas, como el descubrimiento tardío de la sordera, cuando ha pasado el período más importante para el desarrollo de la modalidad auditiva.

La biblioteca José Félix de Restrepo inicio el programa integral para limitados auditivos a mediados del año 2006; desde entonces varias instituciones que trabajan en la misma dirección se nos unieron para aunar esfuerzos y compartir equipos y conocimientos.



La Fundación Dime Colombia, que vela por el bienestar de los niños con limitación auditiva, inició su programa en nuestras instalaciones a finales del mes de junio de 2007. Es un grupo de profesionales que está conformado por fonoaudiólogas y sicopedagogas.

En convenio con la Fundación Sentir, El Sena, Secretaría de Bienestar Social y la Escuela Superior de Artes Débora Arango, se capacitarán en: Informática, Música, Teatro, Danzas, Moldado en Arcilla, Marquetería, Bailes populares, Esterillado, Tarjetearía y Organeta.

Además, en convenio con la Asociación Antioqueña para Sordos, ASAN-SO, se les instruye en de lenguas de señas colombianas, gramática, español y lectoescritura.

La población de sordos creció considerablemente, ya que están asistiendo grupos de sordos de otros municipios, tanto del sur como del norte del departamento.

Como aporte al festival de teatro “Envigado hacia el teatro” se conformó el grupo “Teatro del silencio” y el coro “Cantar con las manos y el corazón”, ambos compuestos por limitados auditivos.



El grupo de teatro “Expresión del silencio”, compuestos limitados auditivos, recibió varios reconocimientos en el “X festival envigado hacia el teatro”, debido a su profesionalismo, capacidad y muestra de superación.

III. Acceso a los limitados físicos

La discapacidad ha estado presente en la humanidad desde el surgimiento del hombre, por una u otra razón, enfermedades, accidentes u otra causa. Ésta, como todo lo que rodea nuestra naturaleza, ha ido desarrollándose y evolucionando a medida que la sociedad ha alcanzado estratos superiores. La discapacidad no ha disminuido, pero aún existen posibilidades en los países para adecuarlo a las condiciones reales de cada país, permitiéndoles a las personas que la poseen tener una mejor calidad de vida.

«La forma tradicional de abordar los asuntos relacionados con la discapacidad ha sido a través de enfoques sanitarios o caritativos, a menudo basados en la hipótesis de que la discapacidad es un problema individual (biomédico o funcional). Así, las organizaciones para discapacitados (y no las organizaciones compuestas por las propias personas discapacitadas) se han dedicado a prestar servicios aislados, teniendo muy poco en cuenta, o ignorando por completo el derecho de las personas con discapacidad a participar como ciudadanos en igualdad de condiciones. Los discapaci-

tados físico motores a veces tienen dificultad para ciertas actividades consideradas por otras personas como totalmente normales, como viajar en transporte público, subir escaleras o incluso utilizar ciertos electrodomésticos. Sin embargo, el mayor reto para esta categoría de discapacitados ha sido convencer a la sociedad de que no son una clase aparte. Históricamente han sido compadecidos, ignorados, denigrados e incluso ocultados en instituciones.

Hasta la segunda mitad del siglo XX fue difícil que la sociedad reconociera que los discapacitados (aparte de su defecto específico) tenían las mismas capacidades, necesidades e intereses que el resto de la población; por ello seguía existiendo un trato discriminatorio en aspectos importantes de la vida. Había empresarios que se resistían a dar trabajo o promocionar a discapacitados, propietarios que se negaban a alquilarles sus casas y tribunales que a veces privaban a los discapacitados de derechos básicos, como los de custodia de los hijos. En las últimas décadas esta situación ha ido mejorando gracias a cambios en la legislación, a la actitud de la población y a la lucha de los discapacitados por sus derechos como ciudadanos e individuos productivos.

El desarrollo de las tecnologías, de la información y las telecomunicaciones, en su máxima expresión la Internet, ha dado la posibilidad a la humanidad de darle un vuelco a la vida de las personas. El desarrollo de las tecnologías digitales ha posibilitado la creación de aplicaciones que ofrecen unas oportunidades formidables para superar los obstáculos de orden socioeconómico, geográfico, cultural y temporal con que se enfrentan los discapacitados.

Gracias a las tecnologías accesibles concebidas específicamente para sus necesidades, los discapacitados pueden participar en la vida social y laboral en pie de igualdad. Por eso, en los próximos años el reto consistirá en seguir reduciendo la brecha que separa estas tecnologías del grupo de usuarios con alguna discapacidad.

Hay que poner atención a la mejora de las oportunidades de educación y formación y garantizar la plena participación de los discapacitados en la sociedad. Es preciso diseñar redes de asistencia que ofrezcan servicios multilingües especiales en línea para aumentar la independencia y la se-

guridad de los discapacitados. Las tecnologías digitales pueden facilitar los trámites administrativos propios de los sistemas de servicios sociales, ya sean públicos o privados.

Las políticas de atención a las personas con limitaciones físico-motoras en el país garantizan la coordinación estrecha en lo relativo al empleo, la accesibilidad, la salud, la educación, la capacitación y el disfrute de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Esto no significa que haya sido posible superar todas las barreras presentes en el entorno, ya sean de tipo físico o psicológico, que plantean obstáculos a la plena participación de estas personas; la problemática de la atención e integración social de las personas con discapacidad continúa en el centro de las acciones del gobierno y las distintas organizaciones sociales.

Consideraciones finales

1. A partir de esta experiencia, queda demostrado que al igual que en los países desarrollados, las bibliotecas públicas están en capacidad de jugar un papel más activo en la implementación de proyectos sociales, convirtiéndose en centros no sólo demostrativos, sino en verdaderos laboratorios en donde se evalúen los impactos de las tecnologías de la información, en relación con las necesidades reales de grupos vulnerables de la población.
2. Los requerimientos propios de un servicio de esta naturaleza de tecnologías de información provenientes de países desarrollados, trae consigo una serie de dificultades derivadas, en la mayoría de los casos, de la insuficiencia de recursos para su adquisición, incompatibilidades tecnológicas, falta de respaldo técnico y de capacitación para su óptimo aprovechamiento, incrementando finalmente los costos de los servicios, sin mencionar el costo de adaptación socio-cultural. Por ello, se hace necesario empezar a desarrollar convenios de cooperación regionales que faciliten el intercambio de experiencias para la consecución de tecnologías y materiales adaptados a las exigencias

socio-culturales del medio, apoyados además en la creación de redes de servicios de información para limitados visuales.

3. Las facultades y escuelas de Bibliotecología de nuestro país, deben comenzar a incluir en sus programas de formación los conocimientos básicos para el diseño de servicios para minorías, ya que de ello depende en gran medida el que en la región las bibliotecas comiencen a asumir de hecho su responsabilidad social.
4. Las bibliotecas públicas tienen la responsabilidad de asegurar el acceso adecuado a la información por parte de todos los usuarios. Para ello, la confección de un plan de infoaccesibilidad global puede resultar una solución idónea.
5. La garantía de acceso a la información para todos ya no puede considerarse como un conjunto de acciones en el contexto de los servicios de extensión bibliotecaria. Por el contrario, el acceso a la información en las bibliotecas es un derecho de todos los ciudadanos y debe estar garantizado como un servicio por defecto, especialmente en las bibliotecas públicas.
6. Los elementos que garantizan la accesibilidad integral a la información son: el correcto acceso a las instalaciones mediante elementos que no supongan una barrera arquitectónica; la correcta señalización y orientación en el interior de las instalaciones; el desarrollo de una colección heterogénea, que integre diferentes formatos y garantice la existencia de información para todos los usuarios; de igual forma, hay que poner un cuidado especial en la transmisión de información en la biblioteca y en la atención a los usuarios con discapacidad.▲

Bibliografía

- CAJA MADRID. - Obra Social. *¡Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas!*. <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9173/indice.htm>. [Consulta 22/03/2008].
http://www.obrasocialcajamadrid.es/Ficheros/CMA/ficheros/OSSolidaridad_Preguntame.PDF. [Consulta 22/03/2008].
- CASADO, D. "Acceso de las personas con discapacidades y de la discapacidad a las bibliotecas». En: *Discapacidad y bibliotecas*. Ministerio de Cultura. Madrid, 1983.
- CERDEIRAS Uria, Mercedes; PENA Coldeira, Ana María. «SACX: Servicio de Atención á Comunida de Sorda en la Biblioteca Forum Metropolitano». En: *II Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas*. Salamanca, 17, 18 y 19 de noviembre de 2004.

- http://travesia.mcu.es/documentos/congreso_2bp/2a_sesion/comunicacion04.pdf. [Consulta 11/04/2008].
- GÓMEZ Hernández, José A. *Gestión de bibliotecas*. DM. Murcia, 2002.
- IFLA/UNESCO. *Manifiesto de la IFLA/UNESCO sobre la biblioteca pública*. 1994. IFLA. <http://www.ifla.org/VII/s8/unesco/span.htm>. [Consulta 11/04/2008].
- IFLA. *Directrices para los servicios bibliotecarios dirigidos a personas con dislexia*. Gyda Skat Nielsen y Birgitta Irvall. IFLA. La Haya, 2002.
- IFLA. *Pautas para bibliotecas al servicio de pacientes de hospital, ancianos y discapacitados en centros de atención de larga duración*. IFLA. 2001. <http://www.ifla.org/VII/s9/nd1/iflapr-69s.pdf>. [Consulta 13/04/2008].
- IFLA. *Lineamientos para los servicios bibliotecarios para personas sordas*. (Informes profesionales de IFLA; N° 24). 2000. <http://www.ifla.org/VII/s9/nd1/iflapr-64s.pdf>. [Consulta 27/04/2008].
- IFLA. *Guidelines for library service to braille users*. La Haya, 1998. <http://www.ifla.org/VII/s31/pub/guide.htm>. [Consulta 27/04/2008].
- MIKLEBUSTH, H. *The psychology of deafness*. Greene and Stratton, New York, 1960.
- QUIGLEY, S.P. y PAUL, D.P. *Language and deafness*. College Hill Press. San Diego, 1984.
- RODRÍGUEZ Parada, Concepción. “La biblioteca pública: un servicio ligado a un proyecto de ciudad” en *Anales de documentación*, N° 5. s.l., 2002. p.p. 303-308.
- SOLARES, Renato. “Dieciséis cuestionamientos relativos a la planeación de edificios para bibliotecas públicas” en *Producción, comunicación y servicios*, año 4, N° 57. s.l., 2004. p.p. 8-17.

La paradoja en la detección e intervención de los niños sobresalientes

Verónica Hernández Zepeda

Docente investigador. IMCED

Cuando escuchamos las palabras *educación especial* generalmente pensamos en aquellos alumnos que por alguna razón no logran alcanzar los contenidos curriculares marcados en los planes y programas educativos; para referirse a ellos se utilizan términos como incapacidad para el aprendizaje, problemas de aprendizaje, trastornos del aprendizaje, pero generalmente nos referimos a casos de niños con daño cerebral, hiperactividad, formas leves de retraso en el aprendizaje, desajustes socio-emocionales, problemas perceptivos, torpeza motora y dificultades de lectura y escritura, entre otros.

Panorámica general

El constante debate educativo ha puesto sobre la mesa la temática sobre la trayectoria de los estudiantes, girando en torno a dos ejes fundamentales: éxito y fracaso escolar, inclusión y exclusión educativa; y es en este punto en que nuestro interés estará centrado en la exclusión a causa del éxito.

Nos referimos específicamente a la problemática de los alumnos sobresalientes. Coloquialmente hemos escuchado la frase “nadie da lo que no tiene” y personalmente parecería muy arrogante transitar sobre un territorio desconocido, pero pareciera que es precisamente esa arrogante ignorancia lo que no ha permitido el desarrollo real de los chicos sobresalientes, el increíble desconocimiento de estos alumnos por parte de los profesores y la sociedad en general así como las externas creencias de que estos niños por ser muy inteligentes pueden llevar a cabo su educación solos, lo que es una rotunda mentira.

Es así entonces que encontramos que hay un grupo de alumnos considerados como niños que ocasionan problemas en el aula y que son aquellos que por alguna razón realizan las actividades con bastante facilidad y en poco tiempo, lo que redundaría en un problema, pues en tanto que la mayoría del grupo continúa realizando la actividad, ellos ya la concluyeron y demandan del maestro mayor atención, estos niños son aquellos a los que nos referimos con diferentes palabras como: talentos, sobresalientes, superdotados y con capacidades superiores; término que utilizaremos refiriéndolos como niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) ¿Por qué estas palabras para referirnos a ellos?, pues nada más y nada menos por la importancia de la capacidad que el alumno tenga para acceder a los contenidos marcados en los programas que les permiten tener un mayor desarrollo en el aprendizaje, y que aunado a dicha capacidad, es sumamente importante la aptitud que el niño tenga, la disponibilidad y la habilidad para lograr un objetivo.

Características y necesidades específicas

Los alumnos sobresalientes son aquellos sujetos con aptitudes que les permiten sobresalir y destacar significativamente del grupo social y escolar al que pertenecen, en uno o más de los campos científicos, sociales, artísticos y deportivos.

Como ya hemos citado, la mayoría de los esfuerzos en educación especial van dirigidos a los niños con discapacidad o con alguna dificultad en el aprendizaje, lo que deja a la población de sobresalientes desprotegidos y sin los elementos para realmente aprovechar su potencialidad.

Así encontramos que un problema de aprendizaje o una necesidad educativa especial se generan cuando la dinámica que se establece entre las características del individuo y la respuesta que recibe de su entorno educativo no se corresponde, por lo que estos alumnos requieren del apoyo que permita satisfacer estas necesidades educativas. La atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes se ubica dentro del campo de la educación especial debido a que son personas que de alguna manera difieren del grupo normal promedio, ya sea por sus habilidades intelectuales en general, aptitudes académicas, creatividad, capacidad de liderazgo o por su aptitud ante las artes. Requieren que se modifiquen las prácticas

escolares o los servicios educativos con el propósito de propiciar el desarrollo de sus habilidades.

Estos chicos tienen la necesidad de una educación diferente, de lo contrario acabarán fracasando estrepitosamente. Existe una demanda necesaria y permanente: *a un niño sobresaliente, un maestro sobresaliente*.

Esto viene a complicar el panorama, pues no sólo hay necesidad de que el maestro tenga conocimiento del tema, sino que exige de él un grado de preparación mayor y un cambio de actitud para romper con los estereotipos sociales y escolares.

Hay que añadir además los desacuerdos sobre la forma de denominarles: superdotados, sobresalientes, talentosos, niños prodigo, niños precoces y muchos más, además de tener la creencia de que toda persona con un CI superior a 140 hace de él un sujeto sobresaliente; las características básicas observables: son impacientes en relación al compañero y rápidos y precisos en sus trabajos. Es el denominado preguntón e insatisfecho con toda respuesta, siempre innovando y en búsqueda de nuevas rutas de aprendizaje, creativos y con habilidades muy desarrolladas con respecto a procesos psicológicos superiores, poco pacientes en los trabajos en equipo y una de las más relevantes en la parte emocional es su *baja tolerancia a la frustración*.

Concepto

En la actualidad la definición más acertada es la de Renzulli,¹ de la Universidad de Connecticut, quien ubica a estos chicos en un modelo de tres aros que colocan tres características esenciales: la capacidad intelectual superior a la media, la implicación en la tarea y la creatividad, lo cual amplía el parámetro de la superdotación.

¹ Renzulli, J., 1977.



Erika Landau² ubica a estos chicos en la unión de tres elementos: capacidad creativa, persistencia y empuje, además del nivel de funcionamiento cognitivo.



² Landau, E., 1994.

Quizás será más adecuado hablar de potencialidades excepcionales que tienen que ver con los niveles cualitativos de desarrollo y que estarían basados en la zona de desarrollo real, próximo y potencial de Vigotsky y es aquí donde entra nuestra paradoja de lo que existe pero a la vez no está, si un niño ya es potencialmente sobresaliente, porqué desarrollar sus potencialidades, de qué manera lo vamos a hacer manteniéndolo en el centro áulico y a través de qué programas debemos hacer intervención.

Propuestas de detección e intervención

Llegado este momento, surgen los cuestionamientos que nos llevarán a la posible atención del niño sobresaliente.

- ¿Cómo, por qué y para qué desarrollar las potencialidades del niño superdotado?
- ¿De qué manera propiciar el progreso de éstos sin apartarlo del aula regular?
- ¿Qué programas, estrategias y métodos serían los mejores para proporcionarles desafíos y oportunidades intelectuales y afectivas para la autorrealización del potencial en estos niños?

El primer paso que solucionará nuestros cuestionamientos, será a través de la detección, que se realizará en tres fases:

Exploratoria. Realizada por medio de los factores que se mencionan a continuación:

- Profesores: proporcionan el informe académico y actitudinal del estudiante.
- Compañeros: por medio del instrumento de exploración adivina quién.
- Padres de familia: informe de desarrollo de personalidad del niño.
- Observación participante: observación directa del maestro especialista en grupo regular.

DOCUMENTOS

- Presentación de evidencia: revisión de los trabajos gráficos académicos del niño.
- Con el instrumento de evaluación de Hartman/ Renzulli.

Evaluación psicopedagógica

- Batería de pruebas: inteligencia (Test tales como el Wisc-Rm), inteligencia, creatividad y aptitudes.
- Entrevistas: al niño.

Evaluación permanente. Información dinámica del desempeño cotidiano de los alumnos

A través de la observación y el trabajo desempeñado en la modalidad que se elija para trabajar con los niños, ya sea dentro de grupo regular o en grupos pequeños.

Áreas de atención



Estrategias de atención

Se ubican tres modelos de atención dentro de las modalidades citadas en el párrafo anterior.

- *Aceleración*: es anticipar la enseñanza de contenidos escolares en diferentes formas, aunque esta alternativa no es posible en este momento, pues las normas de acreditación de nuestro sistema educativo no lo contempla dentro de sus políticas.
- *Agrupamiento*: agrupar niños según su habilidad y capacidad.
- *Enriquecimiento*: proporciona a los alumnos estímulos educativos basados en el currículo regular.

En Michoacán, que es uno de los pocos estados (si no es que el único que aún tiene servicio), se trabaja por agrupamientos, atendiendo de 3º a 6º grado, con sesiones de 45 minutos por semana, trabajando a partir de tres modelos teóricos de la inteligencia: el triádico de Sternberg, en la que incluye tres grandes subsistemas, como la *inteligencia componencial* (analítica), la *experiencial* (creativa), y la *práctica*, relacionada con el uso de la influencia y la solución de problemas.

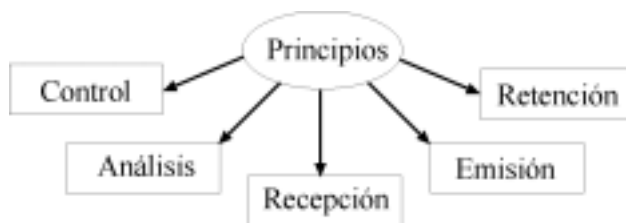
El de inteligencias múltiples de Howard Gardner, que subdivide la inteligencia en 8 diferentes, como son la *verbal*, la *lógico-matemática*, la *viso-especial*, la *musical*, la *interpersonal*, la *intrapersonal*, la *cinestésica* y la *naturalista*.

Finalmente, la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman, que indica que al reconocer los sentimientos en sí mismo y en otros, se adquiere la habilidad de diferenciar el trabajo en grupos. Basa su teoría en las competencias emocionales, de las cuales las más relevantes para el éxito caen en tres grupos: a) Iniciativa, motivación de logro y adaptabilidad; b) Influencia, capacidad para liderar grupos y conciencia política; c) Empatía, confianza en uno mismo y capacidad de alentar el desarrollo de los demás.

Una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral o académico sobresaliente. Nuestra inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de

relación. Las habilidades de la inteligencia emocional son sinérgicas respecto de las cognitivas y los estudiantes estrella tienen unas y otras.

Las emociones descontroladas pueden convertir en estúpida a la gente más inteligente, por lo que Goleman propone cinco principios para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños sobresalientes.



1. *Recepción*: Cualquier cosa que incorporemos por cualquiera de nuestros sentidos.
2. *Retención*: Corresponde a la memoria, que incluye la retentiva (o capacidad de almacenar información) y el recuerdo, la capacidad de acceder a esa información almacenada.
3. *Análisis*: Función que incluye el reconocimiento de pautas y el procesamiento de la información.
4. *Emisión*: Cualquier forma de comunicación o acto creativo, incluso del pensamiento.
5. *Control*: Función requerida a la totalidad de las funciones mentales y físicas.

Metodología

La metodología a través de la cual se trabaja contempla dos métodos básicos: el de proyectos y el de talentos; el primero consiste en trabajar las áreas de interés de los niños por medio de un plan de investigación estructurado en 3 fases:

1. Surgimiento del proyecto a través del planteamiento de un problema.

2. Nombre y realización del proyecto.

3. Evaluación.

El método de talentos enfoca el talento verbal, el matemático, el creativo, el socio-afectivo y de talento complejo.

- Los talentos *verbales* se aprenden mediante palabras, los *matemáticos* son los niños que son lógica o matemáticamente inclinados, preguntan, exploran y analizan acerca de las cosas.
- Los talentos *viso-especiales* aprenden a través de imágenes y de visualizar, diseñar, dibujar o hacer garabatos; el *socio-afectivo* es un niño cuya habilidad es de liderazgo que organiza, media y se relaciona con otros niños; y finalmente, el talento complejo es el que observa aptitudes en dos o más de los talentos mencionados.
- El desarrollo de estos talentos debe ser hecho a través de espacios optativos, ya sea dentro del aula regular o en la del grupo CAS, de manera que el niño tenga la oportunidad de trabajar en cada espacio según el talento poseído.

Sujetos diferentes han existido en toda la historia de la humanidad, pero han tenido que pasar muchos años, miles, para que la actitud social se inclinara hacia un reconocimiento de las posibilidades y capacidades de estos niños.

La paradoja

Muchos de los superdotados no identificados como tales han sido clasificados como inmaduros sociales y emocionales.

La paradoja es siempre problema del observador, no del ser, no de lo observado.

El niño sobresaliente no es más que un niño, pero sobresaliente.▲

Bibliografía

- FREEMAN, J. *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana. Madrid, 1988.
- GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples*. Paidós. Barcelona, 1995.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia Emocional*. Panamericana. Buenos Aires, 2000.
- LANDAU, E. *Aspectos generales y específicos sobre superdotación en Israel*. Ideación. 3. s.l., 1994.
- PEREZ, L. Domínguez, P, López, C. y Alfaro E. *Educación de hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Ed. CCS. Madrid, 2000.
- POZO, J. L. "Estrategias de aprendizaje" en César Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza. Madrid, s.a.
- PRIETO, M. D. (coord). *La identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Aljibe. Málaga, 1997.
- RENZULLI, J.S. *The interest-A-Lyzer*. Mansfield Center, C.T. Creative Learning Press. s.l., 1977.
- SANCHEZ, Manzano E. (1999). *Identificación de niños superdotados en la comunidad de Madrid*. Universidad Complutense. Madrid, 1999.

SOS autismo

Vanessa Pérez Serra

IMCED

Resumen. Este artículo presenta en detalle la problemática de aprendizaje típica del niño de espectro autista. Así mismo, hablaremos de la necesidad urgente de que los profesionales de la educación en nuestro país se capaciten para ofrecer una atención educativa oportuna y de calidad para los niños de espectro autista.

Introducción

El niño con autismo en México tiene dos serios problemas: su autismo y la falta de atención educativa adecuada a su discapacidad.

Hablando en general, creo que podemos afirmar que los niños con autismo han sufrido de un serio abandono educativo en nuestro estado. El grupo de niños con autismo es el que nadie quiere y el que *le toca* al maestro nuevo en el centro. *No aprende nada, nada le interesa, vive encerrado en su mundo, no se comunica con nadie...* son frases comunes con las que justificamos el terrible hecho de que ya les demos por perdidos. Es más fácil culpar al niño y tacharlo de ineducable, que reexaminar nuestras estrategias y buscar métodos innovadores que nos obligan a estudiar, investigar, capacitarnos, y en resumen, a trabajar extra.

Quizás un buen comienzo sería sustituir esos pensamientos por “No sé qué estrategias utilizar para enseñarle, tengo que buscar el modo de motivarlo, debe haber algún modo de comunicarme con él...” ya que, admitiendo nuestra ignorancia, podemos estar preparados para aceptar que necesitamos aprender y capacitarnos sobre los métodos específicos para la enseñanza del niño de espectro autista que han dado tan buenos resultados en otros países.

Si queremos comprender y educar a estos niños, debemos construirles un puente... un puente de comunicación y aprendizaje que nos permita entrar en su mundo y a ellos en el nuestro. Solos no pueden construirlo por las características específicas de su discapacidad: una grave ausencia de habilidades sociales básicas innatas en el ser humano. La asunción de que

el ser humano es un ser social no se cumple para la persona con autismo, ya que nacen desarmados para la vida social, con todas las implicaciones que ello tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los niños con autismo no son ineducables, ni ignoran el mundo, ni son seres sin afectos. Son personas de extrema sensibilidad, que sufren su aislamiento sin saber cómo escapar de él y que se sienten agredidos en un mundo que perciben como caótico por sus problemas neurológicos innatos. Seres que se refugian en el mundo de los objetos porque vienen a este mundo indefensos para entender la vida social humana y, por ello, se encierran en un mundo solitario donde los aprendizajes más elementales se vuelven un desafío al faltar el contexto social.

Creo que no nos equivocamos al afirmar que la discapacidad social es la más severa, ya que tambalea los cimientos de todo el aprendizaje empezando por las bases: la seguridad emocional y el mundo de lo afectivo.

Los niños con autismo con los que he trabajado, incluyendo a mi propio hijo, me enseñaron con su aparente indiferencia que debía buscar métodos especiales para motivarlos si quería que me prestaran atención; me enseñaron con sus silencios que mis palabras significaban muy poco para ellos y que necesitaba un sistema alternativo para poder comunicarnos; y también me enseñaron con sus miradas y risas esporádicas que sí podría encontrar un modo de conectar y jugar juntos.

Estos niños nos recuerdan, más que nadie, que oír no significa escuchar, que mirar no significa ver, que el amor no siempre se expresa con besos ni el miedo con gritos.

Este artículo no pretende ser un compendio de todos los métodos educativos actuales para la enseñanza de niños con autismo, sino presentar la problemática de aprendizaje de esta discapacidad social para que armados con ese conocimiento, podamos empezar la gran obra de construir ese puente de comunicación y aprendizaje para los niños con autismo.

Mi agradecimiento a mi gran maestro, mi hijo Christian... quien me enseñó que tenía que replantearme todo lo que sabía sobre pedagogía para poder ofrecerle una atención educativa adecuada a su problemática.

Síntomas del autismo

El autismo se define por la ausencia de habilidades sociales básicas y es producido por un desempeño neurológico deficiente innato.

Bryna Siegel¹ hace una distinción de los síntomas del autismo que nos da una idea muy clara del panorama de comportamientos a menudo desconcertantes del autismo. Ella distingue entre *síntomas primarios* (la causa y origen del problema), los *síntomas secundarios* (observables en la conducta del niño, lo que todos vemos que el niño hace) y los síntomas terciarios (las conductas más problemáticas del niño).

Por ejemplo, que un niño con autismo no hable es algo que todos podemos ver (síntoma secundario) pero la causa de que no hable es lo que debemos estudiar para poder apoyarlo (síntoma primario): su incapacidad para procesar el lenguaje humano y su desconocimiento de toda la paralingüística preverbal. Por procesar queremos decir: registrar adecuadamente, extraer el significado de las palabras y responder de un modo funcional. Personas con autismo han comentado que, más que escuchar palabras, escuchaban ruido que incluso a veces llegaba a ser intolerable para ellos.

Por último, cuando un niño con autismo no logra expresar sus necesidades de un modo adaptado y eficaz aparecen los *síntomas terciarios*: problemas de conducta como agresividad, auto-agresiones o berrinches exagerados. Los problemas de conducta de la persona con autismo son bien conocidos en nuestro país, ya que la falta de atención educativa adecuada incrementa enormemente la incidencia de estas conductas. Y a medida que el niño crece, estas conductas no se resuelven por sí solas al haberlas asumido el niño como una herramienta de comunicación.

A menudo estas conductas se convierten en la excusa perfecta para que al niño se le condicione la permanencia en el centro educativo. Ese mismo centro que fue incapaz de enseñarle algo mejor, les dice ahora a los papás que su ineducable hijo es además un malcriado violento. Y dictan sentencia: no hay lugar para este niño en el sistema educativo. Como si fuéramos aliados de su síndrome, le aislamos socialmente y lo echamos de la institución que tenía la responsabilidad de ofrecerle una atención

¹ SIEGEL, B., 2007.

educativa pertinente. Y en nuestra conciencia queda la indiscutible verdad... que no supimos educarle y que no hicimos nada para aprender, escondiéndonos tras un sinfín de excusas.

Las conductas problemáticas no son más que un esfuerzo de comunicación inadaptada. Cuando un niño o persona no puede comunicarse adecuadamente, buscará otros modos de conseguir y expresar sus necesidades... en el caso de las personas con autismo, que carecen de lenguaje funcional y de habilidades sociales, las conductas como gritos o explosiones de agresividad quedan como la única opción que perciben como eficaz, ya que consiguen que así su mundo sí reaccione a lo que ellos desean. Por el contrario, cuando un niño con autismo recibe una atención educativa adecuada, este tipo de conductas suelen disminuir mucho o incluso desaparecen por completo al poder el niño sustituir sus conductas problemáticas por conductas adaptadas al medio y socialmente aceptables.

Es de vital importancia entonces comprender esta distinción de síntomas y qué conductas son resultado u origen del problema para poder diseñar estrategias educativas adecuadas. Por ejemplo, la terapia del lenguaje ha resultado tradicionalmente ineficaz para los niños con autismo, ya que presupone un síntoma primario equivocado; que el niño con autismo tiene algún trastorno del lenguaje y por eso no habla (síntoma secundario). Hablar muy despacio y con apoyos y referentes visuales continuos, además de la implementación de un sistema alternativo de comunicación que pueda convertir el ruido que escuchan en palabras con significado, son estrategias muy eficaces para impulsar el desarrollo del lenguaje del niño con autismo que sí responden a la problemática primaria de estos pequeños, la incapacidad innata para procesar el lenguaje oral.

Test de diagnóstico DSM-IV:

Actualmente no existe ninguna prueba médica válida para diagnosticar el autismo. Por lo tanto, el trastorno se diagnostica por *observación* del comportamiento social atípico del niño.

El test de diagnóstico más utilizado es el que aparece en el Manual de Diagnóstico y Estadística IV, edición de la Asociación de Psiquiatría

Americana. Vamos a ver lo que describe este test en detalle (los síntomas secundarios observables), pero también analizaremos el origen del problema, es decir, los síntomas primarios asociados.

El DSM-IV tiene doce características agrupadas en tres grandes áreas:

- A. Incapacidad cualitativa para las interacciones sociales recíprocas.
- B. Incapacidad cualitativa para la comunicación.
- C. Patrones de comportamiento, actividades o intereses restringidos y estereotipados.

A continuación, vamos a centrarnos en cada área en detalle:

A. Incapacidad cualitativa para las interacciones sociales recíprocas

Rasgos:

- Profunda incapacidad para utilizar comportamientos no verbales, como el contacto visual, la expresión facial, la posición del cuerpo o los gestos para regular las interacciones sociales.
- Incapacidad para desarrollar relaciones con sus iguales acorde a su edad de desarrollo.
- Ausencia de deseos de compartir intereses, diversiones o logros con otras personas (por ejemplo, no trae ni muestra ni señala los objetos de su interés).
- Ausencia de reciprocidad socio-emocional.

Síntomas primarios relacionados con esta área:

El niño con autismo no viene al mundo neurológicamente preparado para prestar atención a la vida social. Para ellos, las caras son indescifrables y los sentimientos asociados a ellas incomprensibles. Esto tiene graves consecuencias para el establecimiento de los vínculos primarios con su madre y demás personas de su entorno inmediato, así como para el desarro-

llo del lenguaje gestual y toda la paralingüística asociada que es la base para el posterior desarrollo del lenguaje oral.

Así mismo y en un efecto dominó devastador, la construcción del yo y de su identidad como individuo independiente se ven seriamente afectados. Por ejemplo, muchos niños con autismo llegan a señalar con la mano de otra persona, pero no parecen entender que pueden usar su propia mano para hacerlo.

La siguiente estructura psicológica que se desmorona en esta cadena demoledora es la teoría de la mente, notablemente ausente hasta en los niños con Asperger (el llamado autismo de alto funcionamiento). Esta carencia les impide desarrollar sentimientos de empatía, identificación o comprensión de los sentimientos, intenciones o ideas de otras personas.

Implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Es esencial...

- Un programa de auto-reconocimiento.
- Iniciar un programa específico para el desarrollo de habilidades sociales.
- Implantar otro programa específico para el desarrollo de la teoría de la mente donde pueda aprender a reconocer emociones, intenciones y creencias de otras personas.

B. Incapacidad cualitativa para la comunicación

Rasgos:

- Retraso o total falta de desarrollo del lenguaje oral (sin intento de compensar con un medio alternativo de comunicación como mímica).
- Profunda incapacidad para mantener una conversación con otros a pesar de tener lenguaje oral.
- Uso del lenguaje repetitivo y estereotipado o lenguaje idiosincrásico.

- Ausencia de juego imaginativo y de juego imitativo social adecuado a su edad de desarrollo.

Síntomas primarios relacionados con esta área:

La habilidad de comunicarse y el desarrollo del lenguaje oral se realizan en un contexto social. Al estar incapacitado para la vida social, es fácil de comprender que las habilidades comunicativas sean de las más afectadas. De hecho, la mayoría de los niños con autismo desarrollan por sí solos una rudimentaria comunicación de tipo instrumental (sólo se comunican cuando quieren o necesitan algo), pero incluso aunque lleguen a hablar, la inmensa mayoría de los niños con autismo permanecen sin desarrollar habilidades sociales, por lo cual su lenguaje es instrumental y no comentan sobre nada que tenga un propósito social. A menudo no responden aunque puedan si la pregunta tiene un fin social.

La imitación es otra puerta hacia el aprendizaje que se cierra al niño con autismo. Si careces del deseo de ser como los demás, ¿por qué habrías de imitarlos? De nuevo la discapacidad social menoscaba el desarrollo de capacidades base para el aprendizaje como es la habilidad de imitar a los demás.

La falta de juego imaginativo está directamente relacionada con la ausencia de teoría de la mente. El niño con autismo es incapaz de imaginar lo que piensa o siente otra persona, o de imaginarse a sí mismo en situaciones más allá del aquí y ahora, por lo cual no se puede desarrollar la capacidad de juego representativo.

Implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Es esencial...

- Establecer un sistema aumentativo de comunicación (por ejemplo: PECS) para promover el desarrollo del lenguaje oral y darle al niño un lenguaje para expresar sus necesidades y desarrollar su pensamiento.

DOCUMENTOS

- Modificar el modo en que le hablamos para facilitarle la comprensión de la relación entre lo que decimos y el mundo. Hablar más despacio, repetir y usar referentes visuales.
 - Enseñar al niño a imitar.
- C. Patrones de comportamiento, actividades o intereses restringidos y estereotipados

Rasgos:

- Demuestra obsesión por uno o más patrones de interés de un modo restringido y estereotipado, anormal también por la intensidad de la atención que presta a dichos patrones.
- Presenta una fijación aparentemente compulsiva a ciertos rituales o rutinas específicas sin ninguna funcionalidad.
- Movimientos repetitivos y estereotipados.
- Obsesión persistente por ciertas partes de los objetos.

Síntomas primarios relacionados con esta área:

Mentalmente solo, sin habilidades sociales que le permitan entablar relaciones profundas con los demás, el niño con autismo vive en un mundo pequeño, frágil y repetitivo. Busca su seguridad en el mundo de los objetos y a menudo desarrolla apegos irracionales hacia algunos juguetes u objetos de su entorno que le proporcionen algún tipo de satisfacción generalmente de carácter sensorial. De ahí, su fijación hacia objetos, parte de los objetos o rutinas sin ninguna funcionalidad aparente pero sí real para el niño: generalmente busca calmar su ansiedad, jugar u obtener estimulación sensorial.

El niño con autismo sufre de un problema de percepción denominado Disfunción de la Integración Sensorial. Esto significa que tiene respuestas alteradas ante los estímulos sensoriales de su entorno, lo cual se traduce en comportamientos hipersensibles ante ciertos estímulos (aversiones ali-

menticias por ejemplo) e hiposensibles (morderse la mano sin demostrar dolor).

Lo que a nosotros nos parece completamente normal puede ser una experiencia aterradora para un niño con autismo (por ejemplo, el ruido del agua al bajar la palanca del baño). Por consiguiente, vive en un estado de ansiedad, bombardeado por estímulos sensoriales que no puede asimilar correctamente por su problemática neurológica. Se defiende encerrándose en un mundo pequeño donde pueda evitar esos estímulos que no tolera.

Por último, no hay que olvidar que la novedad y los cambios son percibidos por el niño con autismo como enemigos, ya que le sacan de ese pequeño mundo repetitivo que se construye para sentirse seguro.

Implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Es esencial...

- Terapia sensorial para normalizar en lo posible sus respuestas al entorno.
- Establecer un programa educativo individualizado que logre ampliar y desarrollar sus intereses con métodos adecuados.
- Proporcionar al niño una estructura (mediante un horario visual y rutinas predecibles por ejemplo) que le permita desarrollar la capacidad de anticipación y entender la sucesión de acontecimientos de su entorno sin sentirse amenazado.

De todo lo anterior podemos concluir que

El lazo afectivo y el conocimiento del medio no se establecen de un modo normal por las limitaciones perceptuales del niño y eso trae como consecuencia una incapacidad para reconocerse como individuo y para reconocer a los demás así como una muy limitada comprensión del mundo emocional, de las interacciones sociales y del entorno

SOS Autismo

En este momento hay cientos de niños con autismo en las escuelas de nuestro estado, a los que se les está negando el derecho a una educación digna. Niños que saldrán de la escuela exactamente igual que entraron porque nadie supo llegar hasta ellos y proporcionarles las adaptaciones que necesitan para comunicarse y aprender, no porque tengan un problema neurológico llamado autismo. Niños que no hablarán porque no pudimos intervenir a tiempo. Niños que serán una sombra de lo que podrían llegar a ser con una atención educativa especializada

Como un niño con discapacidad visual sin Braille o un niño con discapacidad auditiva sin lengua de señas, al niño con autismo se le niega su derecho a las adaptaciones que le harían desarrollarse. Nuestra ignorancia, o peor aún, nuestra discapacidad para buscar más allá, es la causa.... su autismo es nuestra justificación. Los niños con autismo de otros países y los buenos resultados obtenidos con métodos específicos y adaptaciones propias para el autismo es nuestro llamado a la conciencia de que sí son educables. Pero ahí sigue el niño día tras día, año tras año, tirado en el suelo en el rincón del salón... sin que haya nadie que le ayude a salir adelante. Esa es nuestra vergüenza como profesionales de la educación.

Escúchenlos, acérquense, respondan a su grito de silencio. Se lo debemos y se lo merecen.

Vanessa Pérez Serra

¡Constrúyeme un puente!

Siempre he sabido que tú y yo no somos iguales.
Solía mirar a las estrellas en la noche y preguntarme de cuál venía yo.
Porque tú pareces ser de otro mundo, y yo nunca sabré de qué está hecho...
a no ser que tú me construyas un puente.
¡Constrúyeme un puente, constrúyeme un puente de amor!
Ansío el día en que me sonrías porque al fin comprendas que en mí hay una persona inteligente, enterrada en lo más profundo de mis ojos caleidoscópicos.

Porque he visto como la gente me mira
Aunque no he hecho nada malo.

Constrúyeme un puente por favor
 Y no te tardes mucho.
 Vivo al borde del terror, las voces resuenan como truenos en mi oído.
 Ve cómo me escondo todos los días,
 Sólo estoy esperando que el miedo se vaya.
 Quiero ser parte de tu mundo, quiero salir adelante.
 Lo único que necesito es un puente,
 Un puente que me lleve de mí a ti.

Thomas McKean

Bibliografía

- GREENSPAN, Stanley. *"Engaging Autism"*. 2006.
 HOWLIN, Patricia. *"Teaching Children with Autism to Mind-Read"*. 2004.
 SICILE-KIRA, Chantale. *"Autism Spectrum Disorders"*. 2004.
 SIEGEL, Bryna. *"Helping Children with Autism Learn"*. 2007.
 YACK, Ellen. *"Building Bridges Through Sensory Integration"*. 2006.
 SIEGEL, Bryna. *"The world of the Autistic Child: understanding and treating autistic spectrum"*. 2007.
 MCKEAN, Thomas. *"Soon will come the light"*. Future Education. Inc. 1994.
 BECK, Victoria. *"Confronting Autism: The Aurora on the Dark Side of Venus"*, New Destiny Educational Products, Inc., 1999.

La representación en matemáticas: una dificultad en el aprendizaje

Jesús Roberto García Pérez

U.M.S.N.H., FAC. DE FIS. MAT.

Alejandra Rodríguez Díaz

IMCED

Resumen

El desarrollo de los conceptos matemáticos ha ido aparejado al desarrollo de diferentes sistemas de representación, incluyendo al lenguaje natural, los cuales facilitan no sólo la comunicación, sino que son también instrumentos primordiales del funcionamiento cognitivo. El dominio de determinados sistemas de representación puede facilitar o dificultar el entendimiento en un campo del conocimiento. En este trabajo se presenta una breve descripción de una investigación, realizada con niños de 5º y 6º grado de primaria, para identificar dificultades que manifiestan los estudiantes al resolver problemas que implican el uso del razonamiento proporcional, donde se observó que el uso de representaciones es una fuente de dificultades en la resolución de este tipo de problemas.

Noción de representación

Representación es un término que se ha empleado frecuentemente en Psicología y Didáctica de la Matemática para describir, tanto la actividad cognitiva, como algunas formas de expresión de los sujetos.

En *La formation du symbole chez l'enfant: Imitation, jeu et reve. Image et représentation*, Piaget señala:

Lo característico de la representación es rebasar lo inmediato, aumentando las dimensiones en el espacio y en el tiempo del campo de la adaptación, o sea evocar lo que sobrepasa al terreno perceptivo y motor. Quien dice representación, dice por consiguiente reunión de un 'significador' que permite la evocación de un 'significado' procurado por el pensamiento.¹

Y sostiene que a lo largo del desarrollo cognitivo se presentan tres diversas formas de pensamiento representativo: imitación, juego simbólico y representación cognoscitiva, las cuales evolucionan en función del equilibrio progresivo de la asimilación y la acomodación.

Además de Piaget, varios psicólogos y educadores matemáticos han estudiado el papel de las representaciones en el desarrollo cognitivo global de los sujetos, así como en los procesos de aprendizaje, especialmente en matemáticas. Entre otros tenemos a J. Bruner, R. Skemp, C. Janvier, J. Kaput, G. Golding, R. Duval, G. Vergnaud.²

Skemp, matemático y psicólogo, analiza la importancia de los símbolos en los procesos de formación de conceptos en general y los matemáticos en particular, y en el funcionamiento de los esquemas (estructuras conceptuales) en la integración de conocimiento existente y asimilación de nuevo conocimiento. Para él, "un símbolo es un sonido, o algo visible, conectado mentalmente a una idea. Esta idea es el *significado* del símbolo. Sin una idea ligada, un símbolo es vacío, carente de significado".³ En esta misma obra, Skemp analiza las funciones de los símbolos y que Castro & Castro⁴ resumen de la manera siguiente:

Comunicación. Dado que los conceptos son objetos puramente mentales y no hay forma de observarlos directamente, es necesario un medio visible que permita el acceso a los productos de la mente. El símbolo es un medio visible que está conectado a una idea, que es su significado.

1 PIAGET, J., 1959. p. 371.

2 BRUNER, J., 1966; SKEMP, R., 1980; JANVIER, C., 1987; KAPUT, J., 1987; GOLDING, G., 1987, 1998; DUVAL, R., 1993, 1995 y 1996; VERGNAUD, G., 1996, 1998.

3 SKEMP, R., 1980. p. 74.

4 CASTRO, E., CASTRO, E., 1997.

Registro de conocimiento. Entre las características de las ideas está ser invisibles, inaudibles y perecederas; esto hace necesario un registro de las mismas que asegure la comunicación.

Formación de clasificaciones múltiples correctas. Un mismo objeto se puede clasificar de múltiples formas. Por la asignación de un símbolo a la clasificación somos capaces de concentrar nuestra atención sobre propiedades diferentes del mismo objeto. Cuantos más símbolos se puedan ligar a un objeto, mayor será el número de clasificaciones en que pueda intervenir el mismo.

Hacer posible la actividad reflexiva. Esta actividad permite a las personas ser conscientes de sus propios conceptos y esquemas, percibir sus relaciones y estructuras y llegar a manipularlas de diversas maneras.

Ayuda a mostrar las estructuras. Por la reflexión, los individuos son conscientes de sus ideas y la relación que existe entre ellas. La selección correcta de símbolos puede ser de gran ayuda para evocar los conceptos correctos, o un obstáculo si no se eligen adecuadamente.

Automatizar manipulaciones rutinarias. El progreso en matemáticas exige que los procesos elementales se hagan automáticos, liberando así la atención del individuo que podrá concentrar en nuevas ideas. Esto se lleva a cabo separando el concepto del símbolo y llegando a manipular éste de acuerdo a hábitos adecuadamente formados.

Actividad mental creativa. El uso de símbolos asociados a un concepto posibilita el control voluntario, la comunicación y el registro de conocimiento.⁵

Skemp emplea el término *símbolo* como sinónimo de *representación* y distingue dos formas básicas para los símbolos matemáticos, que denomina *modos de imaginación*: símbolos visuales y símbolos verbales. En los primeros incluye los ‘diagramas de todas clases’, en particular las figuras geométricas; en los segundos incluye la lengua natural y los símbolos algebraicos, a los que considera como una especie de “taquigrafía verbal” (el término “verbal” hace referencia tanto a la palabra hablada como a la escrita).

5 CASTRO, E., CASTRO, E., *op. cit.*, p.p. 112-113.

Para Duval⁶ las representaciones son fundamentales en la comprensión de la matemática, pues sus objetos de estudio son construcciones de la mente y requerimos de representaciones para interactuar con ellos:

Una escritura, una notación, un símbolo, representan un objeto matemático: un número, una función, un vector [...] Así mismo, los trazos y las figuras representan objetos matemáticos: un segmento, un punto, un círculo [...] Ello quiere decir que los objetos matemáticos no deben ser confundidos jamás con su representación [...] La distinción entre un objeto y su representación es un punto estratégico para la comprensión de las matemáticas.⁷

Los sistemas simbólicos de representación en matemáticas, por ejemplo, la notación posicional decimal y su cálculo operativo; el álgebra y sus operaciones, han sido desarrollados a lo largo de mucho tiempo (miles de años) mediante un proceso de selección y refinamiento profundo, dando lugar a potentes herramientas para actuar sobre los objetos matemáticos que representan. También existen sistemas de representación no simbólicos como son los que están basados en pictogramas (dibujos, diagramas y gráficos), algunos de los cuales están muy desarrollados, por ejemplo, el sistema de coordenadas cartesiano, siendo de gran utilidad debido a que permiten no sólo visualizar propiedades y patrones en los objetos matemáticos, sino que algunos de ellos incorporan reglas de operación que facilitan el tratamiento de los objetos matemáticos. En especial, el lenguaje natural es un sistema de representación básico para la comunicación y la actividad del pensamiento.

Hay al menos dos funciones que tienen las representaciones en la matemática y su enseñanza: la comunicación y como soporte de los procesos cognitivos. La primera de estas funciones es evidente si consideramos que tanto en la comunidad matemática como en la enseñanza de esta disciplina es fundamental, además del lenguaje natural, la existencia de sistemas de representación especializados que permitan comunicar de manera precisa y eficaz los contenidos y los métodos del conocimiento matemático.

⁶ DUVAL, R., 1996.

⁷ DUVAL, R., *op. cit.*, p. 2.

La segunda función tiene que ver con la naturaleza misma de la matemática y de los procesos cognitivos que implica el trabajar con sus objetos de estudio. Las representaciones son fundamentales en la comprensión de la matemática, pues sus objetos de estudio son construcciones de la mente y requerimos de representaciones para interactuar con ellos⁸ y “el tipo y nivel de matemáticas posibles está altamente controlado por los tipos de sistemas de símbolos empleados para presentar esas matemáticas”.⁹

El interés sobre el papel de las representaciones en el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas queda de manifiesto en diferentes obras y reuniones científicas de investigadores en Didáctica de la Matemática. Por ejemplo, durante la década pasada y en la actual, se han conformado grupos de trabajo sobre representaciones dentro del PME y en el PME-NA.

Por otro lado, se ha empezado a considerar de manera explícita la importancia de las representaciones en las discusiones y elaboración del Currículum de matemáticas. Rico¹⁰ destaca la importancia de las *representaciones* como un organizador del currículo, considerándolas como:

... el modo en que los sujetos expresan sus conocimientos con notaciones simbólicas o mediante algún tipo de gráfico. Mediante las representaciones las personas organizan su información sobre un concepto u operación para poder pensar sobre ellos, expresar su comprensión y utilizarla en situaciones y problemas prácticos o en situaciones escolares convencionales.¹¹

El Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (NCTM), en su documento *Principles and Standards for School Mathematics* (2000), incorpora un estándar (de los diez propuestos) sobre Representación que, junto con otros cuatro, centra la atención en los procesos matemáticos mediante los cuales los estudiantes deben de adquirir y usar su conocimiento matemático (los otros cinco estándares hacen referencia a los contenidos). En la presentación del Estándar de Representación se comenta lo siguiente:

⁸ DUVAL, R., 1996.

⁹ KAPUT, J., 1978. p. 179.

¹⁰ RICO, L., 1997.

¹¹ RICO, L., op. cit., p. 53.

La forma en que las ideas matemáticas son representadas, es fundamental para que la gente pueda comprender y usar esas ideas [...]

El término *representación* se refiere tanto al proceso como al producto, en otras palabras, al acto de capturar un concepto o relación matemática en alguna forma y a la propia forma [...] Más aún, el término se aplica a procesos y productos que son observables externamente, así como a aquellos que ocurren ‘internamente’ en la mente de la gente que hace matemáticas. Todos estos significados son importantes para ser considerados en las matemáticas escolares.

Algunas formas de representación –tales como los diagramas, gráficas y expresiones simbólicas- han sido, desde hace mucho tiempo, parte de las matemáticas escolares. Desafortunadamente estas representaciones y otras, han sido enseñadas y aprendidas como si fueran fines en sí mismas. Las representaciones deben ser tratadas como elementos esenciales para apoyar la comprensión de los estudiantes de los conceptos y relaciones matemáticas; en comunicar acercamientos, argumentos e ideas matemáticas a uno mismo y a los demás; en reconocer conexiones entre conceptos matemáticos relacionados; y en aplicar las matemáticas a situaciones de problemas realísticos a través de la modelización. Las nuevas formas de representación asociadas con la tecnología electrónica generan una necesidad aún más grande de atención instruccional en representación.¹²

Así mismo, además de numeroso artículos sobre el tema, se han publicado los siguientes libros: *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*, editado por C. Janvier (1987); *Sémiosis et pensée Humaine* de R. Duval (1995); *The Roles of the Representations in School Mathematics. 2001 Year Book* del NCTM, editado por A. A. Cuoco y F. R. Curcio (2001) y; *Representations and Mathematics Visualization*, editado por F. Hitt (2002).

Las representaciones en las matemáticas de nivel básico

En preescolar, los niños tienen contacto con nociones matemáticas, a través de juegos y materiales concretos, y también empiezan a conocer algunos símbolos (números y figuras geométricas). Durante la primaria el uso de representaciones matemáticas se incrementa considerablemente

¹² RICO, L., *op. cit.*, p. 67.

en cantidad y complejidad, a la par que las nociones matemáticas. Por ejemplo, para realizar las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) los niños requieren comprender y manejar adecuadamente el sistema decimal, lo cual implica el uso de representaciones complejas. No es casual que, al principio, los niños tengan dificultades para escribir correctamente números de varias cifras o que, al hacer operaciones, les cueste trabajo dominar ciertos algoritmos que implican el uso de técnicas ligadas a la representación posicional (por ejemplo ‘pedir prestado a las decenas...’).

Con frecuencia las representaciones matemáticas pueden asumir significados múltiples, por ejemplo, la expresión $\frac{2}{3}$ puede significar un número (dos tercios) ó una razón (dos es a tres) ó un cociente (dos entre tres). En estos casos, el contexto matemático es clave para asignar el significado adecuado. Adquirir la madurez matemática para hacer estas distinciones, requiere una instrucción que proporcione las experiencias adecuadas para una construcción conceptual que tome en cuenta los aspectos representacionales correspondientes.

Estudio de caso

Como se explicó en los párrafos anteriores, la representación constituye una noción esencial para explicar cómo el estudiante anticipa y actúa sobre el problema. Esta acción del estudiante está siempre en función del significado construido a partir de los conocimientos tanto formales como informales con los cuales ha interactuado.

A continuación se presenta una breve descripción de la investigación¹³ realizada para identificar las dificultades que manifiestan los estudiantes al resolver problemas que impliquen el uso del razonamiento proporcional, donde se observó a la representación como un factor constante, causa de las dificultades en la resolución de problemas. La pregunta central directriz de la investigación fue:

¿Cuáles son las competencias, estrategias y dificultades que manifiestan los alumnos del tercer ciclo al resolver problemas que involucran proporciones o nociones consideradas precursoras de éstas?

¹³ RODRÍGUEZ, A., 2002.

De aquí se desprende el objetivo de identificar las dificultades que manifiestan los estudiantes al resolver problemas donde subyace la proporcionalidad.

Para esta investigación se asume como categoría central el *razonamiento proporcional*, entendido éste como un proceso cognitivo que parte de la caracterización que hace Lesh al respecto, lo considera como:

... una forma de razonamiento matemático que involucra un sentido de covariación y de comparaciones múltiples, así como la habilidad de acumular y procesar mentalmente varios fragmentos de información, se encuentra muy relacionado con la inferencia y la predicción e involucra ambos métodos de pensamiento: el cualitativo y el cuantitativo.¹⁴

Participantes. 10 alumnos del quinto grado de primaria y 10 del sexto grado.

Procedimiento. La metodología utilizada se basó en el uso de entrevista clínica.

Descripción de situaciones. Para la definición de los problemas se parte de considerar a la proporcionalidad como un tema que se empieza a estudiar de manera formal en cuarto grado de primaria y sigue estudiándose en la secundaria y el bachillerato. Asimismo la proporcionalidad básicamente trata de situaciones en las que dos magnitudes (de diferente naturaleza) se relacionan mediante una relación multiplicativa constante. El tratamiento de estas situaciones implica el uso de diversas representaciones, que pueden ir desde diagramas simples, hasta gráficas y expresiones algebraicas. En la escuela primaria, la manera de representar las situaciones de proporcionalidad es a través de diagramas o dibujos, números enteros y fraccionales, razones y tablas numéricas.

Los problemas que integran las situaciones corresponden al tipo de problemas de estructura multiplicativa de isomorfismo de medidas y de producto de medidas.¹⁵ Este tipo de problemas está contemplado en los programas vigentes en el plan de estudio de educación primaria.

¹⁴ Citado en GÓMEZ, H., 1996, p.12

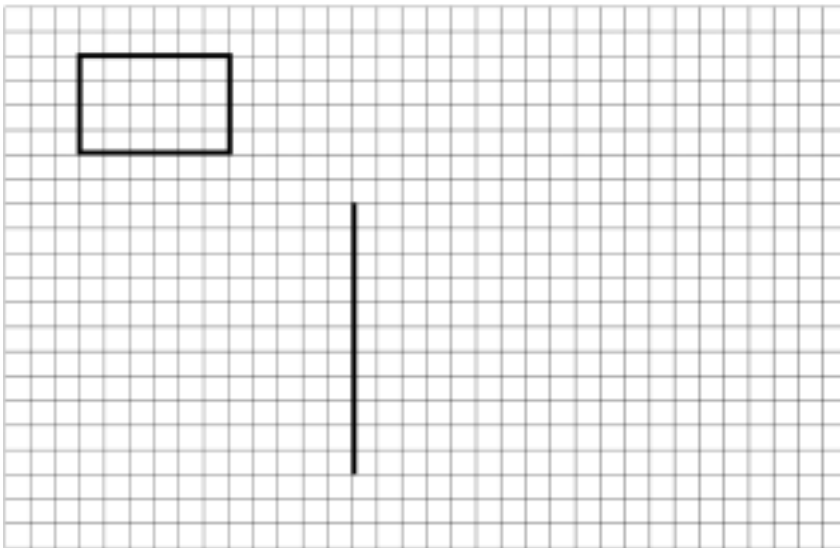
¹⁵ VERGANUD, G., 1983.

También se consideró para la selección de problemas la diversidad de problemas planteados por investigadores de la educación matemática que se han interesado en el estudio del razonamiento proporcional, eligiendo y adaptando algunos de ellos para integrarlos al cuestionario, tomando en cuenta las siguientes fuentes documentales que sirvieron de base: Fiol y Fortuny (1990), Karplus (1981), Hart (1978), Noelting (1980), Gómez y otros (1996), así como problemas sobre razón y proporción contenidos en los libros de texto vigentes en la educación primaria del segundo y tercer ciclo y problemas sobre razón y proporción contenidos en la guía para el maestro de 6° año (1992).

Problemas

1. Rectángulo. La tarea corresponde a un problema de “valor perdido” en la modalidad de escalas con figuras bidimensionales, en una superficie reticular. La demanda es reproducir un rectángulo dado un lado que indica una escala 1:3, la cual tiene que ser determinada.

- 3) En la cuadrícula dibujamos un rectángulo.
 Abajo hemos comenzado a trazar otro rectángulo.
 Complétalo.
 Tu dibujo debe tener la misma forma que el nuestro.



Esta actividad demanda que los niños dibujen rectángulos semejantes, esperando que el alumno dibuje rectángulos conservando la proporcionalidad que guarda un rectángulo en sus dimensiones con respecto al otro.

Al pasar a la cuantificación, la relación que nos interesa es:

$$\frac{\text{lado del primer rectángulo}}{\text{lado del segundo rectángulo}} = \frac{\text{ancho del primer rectángulo}}{\text{ancho del segundo rectángulo}} = \frac{1}{3}$$

El problema que se presenta implica la siguiente secuencia:

- Concebir la medida de la magnitud.
- Cuantificarla.
- Representarla.

Piaget e Inhelder¹⁶ en su estudio “La interpretación del espacio por el niño”, establecen interrelaciones entre el razonamiento proporcional numérico con la identificación de figuras semejantes en el plano.

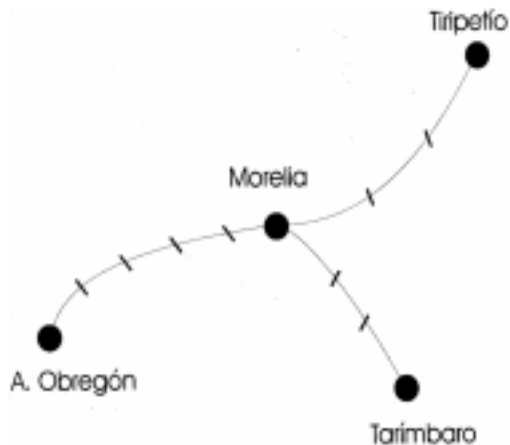
¹⁶ PIAGET e INHELDER, 1948.

2. Carretera

Esta actividad es un problema de valor perdido en la modalidad de escala. Se demanda hallar el término desconocido de una proporción, cuyos tres valores restantes están dados en forma gráfica y numérica. No se da el valor unitario aunque la relación que se favorece orienta su búsqueda. El propósito de su aplicación es identificar la forma como el estudiante decodifica la información y las relaciones que establece para encontrar la respuesta.

- 7) En el dibujo están las carreteras que van de A. Obregón a Tiripetio, Morelia y Tarímbaro.

De A. Obregón a Tiripetio hay 24 kilómetros de distancia.



- a) ¿Cuántos kilómetros hay de Morelia a Tarímbaro? _____

3. Receta

Esta actividad corresponde a varios problemas de valor perdido relacionados con información numérica y tabular. Se demanda hallar valores desconocidos de una tabla en la que intervienen distintos tipos de cantidades y se mantiene una constante de proporcionalidad (mitad, doble, triple. Ver Figura 4).

14) Aquí apuntó la Tía Lola la receta que usa cuando hace falta flan para cuatro personas.

Flan de la Tía Lola
Un flan para cuatro personas se hace con:
2 Latas de leche condensada
12 Huevos
6 Cucharadas de vainilla
4 Tazas de agua
100 Gramos de nuez
200 gramos de azúcar.

En la siguiente tabla anotamos algunas de las cantidades de la receta para 4 cuatro personas.

Completa las que faltan.

Ahora escribe en las columnas de la derecha qué cantidades de cada ingrediente necesitamos si queremos hacer el flan de la Tía Lola para 2 y para 6 personas.

		Número de personas		
		4	2	6
i n g r e d i e n t e s	Latas de leche condensada	2		
	Huevos			
	Cucharadas de vainilla			
	Tazas de agua			
	Gramos de nuez	100		
	gramos de azúcar			

Otro tipo de representación es la verbal (hablado o escrito), por lo que se le plantearon a los estudiantes los siguientes problemas:

4. Mecanógrafas

Esta situación es un problema de tipo verbal que se establece en el contexto de velocidad, demanda la comparación de dos razones numéricas equivalentes, en la que se favorece una razón entera por medio de una relación de tipo “dentro”, la petición no está implicando una respuesta cuantitativa.

Luisa y Rosa están escribiendo en la máquina. Luisa escribe 9 letras en 3 segundos y Rosa escribe 12 letras en 4 segundos. ¿Quién escribe más rápido?

Este problema presenta la relación numérica $2/8$ y $1/6$ y no demanda una respuesta numérica, se presenta en el contexto de mezclas y corresponde a una desigualdad de razones.

Maria prepara agua de tamarindo. A 2 litros de jarabe de tamarindo le agrega 8 litros de agua. Juan también prepara agua de tamarindo, pero a 1 litro de jarabe de tamarindo le agrega 6 litros de agua.

¿Cuál de las dos aguas tiene más sabor a tamarindo? _____

¿En qué te fijaste para decidir qué agua tiene más sabor a tamarindo?

La comparación de lo dulce requiere del razonamiento proporcional, y se escogió esta situación porque:

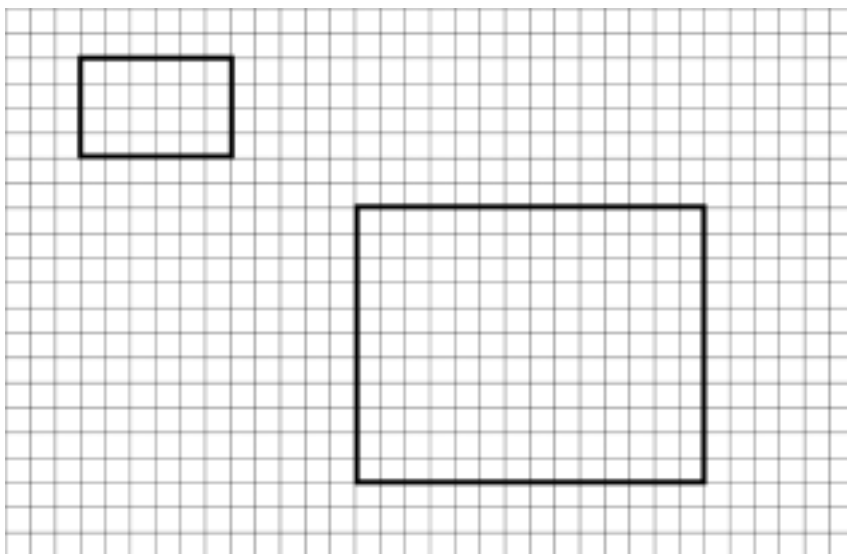
- a) Es familiar a los niños.
- b) Las mezclas pueden ser hechas con varias cantidades de los dos ingredientes.
- c) El jugo y el azúcar son materiales con distintas propiedades.
- d) Las cucharadas son naturalmente pequeñas y consideradas discretas.
- e) Las cantidades pueden ser ilustradas fácilmente.

Resultados

Las respuestas registradas por los estudiantes se analizaron mediante un modelo centrado principalmente en identificar respuestas comunes para así poder arribar a categorías de análisis que permitieron caracterizar las respuestas e identificar las dificultades que enfrentan los niños ante los problemas presentados.

Solución a la situación “Rectángulo”

El empleo de una estrategia aditiva al comparar razones o encontrar un valor desconocido fue una estrategia predominante utilizada por los estudiantes: la comparación por diferencia entre los datos, lo que lleva a una respuesta incorrecta. Como es el caso de Xitlaly (figura 4), quien decodifica la información que se presenta utilizando una representación geométrica, donde cada cuadro representa una unidad, compara por diferencia los datos proporcionados en el enunciado y así encuentra el resultado: $6 - 4 = 2$ generalizando al resto de la información, entonces por consiguiente $12 + 2 = 14$.

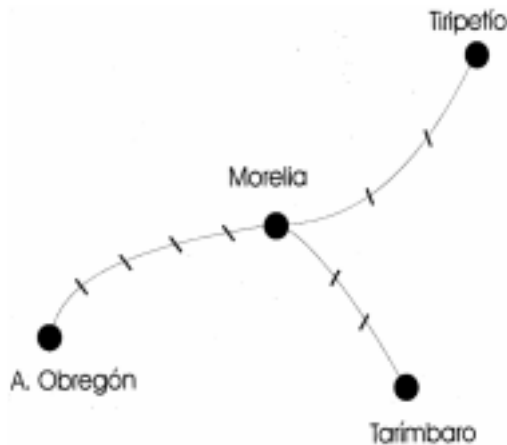


Solución a la situación “Carretera”

13/20 estudiantes repitieron un dato contenido en el enunciado, las respuestas que corresponden a esta categoría permiten identificar que los estudiantes se centran en algún elemento de la información y repiten algún dato que en su mayoría se relaciona con el número de marcas, como es el caso de Diego, alumno de 5° año (figura 5), quien cuenta la cantidad de marcas que existen entre la distancia comprendida entre Morelia y Tarímbaro y registra como respuesta el número 3.

- 7) En el dibujo están las carreteras que van de A. Obregón a Tiripetio, Morelia y Tarímbaro.

De A. Obregón a Tiripetio hay 24 kilómetros de distancia.



- a) ¿Cuántos kilómetros hay de Morelia a Tarímbaro?

3 km

Solución a la situación “Receta”

La noción de triple subyace en el segundo inciso de la situación de Receta, que, como se explicó anteriormente, se trata de completar una tabla considerando los valores que se dan en la primera columna. Para completar la tercera columna el estudiante puede considerar los valores de la segunda columna hallando el triple de cada uno de los datos aplicando una relación multiplicativa; o bien de forma aditiva sumando los datos de la primera y segunda columna.

DOCUMENTOS

Una constante en las respuestas registradas por los niños fue el de operar con los datos sin considerar las relaciones numéricas existentes en la información. Como es el caso de Eliseo estudiante de 6° grado, que al parecer visualiza una tabla de multiplicar y genera los múltiplos de los datos dados, sin establecer las relaciones correspondientes.

NUMERO DE PERSONAS		
4	2	6
2	4	12
12	6	18
6	8	24
2	10	30
100	12	36
200	14	42

Otra estrategia utilizada fue el de predominio de un dato, las respuestas ubicadas en esta categoría muestran que los estudiantes identifican una relación multiplicativa, sin embargo el factor de cambio que emplean, para obtener la respuesta proviene de enfocar la atención en algún dato contenido en el enunciado. Como es el caso de Omar, alumno de 5° grado, quien considera como factor de cambio el número cuatro, que lo multiplica por los datos contenidos en la segunda columna (figura 7).

NUMERO DE PERSONAS		
4	2	6
2	4	12
12	6	18
6	8	24
2	10	30
100	12	36
200	14	42

Solución a la situación “Mecanógrafas”

Se presenta un problema verbal, donde subyace una relación de comparación de razones equivalentes asociado a la noción de velocidad: “Luisa y Rosa están escribiendo en la máquina. Luisa escribe 9 letras en 3 segundos y Rosa escribe 12 letras en 4 segundos ¿Quién escribe más rápido?, ¿En qué te fijaste para saber quién escribe más rápido?”

Las respuestas registradas por los estudiantes evidencian el establecimiento de una relación de tipo “entre”, comparando cantidades de la misma especie, letras con letras y segundos con segundos:

A la pregunta ¿quién escribe más rápido?, Diego contesta “Luisa”. ¿En qué te fijaste?: “en que por un segundo escribe tres letras más”

La respuesta y el argumento permiten evidenciar que considera la información proporcionada, sin embargo realiza una comparación por diferencia:

$$12 - 9 = 3 \text{ y } 4 - 3 = 1.$$

Solución a la situación “Agua de tamarindo”

La tarea de agua de tamarindo plantea una relación de comparación de razones no equivalentes:

$$2/8 \text{ y } 1/6$$

La representación utilizada fue de tipo verbal “María prepara agua de tamarindo, a 2 litros de jarabe de tamarindo le agrega 8 litros de agua.

Juan también prepara agua de tamarindo, pero a 1 litro de jarabe de tamarindo le agrega 6 litros de agua”

¿Cuál agua sabe más a tamarindo?

¿En qué te fijaste para decidir qué agua tiene más sabor a tamarindo?

La mayoría de las respuestas manifiestan que los estudiantes relacionan cantidades de la misma especie, centran su atención en dos datos, que son de la misma especie, e ignoran el resto de la información.

A la pregunta, Liz, alumna de 6° grado, señala que “el agua de Juan”, argumentando “porque tiene menos agua”.

Liz se centra en el agua y establece una comparación por diferencia y utiliza un razonamiento de tipo inverso *a menos agua más sabor a tamarindo*.

Conclusiones

El análisis de las respuestas emitidas por los estudiantes permitieron identificar que la representación utilizada para la presentación del problema, fue una de las causas que dificultó la tarea, como se pudo observar en los casos de las tareas de “Rectángulo”, “Carretera” y “Receta”, las cuales tienen una estructura matemática semejante, donde subyace la misma relación (triple); sin embargo, se presentan en una representación geométrica, pictórica y numérica respectivamente. Esta diferencia dio lugar al empleo de estrategias de diferente tipo.

Cuando la situación utiliza una representación numérica, el estudiante manifiesta una dificultad menor, o bien ligados a otro tipo de dificultades, como puede ser el uso correcto de algoritmos.

No así en el caso de las situaciones con representación pictórica, la cual requiere varios procesos, como es la decodificación de la información, establecer las relaciones, identificar la constante de proporcionalidad o valor unitario y generalizarlo al resto de la información.

Por otro lado, en la representación de tipo geométrica la dificultad se centra nuevamente en la decodificación de la información y el establecimiento de las relaciones entre los datos.

Resulta importante mencionar que del total de las respuestas registradas por los estudiantes en estos tres problemas se tuvo un 50% de acierto en la representación de tipo numérica y un 25% y 10% en los problemas con representación geométrica y pictórica, respectivamente.

El uso de una representación verbal dio lugar a una interpretación equivocada producto de la no puesta en relación de todos los datos contenidos en el problema, ya sea explícita o implícitamente, presentándose un centramiento en parte de la información.

Duval¹⁷ señala la importancia de la conversión y tránsito de una representación a otra para la aprehensión de los conceptos, en los ejemplos presentados, al parecer se identifica la ausencia casi total de conversiones entre representaciones, que es otra fuente de dificultad en la solución de los problemas.

Es indudable que la recuperación de los conocimientos intuitivos relativos a la proporcionalidad, serán una base sólida donde descansa el proceso constructivo de la misma. Así mismo, colocar a los estudiantes en situaciones problemáticas que involucren las diferentes representaciones, en los diferentes contextos, será un factor importante para adquirir una competencia matemática.▲

Bibliografía

- BERMEJO, V. *El niño y la aritmética. Instrucción y construcción de las primeras nociones aritméticas*. Ed. Paídos Educador, España. 1990.
- CASTRO, E. & CASTRO E. Representaciones y Modelización. En Luis Rico (Ed), *La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria* (pp. 95-124). Barcelona: HORSORI. 1997.
- E. Representaciones y modelización. En L. Rico, E. Castro, E. Castro, M. Coriat, A. Marín, L. Puig, M. Sierra & M. Socas Eds.), *La educación matemática en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori. 1997.
- CASTRO, E.; RICO, L. y CASTRO, E. *Estructuras aritméticas elementales y su modelación*. Ed Trillas, México. 1995.
- CHAMORRO, M. y BELMONTE, J. *El problema de la medida*. Ed. Síntesis, España. 199
- DUVAL, R. Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento. 1996. Traducción de uso interno, realizada en el Departamento de Matemática Educativa del Cinvestav-IPN (México), de “Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée” *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 5, 37-65, IREM de Strasbourg, 1993.
- FIGUERAS, O. y WALDEGG, G. “La medición en la escuela secundaria” en: *Cuadernos de investigación* 2. Programa Nacional de Formación y Actualización de Matemáticas, México. 1982.
- FIOL, M. y FORTUNY, J. *Proporcionalidad Directa. La forma y el número*. Ed. Síntesis, España. 1990.
- GARCÍA, R. *Representaciones en resolución de problemas. Un Estudio comparativo con estudiantes españoles y mexicanos*. Memoria de Tercer Ciclo, Universidad de Granada. 2000.

¹⁷ DUVAL, R., 1996.

Dificultades en la adquisición del lenguaje escrito

Una cuestión centrada en el desarrollo y la experiencia, desde un punto de vista constructivo

Teresa Guadalupe Mateos Ponce
IMCED

Desde muy pequeño yo jugaba a escribir y hacía mis garabatos con enorme entusiasmo. Viéndolo a distancia, estoy convencido de que ésta es la mejor forma de incorporarnos a la cultura escrita ya que no tendría por qué ser diferente de la forma en que nos incorporamos a la lengua hablada. Aprendemos a hablar, hablando y, de esta misma manera, se aprende a leer, leyendo, y se aprende a escribir, escribiendo

Felipe Garrido

Introducción

La escritura es una actividad que distingue al hombre de otras especies animales y es una manifestación de la cultura, es decir, que un grupo de personas conviviendo manifiesta su cultura cuando construye una forma de manifestar lo que piensa, siente, cree, de múltiples maneras, entre ellas, la representación gráfica; esto significa un desarrollo en el pensamiento y también un crecimiento en el ámbito social, expresado en una necesidad de trascendencia. La escritura, una forma de representación gráfica, es un medio de comunicación, que le permite al hombre cruzar las barreras del tiempo y del espacio, es una expresión que puede hacer que otros se enteren de sus más profundos sentimientos, de lo más intrín-

cado de sus creencias, de lo más revolucionado de sus pensamientos y de sus descubrimientos.

El hombre se ha encargado de formar a sus nuevas generaciones en las distintas formas de comunicación que le permiten sobrevivir y convivir con los demás seres humanos, esto llevaría entonces a aclarar qué es la escritura y cómo se apropian de ella los niños pequeños. Este texto intenta explicar las dificultades en la adquisición de la escritura y cómo detectarlas.

¿Qué es la escritura?

La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes; como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras. Considerar a la escritura como una representación del lenguaje implica tomar en cuenta que:

La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos relacionados que serán retenidos en la representación.¹

Una representación nunca es igual a la realidad que representa porque tiene elementos de fuera del sujeto, pero además tiene elementos que construye el sujeto a partir de las experiencias que obtiene del medio, de tal forma que no reproduce una copia de la realidad sino que la recrea.

La diferencia esencial es la siguiente: en el caso de la codificación ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones, el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. Por el contrario, en el caso de la creación de una representación, ni los elementos ni las relaciones están determinadas.²

La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relacio-

¹ FERREIRO, E., 1997. p. 13.

² FERREIRO, E. op. cit., p. 14.

nes que serán retenidos en la representación. La invención de la escritura es un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de codificación. Podría pensarse que, una vez construido, el sistema de representación es aprendido por los nuevos usuarios como un sistema de codificación.

También cabe aclarar que la adquisición de la expresión escrita se entiende como representación y se considera, como Ferreiro (1997) lo hace y lo explica en el libro de *Alfabetización teoría y práctica*, ella usa el término de adquisición aludiendo dos aspectos como la construcción y el desarrollo de la inteligencia; asevera no utilizar el término de aprendizaje por la connotación conductista que se le ha dado a este término, además, considera que

El término adquisición es más correcto, ya que no prejuzga sobre los mecanismos de esa adquisición... Piaget lo usó cuando habló de la construcción de lo real en el niño, o sea: lo real existe fuera del sujeto pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es precisamente eso lo que hemos descubierto que los niños hacen con la lengua escrita: tienen que reconstruirla para poder apropiársela.³

Ahí es donde cambia radicalmente el concepto de escritura, porque en un enfoque tradicional, pensamos que el niño lee porque reconoce letras y escribe porque traduce sonidos a grafías, considerándolo como un código.

Sea el modo en que se le considere al sistema de escritura (como representación o como código), las consecuencias pedagógicas difieren drásticamente, y no sería pertinente tratarlo en este orden ideas, si no fuera porque los logros de los niños dependen de manera definitiva de lo que los maestros evalúan como un “no logro” o un “no desarrollo”. Es decir, que cuando se mira la adquisición de la expresión escrita, de manera tradicional los maestros logran ver que el niño no reconoce y traduce símbolos a signos, de vocales primero y de consonantes después y posteriormente sílabas, y que responda de manera inmediata a estos estímulos. No lo aceptan como una construcción paulatina del conocimiento, por lo tanto detectan dificultades, en la mayoría de las ocasiones donde no las hay y reflejan un desconocimiento de los procesos de adquisición de la escritura.

1 FERREIRO, E. op. cit., p. 159.

Para el constructivismo, un proceso puede no existir un día y al otro aparece, porque se consideran los logros de los niños de manera evolutiva, se presentan y manifiestan de manera evidente en el acercamiento al conocimiento y reconstrucción del lenguaje escrito. Desde nuestra perspectiva, en lo pedagógico tendríamos que atender al momento de conceptualización del niño en un proceso natural en la adquisición de la lectura, y, en este caso, de la escritura, no prejuzgando lo que como adultos consideraríamos que sabe o no, que reconoce o no.

A veces no nos damos cuenta de logros excelentes en el proceso de adquisición, como es que el niño quiera saber lo que otros digan y que se complazca en manifestar lo que piensa, siente, desea, cree por escrito, entonces es un paso trascendente en este proceso y no cuando responde a un estímulo que le presentamos a sus ojos.

Los niños quieren escribir. Quieren escribir el primer día que asisten al colegio. No se trata de ningún accidente. Antes de ir al colegio pintan en las paredes, suelos... Estas marcas del niño dicen: "soy yo"... y dicen muchos enfoques escolares de la enseñanza de la escritura "No, no eres tú". No hacemos caso de la necesidad urgente que el niño tiene de mostrar lo que sabe...⁴

¿Qué implica escribir bien?

Para comprender por qué las personas tienen dificultades para escribir bien, es necesario saber antes qué significa "escribir bien", puesto que el aprendizaje de la lengua escrita se diferencia del aprendizaje de otras habilidades lingüísticas. ¿Cómo se explica que alguien sea capaz de escribir? ¿Qué hace quien escribe bien? Los modelos teóricos pretenden dar respuesta a estas interrogantes. El objetivo fundamental de un modelo teórico es describir y explicar la "competencia" de escritor, es decir, la habilidad o conjunto de habilidades que se supone debe tener quien sabe "escribir bien". El modelo permite avanzar explicaciones sobre las dificultades y problemas en la adquisición y desarrollo de la competencia escritora.

⁴ GRAVES, D. 1996. p. 21.

En el tema de la adquisición Ferreiro⁵ dijo cuando se le preguntó: ¿Cuándo es que se dice que un niño sabe leer? Ella dijo que el niño lee de acuerdo al nivel de conceptualización o acercamiento al lenguaje escrito, de tal forma que si consideramos leer a interactuar con el texto y escribir a expresar lo que sentimos en un lenguaje gráfico, los niños están leyendo y están escribiendo cuando se cumpla esta condición independientemente que no sea en una forma convencional.

No es importante saber si el niño ha adquirido un lenguaje alfabético convencional, lo importante es conocer hasta donde ha avanzado en el conocimiento del lenguaje escrito, pues en este conocimiento se basará para expresarse en lenguaje escrito, de acuerdo a este conocimiento. En este artículo no explicaremos el proceso de la adquisición, sino cuando estamos hablando de una dificultad y lo explicaremos como el momento en que los niños se quedan o no superan por mucho tiempo una hipótesis.

El camino hacia el conocimiento no es lineal, no nos aproximamos al paso a paso, agregando poco a poco un conocimiento sobre otro, sino por grandes reestructuraciones globales, las cuales algunas son “erróneas” (con respecto a un punto final) pero constructivas (en la medida en que permitan acceder a él). Esta noción de errores constructivos es esencial.

Debemos saber que los errores son prerequisite necesario para la obtención de una respuesta “correcta” y analizándolos son errores sistemáticos, no por falta de atención o memoria de parte de los niños. Por esto el psicólogo debe comprenderlos y el pedagogo debe tomarlos en cuenta y no ponerlos en el saco de los errores indiferenciados. Comprender y conocer que el proceso de adquisición de la escritura pasa por ellos, permitirá también comprender a las dificultades que el niño se enfrenta.

En el caso de el desarrollo de habilidades del escritor, el modelo de Flower y Hayes.⁶ Los autores explican el proceso de escritura como un proceso de resolución de problemas, en cuyo desarrollo el escritor utiliza procedimientos de planificación, análisis e inferencia. El modelo se apoya en unos supuestos básicos:

⁵ FERREIRO, E. 1979.

⁶ FLOWER y HAYES, 1981.

DOCUMENTOS

- En el proceso de escritura intervienen varios procesos de pensamiento.
- Los procesos en la escritura están organizados jerárquicamente y estrechamente relacionados.
- La escritura es un proceso dirigido a un objetivo, para cuya consecución se crea una red jerárquica de objetivos (objetivos de segundo nivel), que controlan el proceso.
- El escritor es capaz de formular nuevos objetivos durante el proceso.

En la estructura del modelo se diferencian tres unidades:

1. La *memoria a largo plazo*, concebida como almacén de conocimientos, que el escritor recupera en el proceso de la composición. Los conocimientos se refieren a tres categorías: *a)* contenidos temáticos; *b)* esquemas textuales; *c)* posibles destinatarios del mensaje.
2. El *contexto o ambiente de la tarea* en que se produce la escritura. Esta unidad hace referencia a problemas relacionados con los siguientes aspectos: *a)* la intención del escritor; *b)* el destinatario al que se dirige el texto; *c)* el tema del escrito, *d)* el propio texto producido. Todos estos elementos plantean al escritor una serie de exigencias y limitaciones.
3. *Procesos cognitivos*, que configuran el proceso global de la escritura. Esta unidad comprende los siguientes procesos: *a)* planificación; *b)* transcripción (o traducción); *c)* revisión (o relectura).

De esta forma, en el proceso de adquisición y de desarrollo de habilidades del escritor no es preciso, pues depende de varios factores.

Dificultades sociales de la escritura

Cuando el logro de la escritura es eficiente, desde el periodo de su iniciación, es decir, desde su adquisición, de la forma de expresarse en forma escrita en la sociedad, esto impacta de manera positiva y, si aún es una habilidad bien desarrollada, es motivo de felicitación y de satisfacción para

el sujeto que proyecta estas posibilidades. Pero no siempre ocurre así y aquí es donde comenzaríamos a hablar de dificultades en la adquisición de la escritura y en el perfeccionamiento de que la habilidad es desarrollada de una manera principalmente escolarizada.

Para empezar, se debe tomar en cuenta que existe un problema de escritura generalizado, es decir, que es una práctica social y cultural que impregna a todos los que escriben. Esta dificultad es mucho mayor y más profunda porque hay muy pocos escritores, mucho menos, que lectores. Por lo tanto, esto quiere decir que: “la crisis actual del dominio de la lengua escrita, en el ámbito general de las deficiencias que se detectan en el uso funcional que las personas, hacen del lenguaje la expresión escrita que aparece como un sector especialmente deficiente”.⁷

El analfabetismo funcional del que se habla, en muchos de los casos en los adultos, se manifiesta porque, además de no usar la lectura, en la que aproximadamente deberíamos leer un porcentaje mínimo de 2 libros por año. En el caso de la escritura, a veces la utilizamos mucho menos y entonces la deficiencia es mucho más grave, porque esta práctica la reducimos a llenar solicitudes o escribir nuestro nombre. Muchas veces mucha gente sabe el código para escribir, pero esto no significa que sea escritor, finalmente, se cree que los adultos tienen suficiente capacidad o autoridad para decirle a un niño que no sabe escribir cuando ellos ni siquiera lo intentan.

Es necesario distinguir el concepto de dificultad para poder distinguirlo de problemas de aprendizaje o de la ignorancia de los procesos naturales en el desarrollo de esta habilidad como se mencionaron más arriba. En ocasiones hay niños o adultos que tienen una lesión que dificulta o que incluso impide la adquisición de esta forma de expresión, o también puede ser debido a una deficiencia física o la ausencia de un sentido que les impide manifestarse de esta forma, pero a esto no le llamaríamos dificultad, y por lo tanto no será motivo de análisis de este artículo

Por otro lado, está también la tecnología. El tiempo en que vivimos ha hecho pensar al adulto que para que un niño sea listo o inteligente tiene que aprender a leer y escribir cuando es bebé o cuando tiene 2 ó 3 años.

⁷ SALVADOR, F. 2000. p. 31.

Se debe reconocer en niños privilegiados un potencial que pueden tener los hijos o los alumnos. Se debe considerar que enseñar letras aisladas o comprar juguetes que enseñen letras a los niños, podrá hacer que prematuramente los niños puedan leer y escribir, sin que exista una experiencia directamente sobre la escritura y la lectura. Estas falsas expectativas con respecto a la adquisición del sistema de escritura en los niños tampoco se abordarán, por tratarse más bien de las creencias la adquisición del lenguaje escrito.

Esto apunta a dos de los aspectos a analizar: uno sería el concepto de dificultad y, el otro, a las diferentes dificultades que se presentan de distinto orden. Se comenzará con la dificultad y lo que ella implica en la adquisición del lenguaje escrito en lo que respecta al proceso de su producción.

La dificultad y el desarrollo

La dificultad tiene que ver con factores de desarrollo, y esto tiene relación con la experiencia y a la maduración. Todos, en el momento de la adquisición de la escritura, tenemos dificultades; incluso los grandes escritores aceptan que han tenido grandes dificultades para escribir y, otra cosa mucho más importante es que, aceptan que todavía no han aprendido todo lo que deben saber para poder hacerlo. Este proceso de aprender a escribir es constante, desde que se lo apropia el individuo hasta que muere (si es que en nuestra vida seguimos teniendo experiencias sobre la escritura).

Las dificultades de maduración. Anteriormente, por ejemplo, había métodos que pasaban meses procurando esta maduración y hacían que los niños llenaran planas de palitos, bolitas y caligrafía por mucho tiempo. En la práctica escolar se invierte mucho tiempo para lograr que la caligrafía sea excelente, pero en la actualidad será difícil conocer la caligrafía de alguien, puesto que se emplea cada vez más la computadora y poco a poco la caligrafía es menos utilizada. Si se observan las libretas de notas, se darán cuenta de que la letra bonita que se tenía en la primaria, ya no queda nada, esto es porque las prácticas socioculturales han ido cambiando.

La escritura requiere de una maduración intelectual, porque la escritura requiere de una actividad intelectual y no nada más motriz; prueba de ello

es que personas que nunca han tenido una coordinación manual fina, como las personas con parálisis cerebral, pueden ser escritores excelentes. La referencia se hace básicamente a posibilidades de desarrollo neurológico y de contenido en las estructuras mentales que permitan el desarrollo del lenguaje escrito. La maduración requerida es una estructura como la del habla.

La percepción y el control motriz reemplazarán a la necesidad de comprender; habrá una serie de hábitos a adquirir en lugar de un objeto para conocer. Habrá que dejar el propio saber lingüístico y la propia capacidad de pensar hasta que luego se descubra que es imposible comprender un texto sin recurrir a ellas.⁸

Esto, hace pensar que la maduración no debe ser entendida como destrezas manuales susceptibles de ser medidas, sino que habría que promover una mejor y oportuna experiencia.

La experiencia tiene que ser acorde a la maduración, si se sabe de los procesos por los que pasa un niño para descubrir las características de la escritura, entonces, se estará ayudándolo a apropiársela. Cada característica lleva un tiempo y un espacio. Cada logro requiere de una experiencia cada vez más compleja, de otra manera el niño se estanca en algún proceso. *“En su planteo tradicional, la escuela ignora esta progresión natural, y les propone un ingreso inmediato al código, creyendo facilitar la tarea...”*⁹ Sin embargo, no es así, para una mente adulta fraccionar el conocimiento podría hacerlo más fácil, pero a la lógica infantil le arrancan significatividad, además, que no toman en cuenta la mente sincrética del niño.

La experiencia es el principal factor del desarrollo en el que pueden intervenir los educadores, al proporcionar la adecuada atención a las hipótesis planteadas por los niños en ese momento preciso, pues si esta experiencia es más compleja, no va a poder asimilarla y si es demasiado primitiva no le interesará, de tal manera que se deben proponer experiencias ricas, agradables y coherentes a los conocimientos previos de los niños.

⁸ FERREIRO, E. 1979. p. 335.

⁹ FERREIRO, E. op. cit. p. 355.

En el proceso de adquisición de la habilidad para escribir se deben considerar también lo que implican cada uno de los subprocesos y, además, los sentimientos del escritor, porque el que escribe y lo lee, expone y se expone. Puede ser que el proceso de convivencia o de enfrentamiento cause las mayores dificultades, es decir, aplicar esta habilidad en todo lo que implica, es expresar y escribir para recrearnos.

El proceso de adquisición debe llevar implícitas las habilidades para aprender y para ser escritor. No se esperaría que la claridad, la intención, el sentimiento, el pensamiento en la expresión escrita, tuvieran las mismas características de desarrollo de un niño de 2 años, cuando hace sus garabatos, o el de 6 años, cuando inventa un cuento, o el adolescente haciendo un poema.

En el caso de dos sistemas involucrados en el inicio de la escolarización (el sistema de representación de los números y el sistema de representación del lenguaje), las dificultades que enfrentan los niños son conceptuales, similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que el niño re-inventa estos sistemas. No se trata de que los niños vayan a re-inventar las letras, sino que para poder utilizar estos elementos como parte de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción, lo cual plantea un problema epistemológico fundamental.

La distinción que debe hacerse es entre la construcción de un objeto de conocimiento y la manera en que fragmentos de información provistos al sujeto son o no incorporados como conocimiento. Aunque se trate de procesos estrechamente relacionados son, no obstante, diferentes. La construcción de un objeto de conocimiento implica mucho más que una colección de informaciones. Implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos previos y nuevos datos, es decir, que pueda recibir información y transformarla en conocimiento, en un esquema conceptual que permita procesos de inferencia acerca de propiedades no observadas de un determinado objeto y la construcción de nuevos observables, sobre la base de lo que es anticipado y lo que es verificado.

Desde el punto de vista constructivo, las escrituras infantiles siguen una sorprendentemente regular línea de evolución. Tres son los grandes perio-

dos que pueden distinguirse, dentro de los cuales caben múltiples subdivisiones.

1. Distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico.
2. La construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativos y cuantitativos).
3. La fonetización de la escritura (que se inicia con un periodo silábico y culmina en el periodo alfabético).

Siguiendo y conociendo cómo se manifiestan los niños en estos periodos, se puede ayudar a que pasen de una hipótesis a otra. Naturalmente, si se sabe en qué hipótesis están centrados, y la que han de proseguir, para ello deben aumentar sus experiencias de acuerdo a su nivel de desarrollo.

En una visión constructivista, lo que interesa es la lógica del error; a veces se trata de ideas que no son erróneas en sí mismas, sino que aparecen como erróneas, porque se sobre generalizan siendo pertinentes solamente para algunos casos, o bien de ideas que necesitan ser diferenciadas, o de ideas que necesitan ser coordinadas o, a veces, ideas que generan conflictos y esos conflictos desempeñan un papel de primera importancia en la evolución. Hemos logrado comprender bien algunos de esos conflictos y esperamos entender mejor otros en un futuro no muy lejano.¹⁰

Tratándose de dificultades de adquisición de la escritura, se dirá, por último, que la mayoría se debe a que el factor experiencia no se atiende con la debida oportunidad, lo que contribuye a que las experiencias no promuevan el desequilibrio indispensable para iniciar el proceso de equilibrio de las estructuras y por lo tanto no provoca el desarrollo.

De acuerdo a lo que se había dicho de las fases del modelo de Flower y Hayes (planificación, análisis e inferencia), éstos se apoyan en unos supuestos básicos. Se pueden entonces, localizar algunas dificultades que se presentan en estas fases, como reconocer cuál es más general, su dificultad y cómo se podría apoyar a los niños a superarlas. El modelo de Berninger y Swanson, diseñado para explicar las dificultades en el aprendiza-

¹⁰ FERREIRO, E. 2003, p. p. 4-6.

je (1993) se centra en la libertad de elección del escritor frente a las restricciones que imponen diversos factores:

1. *Restricciones lingüísticas en diversos niveles*: palabra, oración y párrafo.
2. *Restricciones cognitivas*: proceso y planificación, traducción y revisión.
3. *Restricciones contextuales (o ecológicas)*: programas de enseñanza, variables del profesor, procesos constructivos del alumno, la utilización de los mismos estímulos instructivos de forma distinta para construir conocimiento declarativo y de procedimiento.

En ocasiones se piensa que las dificultades en la escritura son simples, pero tienen mucha complejidad por los diversos orígenes que suelen tener; lo importante aquí sería detectar la fuente y el momento en el que surge la dificultad para proponer la intervención adecuada a lo que la genera.

1. Procesos en la composición.
 - 1.1. Planificación.
 - 1.2. Transcripción.
 - 1.3. Revisión.

En este caso, la dificultad en la *planeación* puede radicar en que no fue realizada, escribir sin una estructura en concreto y que no se sea sistemático en el proceso de planear. De igual manera, puede resultar en que no sea diestro en la *transcripción* de lo que se quiere decir, que no exista claridad, coherencia o que el discurso no esté cohesionado. En la *revisión* puede haber varias dificultades también, puesto que para corregir se tienen que poseer habilidades de autocorrección, de corrección acompañada y de facilidad para aceptar la corrección de otro, además, de reconocer las propias fallas al escribir, lo que no resulta muy fácil. En la revisión, también suele pasar que únicamente se considera la ortografía o la caligrafía, pero falta capacidad para observar si la idea que está expresada, tiene la correcta orientación; si lo que está escrito es lo que se quiere decir o si la idea está completa.

2. Habilidades cognitivas del alumno.
 - 2.1. Conocimiento del proceso (concepto de escritura).
 - 2.2. Conocimiento de la estructura textual.
 - 2.3. Conocimiento de sus capacidades y auto-regulación.
 - 2.4. Actitud ante la escritura.

El conocimiento del proceso. El defecto de considerar la escritura como copia de lo que dicen otros, no es privativo de los maestros tradicionales de primaria, basta con que se vea algún ensayo de un estudiante de licenciatura, para observar que los ensayos en ocasiones son copia de internet o de un libro, así que una dificultad planteada es la de considerar la escritura como copia y no un reflejo de lo que pensamos (cuando pensamos algo). Es verdad que en ocasiones se culpa a los jóvenes de esta falta de habilidad, cuando se solicitan investigaciones que involucren lo que dicen otros, pero no producciones que expresen opiniones personales, de ahí que no exista un criterio para expresar el punto de vista particular, ya que no hay costumbre para hacerlo.

El conocimiento de *estructuras textuales* y la facilidad para desarrollar distintas estructuras, proviene de no saber como diferenciar los distintos tipos de textos y qué características tienen. Esto también repercute en los sentimientos y en *las actitudes* que deben formarse en el escritor, pues al no tener su opinión personal, se carece de información lo que piensa el estudiante frente al fenómeno y lo que es más lamentable, de lo que piensa el estudiante como escritor sobre sí mismo, por tanto, no se sabe sobre sus *capacidades y su autorregulación*.

3. Estructura discursiva del texto.
 - 3.1. Elementos estructurales (gramática textual).
 - 3.2. Mecanismos de cohesión.

En el escritor novato, estas fallas suelen ser muy notorias cuando no logra dar estructura a su texto, dice mucho pero no en orden, se atropella en las ideas y aunque la esencia del escrito sea buena, no lo es así, la forma de decirlo: sus ideas son inconexas o redundantes.

4. Forma textual (gramática textual).
 - 4.1. Complejidad sintáctica.
 - 4.2. Selección léxica.

4.3. Grafía y ortografía.

Todo esto tendría que tomarse en cuenta para detectar dificultades en el desarrollo de habilidades para escribir.

Maneras de detectar las dificultades

Tanto en los procesos de adquisición del código escrito, como cuando se ha descubierto la relación sonora, habría que tomar en cuenta estos aspectos para detectar la dificultad.

- a) *Condiciones de producción.* Se tiene que entender que cada momento en la producción de textos tiene condiciones que posibilitan, imposibilitan o dificultan la producción, como cuando el niño no está dispuesto por un elemento físico o del ambiente o sus propias capacidades expuestas en la producción, como ya se dijo antes, del conocimiento del tipo de texto que escribirá.
- b) *La intención de productos.* Quizá se haya dicho suficiente sobre lo que se involucra en la producción escrita, pero se sabe de antemano que quien no esté motivado para escribir o que no sepa para qué está escribiendo, no le tome importancia a la producción. Muchos padres de familia y maestros se quejan de las deficiencias de escritura de sus hijos o sus alumnos, pero nunca se han preguntado si a los niños les satisface escribir o si se sienten motivados para hacerlo, a veces porque no realizan una copia “bien hecha”, un resumen o una plana, piensan que no tiene sentido la comunicación; habría que crear contextos adecuados para poder motivar a la escritura y si no, hay que promoverlos.
- c) *El proceso de producción.* Es muy importante hacer una entrevista que permita saber qué es lo que pasa durante la producción literaria del niño, pues esto dará luz acerca de cual es el proceso por el que pasa en ella, qué ideas se le ocurren, y qué es lo que está fallando cuando escribe.
- d) *El producto.* Es muy importante analizar los textos con varios puntos de vista, dado que pueden surgir datos muy interesantes sobre lo que el niño esta pensando y las dificultades que enfrentó. Si se toman

los errores detectados como errores constructivos y como niveles de conceptualización, se podrán saber las hipótesis que se plantea el niño en el momento del proceso de adquisición del conocimiento del sistema de escritura.

- e) *La interpretación que el autor del producto da a este producto una vez producido.* Una de las opiniones más importantes es la del niño desde dos puntos de vista: que es consciente de lo que escribió y lo que dice en sí, sus intenciones y lo que expresa en realidad, o si tiene claro que lo escribió no tiene el significado que pretendió darle. Por otro lado, habría que utilizar la metacognición del niño, que sería en este caso la capacidad de ser consciente de su dificultad y los medios o procedimientos que puede emplear para superarla, para de esa manera encontrar la base más fuerte de la intervención.

En la detección, por lo tanto, de la dificultad, se propondría el análisis completo de estos factores antes de la producción, durante y al final. Todo esto con el método clínico, un método que tiene por objeto develar los pensamientos de los niños en proceso y que para este fin serviría de mucho.

Finalmente, será necesario destacar que las maneras de intervención tienen que ver con todo lo dicho hasta ahora, así como con el enfoque con el que miremos la escritura, el concepto de “buena escritura” y el de dificultad, puesto que no se puede tomar una postura tradicional en un aspecto y pasar luego a una perspectiva constructiva. Debe actuarse con coherencia y correspondencia a la teoría que sustenta los conceptos principales y, sobre todo, tener congruencia profesional con lo que se dice, se piensa y se hace; de esta forma se actuará en concordancia con la detección y la intervención, aunque de esta última, se hablará en una ocasión posterior.

Bibliografía

- ARGÜELLES, Juan Domingo. *Historias de lecturas y lectores*. Los caminos de los que sí leen. Paidós. Barcelona. 2005.
- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Buenos Aires. 1989.
- . *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. 9ª ed., Grao. Barcelona. 2002.

DOCUMENTOS

- . *Construir la escritura*. Paidós. Barcelona. 2001.
- . *La cocina de la escritura*. SEP. México. 2002.
- . *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós. Barcelona. 2006.
- . *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. Barcelona. 2006.
- . *Afilas el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Anagrama. Barcelona. 2007.
- FERREIRO, Emilia. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. 20ª ed., México, 1999.
- . *Alfabetización teoría y práctica*. 4ª ed., Siglo XXI Editores. México. 2001.
- . *Los niños piensan sobre la escritura*. Siglo XXI Editores. México. 2003.
- GRAVES, Donald H. *Didáctica de la escritura*. Morata. Madrid. 1996.
- JURADO Valencia, Fabio y Bustamante Zamudio, Guillermo. *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Magisterio. Bogotá. 1997.
- SALVADOR Mata, Francisco. *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Aljibe. Madrid. 1997.
- . *Como prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Aljibe. Madrid. 2000.
- TORRES Cira, María de Lourdes. *Caracterización de los procesos mentales que utilizan los escritores novatos de segundo ciclo de educación primaria durante la construcción de un proceso recursivo de composición escrita*. Tesis IMCED. Morelia. 2007.
- VIEIRO Iglesias, Pilar y otros. *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Aprendizaje Visor. Madrid. 1997.
- . *Psicopedagogía de la escritura*. Pirámide. Madrid. 2006.

DOSSIER

Gilberto Rincón Gallardo y Meltis





*“En mi opinión, no hay posibilidades de aumentar la calidad de vida en México de manera general –y con ellos de mejorar nuestra posición en el esquema mundial de desarrollo humano-, si no somos capaces de generar una genuina igualdad de oportunidades y un amplio sistema de compensaciones y promoción de las capacidades básicas de nuestros ciudadanos. En esta tarea se juega no sólo el futuro de nuestra recientemente ganada democracia, sino también nuestra viabilidad como nación.**

* RINCÓN GALLARDO, Gilberto, *Entre el pasado definitivo y el futuro posible: ejercicios de reflexión política en clave democrática.*- FCE, México, 2008, p. 184.

Semblanza

Nació en México, Distrito Federal, el 15 de mayo de 1939 y murió el 30 de agosto de 2008 a los 69 años de edad en su ciudad natal. Cursó estudios de Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México, pero no ostenta el título.

Entre las tareas a las que había dedicado una parte importante de su tiempo estuvo la de impulsar, con la representación de México, en el seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Fue el representante de la delegación mexicana en todas las gestiones internacionales de este documento en el seno de la ONU, hasta que entró en vigor el 3 de mayo de 2008.

Articulista regular del periódico Excélsior y Notimex, comentarista regular en el programa radiofónico Imagen, especialista asesor en la construcción de la propuesta oficial mexicana para la Convención de las Naciones Unidas a favor de las Personas con Discapacidad y conferencista en diversas universidades y otras instituciones de México y del extranjero.



Asumió como titular del CONAPRED en 2003 por nombramiento del presidente de la república, y por un periodo de tres años, que concluyó en diciembre de 2006. El presidente Felipe Calderón Hinojosa lo designó para un segundo periodo que debía concluir en diciembre de 2009.

En 2001, presidente de la delegación oficial de México en la conferencia mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las formas conexas de Intolerancia, celebrada en Durban, Sudáfrica del 31 de agosto al 7 de septiembre de 2001.

Entre 2000 y 2001, presidente de la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación, organismo plural y representativo, dedicado a la producción del estudio la discriminación en México: por una Nueva Cultura de la Igualdad (México, 2001) y del anteproyecto de Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

En 2000, candidato a la presidencia de la república por Democracia Social (Partido Político Nacional).

En 1999, publica su libro *A contracorriente* (México, CERE).

En 1999, fundador y presidente del Partido Democracia Social (1999).



En 1995, fundador del Centro de Estudios para la Reforma del Estado.

En 1995, renuncia al PRD.

Entre 1991 y 1994, miembro del Consejo Nacional y del Comité Ejecutivo del PRD.

En 1989, fundador del Partido de la Revolución Democrática (PRD).

En 1986, fundador del Partido Mexicano Socialista (PMS), donde fungió como secretario general hasta la disolución del mismo en 1989.

En 1988, el PMS postuló a Heberto Castillo como candidato a la presidencia de la república.

En 1981, fundador del Partido Socialista Unificado de México (PSUM), donde fungió como secretario de relaciones exteriores.

Entre 1977 y 1980, diputado federal por el PCM en la LI Legislatura.

En 1972, miembro del Comité Ejecutivo Nacional del PCM.



POSSIER

En 1972, miembro del Comité Central del PCM.

Del 31 de julio de 1968 al 22 de diciembre de 1971, preso político. Libertad bajo palabra.

En 1964, fundador y secretario de Organización del Frente Electoral del Pueblo, que postuló a Ramón Danzós Palomino como candidato independiente a la presidencia de la república.

En 1963, ingresa al Partido Comunista Mexicano (PCM).

En 1963, miembro fundador y asesor general de la Central Campesina Independiente.

En 1961, miembro fundador del Movimiento de Liberación Nacional, (Miembro del Comité Nacional y Miembro del Comité Directivo en el Distrito Federal).



¡Gracias Gilberto!*

Adriana Mújica M.

De repente, sin que se esperen, se imaginen, o se deseen. “Falleció Gilberto Rincón Gallardo”. Ese era el asunto en un mensaje de correo electrónico que recibí el pasado sábado. Al leerlo se me heló la sangre, mientras sentía cómo se encogía mi corazón. En un segundo mil imágenes de él inundaron mi mente. La “película” de imágenes me llevó a un recorrido a través de unos 35 años.

Primero lo recordé cuando lo conocí, por allá de 1974, cuando él era miembro del Comité Ejecutivo Nacional del PCM y del Comité Central del mismo partido.

Recordé algunas de sus charlas, con las mil y una anécdotas, de cuando fue preso político y que salió en libertad bajo palabra. Igual que Valentín Campa, decía que “la cárcel refuerza las convicciones”.

Me vienen a la mente algunas bromas horribles que algunos hacían, a sus espaldas, en razón de su discapacidad. No recuerdo que él se sintiera afectado por tener el problema que tenía o que asumiera, de alguna manera, que él no podía hacer algo.

Veo su imagen y la de su pequeño hijo cuando les tocó presenciar, en “las islas” de la UNAM, el artero asesinato de dos jóvenes (acusados de pertenecer a la “Liga 23 de Septiembre” y a los que por cierto se supo que les aplicaron la “ley fuga”, cerca de la facultad de Medicina, desde allí les persiguieron -sicarios o judiciales- hasta matarles en “las islas”, entre la gente que había acudido a ver o participar en una exposición canina). Otro brinco de la memoria y le recuerdo de diputado (uno de los primeros que tuvo la izquierda en este país)

La mente sigue viajando sola, sin control. Las imágenes pasan una tras otra. Veo a Gilberto en algún festival de Oposición, en algún congreso, en alguna conferencia o mesa redonda, en alguna reunión más pequeña.

* *La Jornada* Morelos, 5 de Septiembre de 2008.

Llego a 1995, cuando renunció al PRD. Me acuerdo de su exposición de motivos que, en parte, decía: “el PRD ha perdido el rumbo, se ha alejado de las causas sociales que le dieron origen, ha perdido buena parte de la ideología de izquierda y hace negociaciones dudosas.”

En ese contexto, por supuesto, recuerdo los ataques que sufrió de parte del PRD. Lo tachaban de traidor, de que se había “vendido”. Pero él no se amilanaba y seguía defendiendo sus convicciones.

Para 1999 fue fundador del Partido Democracia Social y, en 2000, candidato a la presidencia de la república por ese instituto.

Durante su campaña se enfrentaba con tranquilidad y convicción a los candidatos de los partidos mayoritarios. Mucha gente escuchó hablar de él hasta ese momento.

Llegó el día de la elección y su partido no logró el registro, pero en la mente de mucha gente habían quedado su presencia y algunas de sus palabras, especialmente, contra la discriminación y a favor de los derechos de las personas con discapacidad. Pero esa “pérdida” tampoco lo venció y se convirtió en el presidente de la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación, organismo plural y representativo, dedicado a la producción del estudio la discriminación en México: “Por una Nueva Cultura de la Igualdad (México, 2001) y del Anteproyecto de Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación).

Para 2001, fue presidente de la Delegación Oficial de México en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Durban, Sudáfrica. Su margen de lucha se ampliaba contra muchas formas de discriminación. Empezó a dar conferencias a diestra y siniestra en diversas universidades y otras instituciones de México y del extranjero, además de convertirse en Especialista Asesor en la construcción de la propuesta oficial mexicana para la Convención de las Naciones Unidas a favor de las personas con discapacidad.

Se “graduó como periodista” al empezar a escribir, de manera regular, artículos en Excélsior y para Notimex, además de ser comentarista regular en el programa radiofónico Imagen.



En sus oficinas de la CONAPRED.

Finalmente, se convirtió en presidente del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, tribuna desde la que impulsaba cambios legislativos o realizaba recomendaciones a diversas autoridades en la lucha incansable contra todo tipo de discriminación.

Regreso al hoy y siento una lágrima que corre por mi mejilla. Pienso en que críticas recibió muchas, pero también recibió muchos agradecimientos y reconocimientos por su labor. Sé que México pierde a un gran hombre. Espero y deseo que haya muchas personas que, como yo, le hayan aprendido muchas cosas y estén dispuestos a continuar con su incansable labor.

La discriminación sigue siendo mucha, hacia muchos grupos, en muchos lugares y circunstancias. Aún hay mucho por hacer pero, mientras tanto, ¡Gracias Gilberto! Sé que puedes hacer un buen balance de tu vida, que te vas con el deber cumplido y que dejas la semilla sembrada.



Con el Secretario General de la OEA Luis Miguel Insulza



Con las escritoras Elena Poniatowska y Martha Llamas.

Nunca en el rincón y siempre gallardo*

Lucía Irabien y Elia Baltazar

La lucha en contra de la exclusión de los que son diferentes se quedó ayer sin su principal impulsor en México. Gilberto Rincón Gallardo, presidente del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, falleció a las 12:30 horas, después de haber pasado diez días en un hospital de la Ciudad de México por complicaciones cardiopulmonares.

“México y las generaciones presentes y futuras han perdido a un gran luchador y a un gran hombre, pero esperamos poder continuar su lucha y no cederemos un ápice en lo que él quería conseguir”. Con estas palabras, Silvia Pavón, esposa del activista, selló un emotivo mensaje que escribió en una hoja de papel que no paraba de temblar en sus manos.

Fue una partida inesperada. Hace dos semanas, acudió a un chequeo de rutina, y después fue hospitalizado para que le colocaran un marcapasos. Infatigable como era, el jueves pasado llamó a Nieves, su secretaria, y trabajaron juntos en las instalaciones del hospital. Parecía no tener complicaciones, pero la mañana de ayer una arteria cercana a su corazón reventó.

Aunque en los últimos meses su salud había menguando, la lista de planes era larga, y prometía sumar aún más al ya de por sí amplio cúmulo de aportaciones que durante más de medio siglo hizo a la vida social y política del país.

Apenas el 5 de julio pasado, 300 organizaciones de la sociedad civil cobijaron una petición a la Presidencia de la República para que Rincón Gallardo, que se describía a sí mismo como un hombre que prefería la intimidad de la compañía familiar a la convivencia social, “serio, pero no triste”, se convirtiera en miembro del Comité de Seguimiento de la Convención

* *Excélsior*, 31 de agosto de 2008.

de los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Naciones Unidas.

Y ese sueño de aportar su experiencia a la lucha mundial en contra de la falta de oportunidades para quienes, como él, sufren una discapacidad, era el motor que lo impulsaba a seguir en activo, según comentaron sus colaboradores cercanos, horas antes de que su cuerpo llegara en una funeraria de Félix Cuevas, a la que arribó a las 7 de la noche de ayer y donde será cremado las 6 de la noche de hoy.

El 15 de mayo pasado cumplió 69 años. Tres días antes pronunció un emotivo discurso en Nueva York, en la sede de las Naciones Unidas, en el que expresó su júbilo por haber conseguido la aprobación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, un proyecto propuesto siete años antes por él a nombre de México, y en cuya redacción participó ampliamente.

La Convención promete ser una aportación valiosa a la lucha a favor de los que viven con capacidades diferentes, pues compromete a los países miembros de la ONU a adoptar políticas públicas al respecto. “Un instrumento para cambiar la cultura de la lástima y la exclusión por la cultura de derechos y las oportunidades para todos”, dijo esa vez.

Su vida estuvo ligada siempre a la política y aunque en los últimos siete años lo hizo como miembro de un organismo gubernamental, invitado por el ex presidente Vicente Fox a dirigir una comisión en contra de la discriminación, desde muy joven fue líder de movimientos obreros, campesinos y estudiantiles.

“Gilberto fue sobre todo un hombre de izquierda toda su vida, pero de esa izquierda pensante, constructiva, propositiva, incluyente y democrática. Nunca renunció a sus compromisos con la justicia social y las libertades y tuvo que sufrir persecución y cárcel política cuando este país era rabiosamente autoritario”, dijo la esposa de quien fuera colaborador de Excélsior y de Grupo Imagen.

En 1958 apoyó a Luis H Álvarez en su candidatura a la Presidencia por el Partido Acción Nacional, pero en adelante su lucha la haría del lado de la izquierda mexicana. En los sesenta fue miembro destacado del Movi-



Matrimonio feliz

miento de Liberación Nacional, de la Central Campesina Independiente y formó parte de la dirigencia del Partido Comunista Mexicano en el que militó desde 1963 y hasta 1981.

Durante los años de movilización estudiantil, entre 1968 y 1971, estuvo encarcelado más de 30 ocasiones, en una de ellas acusado de haber lanzado una bomba molotov.

En 1981 fundó el Partido Socialista Unificado de México y en 1986 el Partido Mexicano Socialista. Después del controvertido resultado electoral que en 1988 dio el triunfo a Carlos Salinas de Gortari, fundó junto a Cuauhtémoc Cárdenas y Porfirio Muñoz Ledo el Partido de la Revolución Democrática, en representación del cual fue diputado federal en dos ocasiones.

Dos años más tarde, fundó y presidió el Partido Democracia Social, con el que contendió a la Presidencia en el año 2000. Después del triunfo de Vicente Fox, se dedicó a la lucha contra la discriminación, a hacer, como decía, visibles a los invisibles.▲

Habla el corazón de Rincón Gallardo*

Elia Baltazar

Silvia quedó prendida de la imagen de Gilberto desde la primera vez que lo vio, en un mitin en la plaza Santo Domingo. Las luchas sociales, el comunismo, hicieron que sus derroteros concurrieran y se volvieran compañeros de toda la vida. Él falleció hace un mes. Ella, Silvia Pavón, su viuda, lo recuerda y comparte la admiración que aún siente por un personaje esencial en la izquierda mexicana.

Los comunistas se comen a los niños, le advirtieron. Pero cuando lo supo, ya era tarde: se había enamorado de uno por su sola manera de hablar.

Silvia Pavón tenía 17 años y él, un mes menos que ella. Nada había en común entre ellos. Sólo la casualidad: un día, de camino a la plaza Santo Domingo, Silvia tropezó con un mitin cuyo orador era un muchacho que le pareció “brillante”.

La deslumbró. Y lo siguió en los siguientes mítines, motivada por la admiración que le había despertado aquel joven. También porque ella misma se había interesado en el movimiento magisterial de Othón Salazar.

“Yo había estudiado la normal en una escuela privada de monjas y un día la Secretaría de Educación Pública nos mandó llamar para ocupar los lugares de los maestros en huelga. Al pasar frente a ellos comenzaron a gritarnos esquiroles. No tenía ni idea de lo que era eso, pero me sonó muy feo, de modo que le pregunté a mi padre qué significaba. Cuando supe, decidí no ocupar una de esas plazas.”

No tuvo que pensarlo mucho cuando los maestros disidentes la invitaron a su movimiento, porque ya estaba convencida de que sus demandas eran

* *Excélsior*, 28-Septiembre-2008. Entrevista realizada a Silvia Pavón de Rincón, su esposa, a un mes de que Rincón Gallardo murió. Silvia habla de él, de sus anécdotas, de su respeto por los propios y los contrarios, de sus encantos y desencantos por una izquierda política que él quiso mejor, de sus batallas en los tiempos clandestinos y sus victorias personales.



Nada de nosotros sin nosotros.

justas. Por cierto, aquella causa la acercó a ese joven que la había fascinado. “Me ofrecieron trabajar con él y yo encantada”.

Así, la joven maestra, educada en familia conservadora y en colegio católico, se convirtió en luchadora social, comunista y compañera de toda la vida de uno de los personajes más relevantes de la izquierda en México, Gilberto Rincón Gallardo.

“Desde cuando lo conocí, lo admiré cada día más, porque era brillante, visionario y, sobre todo, humano y generoso, congruente, tolerante. Nunca impuso a nadie su forma de pensar ni descalificó a nadie por pensar distinto a él. Si se hubiera encontrado con Lucifer, a él mismo le hubiera encontrado algo bueno.”

Trasmina la admiración de Silvia Pavón por su esposo, un hombre de apellido ilustre (heredero del marqués de Guadalupe), que de niño fue rico y lo perdió todo a los 14 años, muertos sus padres.

A esa edad se fue a vivir solo. Rentó un cuartito en la calle Libertad, en el centro de la Ciudad de México, y trabajó lavando trastes en un café de chinos. “Como las prostitutas de la zona veían que era un buen muchacho, le encargaban a sus hijos mientras ellas trabajaban”.

Se hizo abogado, pero renunció a la práctica tan pronto tuvo su primer caso: “Se acababa de recibir de abogado cuando comenzó a trabajar en un despacho. Su primer trabajo fue cumplir el desalojo de unos inquilinos morosos, pero falló, porque terminó defendiéndolos. Esa fue su única práctica como abogado, hasta que tomó la defensa de presos políticos”.

De aquellas experiencias, “y de los valores que sus padres le inculcaron”, nació el militante de izquierda, miembro del Partido Comunista Mexicano (PCM), perseguido y preso político, fundador de partidos como el PSUM, el PMS, el PRD y Democracia Social.

“Siempre luchó por la unidad de la izquierda. Una izquierda inteligente, pensante, preocupada por el bienestar del país, el desarrollo y la democracia.”

Con la izquierda histórica, la del PSUM y el PMS, Rincón Gallardo transitó hacia el PRD al cabo de la elección de 1988. Renunció a este partido cuando vio que ya no había espacio para su forma de ser, de pensar y de luchar. “Lo hizo sin escándalos, sin llamar la atención, mediante una carta muy sobria, pero al mismo tiempo muy determinante... Siempre tuvo estatura política hasta para decir que no”.

Silvia Pavón no puede menos que recordar los tiempos de aquella izquierda austera, comprometida, cuando los militantes de todos los rangos, hombres y mujeres, salían a pintar los muros con sus hijos y arreglaban con sus propias manos el poco mobiliario del que disponían.

Igualdad y humildad fueron ejemplos de Rincón Gallardo en su propia casa. Si lo sabrá Silvia, que disfrutó de toda la libertad para estudiar, trabajar y disponer de su tiempo en épocas en que las mujeres sólo debían estar en su hogar.

“Tuve de pareja a un hombre que nunca me impuso nada y con quien establecí una relación basada en el respeto, la confianza, la libertad. Fui a la escuela de cuadros, trabajé en la agencia de viajes del partido (comunista) y pude viajar mucho hasta dos meses me ausentaba—, porque Gilberto siempre estuvo allí para hacerse cargo de nuestros hijos, como yo de ellos cuando él viajaba. La gente que no entendía nada de nada decía que yo era una mujer abandonada...”

De aquella época, Silva Pavón sólo lamenta no haber tenido la idea de grabar o escribir los cuentos que Rincón Gallardo inventaba por las noches para sus hijos. “Así les explicaba qué era el socialismo, luchar por la gente, por los más débiles, por México”.

Tan involucrados estuvieron sus hijos en las causas de Rincón Gallardo y Silvia Pavón, que hasta participaron en la campaña presidencial de Valentín Campa, en 1975, en la que se llevaron uno de los peores sustos como padres.

“Se formaron brigadas de jóvenes en las que participó uno de mis hijos, que todavía era un niño. En una de las giras por Yucatán, la policía secuestró la camioneta en la que iban él y la nieta de Campa. Pensamos que los habían matado, porque fueron tirando a los detenidos por el camino,

sólo en calzones, y echaban ráfaga. Los que iban dentro de la camioneta no sabían si les habían dado o no”.

Cuando se enteró, Rincón Gallardo no cabía en la angustia y la indignación: “Lloró mucho, de tristeza y de impotencia, de que ocurrieran esas cosas en México”, recuerda Silvia. Por fortuna, un amigo suyo que trabajaba en Presidencia llamó y le dijo que su hijo estaba bien. El mismo secretario de Gobernación, Jesús Reyes Heróles, había ordenado que aparecieran esos niños a como diera lugar. “Para ellos aquel incidente se hizo un gran problema, porque la gente de Yucatán ya estaba en las calles protestando por el secuestro, las mujeres sobre todo”.

Cuando aparecieron y se los entregaron a los jefes de brigadas, con dos boletos de avión para que volvieran a México, su hijo se negó y continuó en las brigadas. Al fin y al cabo, había conocido la entereza de sus propios padres, en momentos tan difíciles como los años en la cárcel, cuando Gilberto Rincón Gallardo estuvo preso en Lecumberri por motivos políticos.

“Pasamos tres años y medio presos”, dice Silvia, que habla en plural porque ella también se asumió presa. “Fueron días terribles”, dice. El peor:



Activista.



Y escritor.

aquel primero de enero de 1970, cuando el presidente Gustavo Díaz Ordaz se despidió de ellos ordenando —todos lo creen así— una especie de motín de reos comunes contra los presos políticos, y frente a sus propios familiares.

Ocurrió así: era día de visita y, a la hora de salida de los familiares, que comúnmente se iban un poco más tarde en fechas de celebración, no hubo nadie que les diera el acceso de salida, de modo que esposas e hijos se quedaron atrapados entre dos crujías, mientras vieron venir una estampida de reos contra los presos políticos para golpearlos. Un hombre se hizo héroe entonces: Rafael Jacobo, de la Central Campesina Independiente, que mantuvo cerradas las rejas de una de las celdas donde alcanzaron a refugiarse algunos —entre ellos Rincón Gallardo, a pesar de la tremenda golpiza que le propinaron. Le rompieron los dedos, lo apuñalaron, le levantaron el cuero cabelludo y sólo entonces pudieron entrar para robarles todo.

Gilberto Rincón Gallardo volvió a nacer para salir de la cárcel más indignado y convencido de las causas que siempre creyó justas. “La nuestra fue una vida de permanente lucha y trabajo político por un país más justo”, recuerda Silvia Pavón. Entonces viene a su memoria uno de los momentos más conmovedores de la vida que compartieron: la toma del presidente chileno Ricardo Lagos y su llamado a la unidad para sacar un país adelante. “Eso era lo que soñaba Gilberto y por lo que él luchaba”.▲

Sobre la Constitución*

“La lucha contra la discriminación tiene que llevarse a cabo sobre la base de un criterio fundamental: la absoluta inviolabilidad de los derechos y la dignidad de la persona”.

Gilberto Rincón Gallardo

Muchas gracias a la maestra Patricia Galeana, al diputado Enrique Ibarra y al diputado Samuel Maldonado, por brindarme la oportunidad de participar en esta mesa redonda, con tan relevantes personalidades de la vida nacional. Quisiera empezar por algunas consideraciones generales, para poder medir el tamaño del asunto que estamos tratando.

La lealtad constitucional es un requisito inexcusable para la normalidad de una sociedad democrática, esta lealtad es el vínculo orgánico entre una ciudadanía que reconoce, en el orden constitucional, la legitimidad del régimen político y los poderes públicos, que son establecidos al amparo de esta legitimidad.

Ser leal con un orden constitucional significa, no sólo aceptar la normatividad positiva que se deriva de este texto, sino sobre todo participar en un consenso social acerca de las prioridades y valores compartidos, por toda una sociedad democrática.

Una Constitución es siempre algo más que un código superior de leyes, es fundamental un acuerdo político entre quienes componen la pluralidad de una sociedad y es también un crisol donde se destacan sus principales valores políticos.

* El Archivo General de la Nación realizó en 1999 un recuento retrospectivo de las actividades de México en los diversos campos, durante el siglo XX. Por tal razón las autoridades del AGN, tuvieron a bien disponer un espacio para que la Comisión de Estudios Legislativos presentará los resultados del Foro Estudio de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al considerar la enorme importancia de este evento en el siglo que concluye. Se reproducen aquí las palabras de Gilberto Rincón Gallardo y Meltis sobre la Constitución.

Una Constitución es la expresión de lo que Rousseau llamó «la voluntad general», es decir, la elevación a nivel de ley suprema, no de una suma de intereses particulares, sino de los intereses generales del cuerpo social.

El pensamiento constitucionalista contemporáneo, considera constituciones legítimas sólo a aquellas que garantizan y generan protección específica para los derechos fundamentales de las personas y prescriben un régimen político de carácter democrático.

Si bien, las constituciones de los países democráticos han sufrido una serie de transformaciones para llegar a ser lo que son, también existe un límite que es irrebable para estos cambios, a saber, la preservación tanto de las garantías fundamentales de las personas como la preservación de la estructura democrática y plural de la sociedad.

El constitucionalismo contemporáneo, solo tiene sentido sobre la base de una sólida combinación entre los derechos de la persona, el régimen democrático, la legitimidad política y la fuerza legal que hace valer estos principios en la práctica; ninguna mayoría por aplastante que sea, podría introducir cambios constitucionales que implicaran el desconocimiento o suspensión de derechos fundamentales y de la prescripción democrática, como al parecer está sucediendo en Venezuela.

Los momentos constituyentes son escasos, históricamente, convocan una energía social que destruye tanto como construye y que requiere, por obvias razones, ser encauzadas a través de nuevas leyes e instituciones, para alejarse del caos y del desorden que la amenazan de manera constante.

Un Congreso Constituyente no es un cuerpo colectivo redactor de leyes, establecido mediante mecanismos convencionales, es una representación extraordinaria, con un nivel de legitimidad y portador de un programa y del consenso político que no existía con anterioridad.

Para decirlo con una expresión muy frecuente en el debate político-español, una Constitución democrática no admite enmiendas a la totalidad, una Constitución es un proyecto que contiene, tanto la idea de sociedad a la que una nación aspira como los modelos de resolución de conflictos que ha decidido privilegiar.

Las teorías políticas contemporáneas más relevantes a nivel mundial, han vuelto sus ojos hacia el constitucionalismo, desde la idea de un consenso constitucional como paso necesario para la generación de un acuerdo político de la pluralidad social, como fue formulada por John Rolls, hasta la idea de un patriotismo constitucional, idea muy sugerente frente al patriotismo, que muchas veces florece en México, que fue propuesta por Habermas, nos encontramos con un renovado interés por la vinculación entre constituciones democráticas y democracias de calidad.

Nuestra discusión nacional sobre la Constitución no puede hacer caso omiso del enriquecimiento del debate constitucionalista, sobre todo si es genuina nuestra preocupación por hacer de nuestra Carta Magna, algo más que un recurso o una cobertura, para nuevos juegos particulares del poder.

Los avances de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos son innumerables, aunque sin duda no son los únicos, la escasa fuerza normativa que posee se concensa sólo con llamados a la obediencia y lealtad constitucionales, se requiere, más bien, construir los acuerdos políticos necesarios para generar la solidez constitucional que tanto echamos de menos.

Es necesario avanzar en vía de consensos de Estado, capaces de acercar la letra de nuestra Carta Magna, al funcionamiento efectivo de las leyes positivas que ampara y al rendimiento social de las instituciones públicas que prescribe.

Si existe una tarea prioritaria en la política mexicana de nuestros días, ésta es la de dar existencia a una democracia constitucional que permita la resolución pacífica de nuestros conflictos y la formulación razonada y coherente de nuestras metas y tareas colectivas.

La debilidad de nuestra Constitución no es un resultado aleatorio, por ello, tampoco podrá ser aleatorio su necesario fortalecimiento. En su funcionamiento legal, las instituciones de la nación debían haber quedado sujetas al modelo constitucional que se estableció en 1917, aunque resulte repetitivo decirlo, la Constitución del 1 formuló un modelo normativo avanzado para su época y que cumple discursivamente con las exigencias que podría ser, incluso, el constitucionalismo de nuestros días.

La Constitución que todavía nos rige, prescribe un Estado garantista, democrático y republicano, pero hasta nuestros días esta prescripción no ha podido ser concretada de manera estructural, es cierto que toda Constitución alberga una serie de principios normativos que son metas definitivas, sin ideas regulativas, que pocas veces pueden ser plenamente satisfecha, pero es cierto que en la historia política del México pro-revolucionario, no se ha logrado establecer los cimientos de legalidad y democracia que la Constitución define como esenciales para la vida de nuestro país.

No es un hecho fortuito que la normatividad constitucional haya palidecido frente al pilar de la reconstrucción del Estado Mexicano, tras la revolución, el presidencialismo. En efecto, las dos principales herencias de la revolución mexicana: la Constitución y el Partido Nacional Revolucionario, generaron un sistema político disonante y lastrado por graves problemas institucionales, que sólo hizo funcional en la medida en que se subordinó al poder de la figura presidencial.

No cabe duda, que el partido que ha gobernado al país durante siete décadas ha mantenido una relación híbrida con la Constitución, por un lado, la ha instalado como uno de los recursos simbólicos de su legitimidad, la ha celebrado y la ha convertido en una pieza clave de su discurso.

Por otro lado, sin embargo, ha desatendido con regularidad sus prescripciones acerca de la democracia, la separación de poderes y obligaciones gubernamentales acerca de la justicia social.

El resultado es, que nuestra Constitución es una entidad débil y todavía incapaz de generar la lealtad política ciudadana, que haría efectiva su capacidad regulativa y transformadora de la vida social.

Una muestra de que nuestra Constitución no ocupa el espacio normativo que le debería corresponder, está en la profusión de reformas y enmiendas que ha sufrido desde su promulgación en 1917, hasta marzo de 1999, la Constitución había experimentado espero no equivocarme en esta referencia, 345 enmiendas de distinta magnitud, en los meses subsecuentes se han generado unas diez enmiendas más.

Estamos lejos de sostener que la Constitución debe ser un texto prácticamente intocable y que debería estar al margen de las transformaciones

socio-políticas de la nación, no pretendemos esto, sin embargo, más allá de algunas reformas que son del todo justificadas, muchas de las enmiendas constitucionales se han realizado para desahogar conflictos del gobierno y no del Estado, para recompensar a los participantes en acuerdos políticos o para favorecer o bloquear a personas con nombre y apellido.

Lo cierto es que, la Constitución debería haber quedado al margen de las luchas coyunturales por el poder y sobre todo debería haber mantenido su normatividad de acuerdo con la estructura del Estado democrático, que colectivamente tratamos de construir, y no según los proyectos de corto o mediano plazo, de los ocupantes en turno del poder.

En la medida en que casi cualquier negociación política incluía entre sus posibilidades algún tipo de reforma constitucional, lo que ha terminado por devaluarse es, la importancia misma de la idea del cambio constitucional, la presencia del autoritarismo, lo agonizante en México, fue letal, para la posibilidad de construir un sistema constitucional fuerte y socialmente respetado.

La Constitución ha sido maltratada y subestimada, se le ha debilitado no sólo a través del viejo autoritarismo presidencialista, sino también a través de la escasa eficacia institucional de los poderes de que deberían defenderla, fortalecerla y hacerla valer.

La debilidad y la carencia de certidumbre del Estado de Derecho en México, es el resultado, entre otras cosas, de la enorme facilidad con que se rechazan los principios constitucionales, cuando estos no coinciden con los intereses políticos o económicos dominantes, cosas que suceden con gran frecuencia.

No obstante, esta Constitución débil y lastrada por lo ataques de los poderes facticios, ha sido capaz de amparar cambios decisivos para la vida pública de México.

La estructura constitucional bajo la que vivimos, ha sido suficientemente flexible como para permitir el necesario cambio en las reglas efectivas de la política nacional, al grado de haber generado una transición democrática sin graves rupturas ni estallidos de violencia.

Es cierto, por vía de las reformas constitucionales, hemos arribado una democracia que lamentablemente sólo puede calificarse como de baja calidad; es decir, a un sistema representativo, todavía influenciado por las inercias del viejo autoritarismo, propicio a la sucesión de desencuentros que hemos presenciado en los últimos años, e incapaz de funcionar sobre la base de acuerdos del Estado y consensos de largo aliento, entre las mayores fuerzas políticas del país, pero también es cierto, que estas reformas constitucionales, a cuya sombra se han formado instituciones electorales más objetivas e imparciales, que las que existían antes, han permitido procesar una conflictividad política, que vertiéndose en otras vías, habría tenido efectos devastadores en el país.

No es necesario ser un jurista, cosa que por supuesto no soy, para saber que la máxima debilidad de nuestra Constitución reside, en su lejanía, con las prácticas efectivas del poder, no obstante, la existencia de esta brecha no debería llevarnos a aceptar que ello invalide el potencial normativo de la Constitución.

Comencé insistiendo en el fundamento político de toda Constitución, es decir, en la dependencia que guarda la legalidad, respecto de los equilibrios y los consensos que existen entre los poderes sociales. Insistí en este punto, porque considero necesario que se atraje a algunas ideas, que ahora han empezado a ponerse de moda en México, tales como ciertas tesis, que sin la suficiente consistencia abordan el tema de una nueva Constitución.

Varios líderes políticos, democráticos y no democráticos, han propuesto en los últimos tiempos una nueva Constitución, no es mi interés por supuesto, personalizar esta discusión, sino poner en duda su argumento, más allá de los problemas de la técnica jurídica, que no son cosa menor, me refiero a preguntas como esta: ¿El Congreso Constituyente sería, uno, elegido por vía convencional y luego, autoproclamado como fundador o sería necesaria la convocatoria a un Congreso Constituyente? ¿Podría convocarse a una nueva Constitución, desde las estipulaciones del actual o hay primero que derogar ésta? Etc., pero no me refiero a esos problemas de la técnica jurídica, fundamentalmente esta el problema político, presente en cualquier convocatoria de este tipo.

En efecto, un pacto constitucional, lo más parecido que existen en la realidad, a la idea clásica del contrato social, a eso nos estamos refiriendo; requiere de un amplio y mayoritario acuerdo entre las fuerzas políticas que arman la pluralidad de la nación y de un ambiente de largo plazo con pisos sólidos, que corresponda a los intereses nacionales y no como ahora sucede frecuentemente, a priorizar (sic) los intereses particulares.

Nuestra pregunta no sería, ni siquiera, si existe una fuerza capaz, una fuerza política capaz de generar ese nivel de consenso, sino simple y sencillamente, si ahora y en los años por venir, existirá la disposición entre las fuerzas políticas y sociales del país, para ir más allá de acuerdos y pactos de coyuntura, orientados a metas particulares; no es este asunto que se resuelva con proyectos parcialmente elaborados.

Resulta muy grave que las propuestas de una nueva Constitución estén vinculadas en el mejor de los casos a programas electorales que, no obstante, su le (sic)... en que se haya nuestro principal documento normativo, pero también muestra, eso es probablemente lo más grave, que la lucha por el poder en México va a seguir corriendo sobre un déficit de lealtad constitucional, de patriotismo constitucional, de consenso constitucional y de las orientaciones políticas similares que en otros países han conducido a la democracia de calidad que tanto echamos en falta en nuestro país.

Muchas gracias.▲



Discurso en la Organización de las Naciones Unidas*

Estamos hoy aquí para celebrar el cumplimiento de la primera fase de un sueño. Un sueño que se inició el 2 de septiembre de 2001, en Durban, Sudáfrica, durante la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las formas conexas de intolerancia, cuando durante su intervención México propuso, cito textualmente, “Frente al hecho de que las personas con discapacidad constituyen uno de los pocos grupos vulnerables sin un instrumento internacional vinculante dentro de Naciones Unidas, México propone que esta Conferencia recomiende a la Asamblea General considerar la elaboración de una Convención Internacional para proteger los derechos de este importante sector de la población mundial”.

Un sueño que la Asamblea General hizo propio estableciendo un Comité Especial conformado por expertos, muchos de ellas y ellos, personas con discapacidad, representantes de países y de la sociedad civil.

Recordamos con emoción esos días de largas y sustanciosas discusiones para alcanzar un texto acordado por todos, que enfocara a las personas con discapacidad desde el ángulo de la protección de derechos, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Vivimos momentos jubilosos: el 26 de agosto de 2006, cuando el Comité Ad-Hoc, dignamente encabezado por el embajador Don MacKay, aprobó el texto; el 13 de diciembre del mismo año, día en que la Asamblea General aprobó la Convención; el 30 de marzo de 2007 la ceremonia de apertura a firma del instrumento y, por fin, el 3 de mayo de 2008, motivo de este festejo, fecha inscrita ya en la historia de los derechos humanos por la entrada en vigor del primer tratado internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.

* Intervención de Gilberto Rincón Gallardo en la celebración por la entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Organización de las Naciones Unidas. 12 de mayo de 2008 en la ciudad de Nueva York.

Lo logramos trabajando juntos los que aquí estamos y muchos, muchos más que se encuentran ahora en cada uno de los países que participaron.

Por eso tenemos motivos para celebrar que ahora los Estados llevarán a cabo un arduo trabajo para armonizar sus legislaciones internas al espíritu de la Convención. Celebramos que pondremos un alto definitivo a la ancestral discriminación contra las personas con discapacidad, celebramos que ahora empezaremos a transitar por el camino de la inclusión de todas y de todos, sin importar su circunstancia. Celebramos que tenemos un instrumento para cambiar la cultura de la lástima y la exclusión por la cultura de derechos y las oportunidades para todos.

Hoy celebramos con gozo, pero al mismo tiempo debemos también hoy mismo dar por terminados los festejos. A partir de mañana inicia la segunda fase de este largo caminar. Es imperativo actuar; cada Estado deberá convocar a todos los actores, personas con discapacidad, funcionarios, legisladores, académicos, para que sin pausa se establezcan las acciones que conviertan en realidad los derechos de este importante grupo.

Tendremos que luchar sin tregua para que las personas con discapacidad participen íntegramente en las decisiones que les atañen, formen parte del desarrollo, rompan el pernicioso ciclo pobreza/discapacidad, estén plenamente incluidas y logren que se deje de enfocar el respeto a sus derechos como una concesión o una dádiva. Al entrar en vigor la Convención, debemos exigir su cumplimiento en los hechos, ya que la primera responsabilidad de protección de los derechos humanos corresponde al Estado.

Este instrumento internacional jurídicamente vinculante abre un capítulo inédito en la historia de la discapacidad. Los ciudadanos y ciudadanas con discapacidad del mundo conocen cuáles son sus derechos y saben cómo exigirlos, por ello estarán vigilantes de su puntual cumplimiento.

Nos abrazamos, nos felicitamos y asumimos el compromiso de participar en el cambio hacia una sociedad incluyente y respetuosa.▲

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*

Presentación de Gilberto Rincón Gallardo

Evoquemos la imagen de algunos macacos sumidos hasta las orejas en un vaporoso estanque termal rodeado del blanco invierno japonés. En épocas menos severas los primatólogos siguen a la itinerante manada, ordenada jerárquicamente, en su búsqueda de comida.

Casi no testifican reyertas, salvo en la época de celo, cuando los machos disputan por las hembras y por lograr una mejor categoría social. Toda vez que los científicos no pueden seguir el paso del grupo, conciben una estratagema: distribuyen en un área fácilmente observable varios costales de batatas y aguardan. Durante algunos días creen tener éxito; sin embargo, los macacos recogen cada vez más rápido el botín y desaparecen. Complican entonces el ardid, empleando cereales mezclados con arena para que la recolección ocupe más tiempo. Una hembra la misma que aprendió a salar las batatas en el agua marina y que comunicó su descubrimiento a otras hembras y a las crías más pequeñas, quienes pronto adoptaron el hábito soluciona el problema: acarrea el trigo o el arroz a los estanques donde éstos flotan y quedan depurados de la arena que cae al fondo. En poco tiempo sus congéneres aprenden el truco y los macacos se dispersan con los cereales, abandonando a los investigadores en sus solitarios observatorios.

La anécdota tiene un desafortunado corolario: a lo largo de todo el proceso en el que ha habido un suministro extra las disputas por la comida se han multiplicado de modo alarmante. La tendencia consiste en acaparar

* CARBONELL, Miguel. *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación* Comentada. Colección Estudios, No. 4. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. México, 2007.

todo el alimento posible, más allá de las capacidades de consumo. Se llega incluso al robo, y los ejemplares más débiles, despojados de su parte, se ven prácticamente expulsados de la manada y tienen que buscar su sustento en el entorno sin la protección comunitaria, lo cual es casi una sentencia de muerte. ¿Cómo no ver en este reporte sobre nuestros primos hermanos un acabado retrato de las sociedades humanas, en las cuales la inteligencia, la cultura y la opulencia tampoco impiden que los más voraces acumulen contra toda sensatez lo que se considera valioso, ni que se destruya el equilibrio social excluyendo a los más vulnerables? No obstante, existe o en todo caso debería existir una diferencia notable: las leyes.

En efecto, es sólo mediante éstas que el poder de individuos y grupos puede limitarse para asegurar la inclusión de todos los miembros de una sociedad. Sin embargo, las leyes mismas como productos del quehacer humano son esencialmente perfectibles, y muchas veces la intención que las inspira no logra concretarse en los hechos. Benjamín Franklin observaba que “Las leyes demasiado benignas rara vez son obedecidas; las demasiado severas, rara vez ejecutadas”. Y es que en este terreno el cuidadoso equilibrio entre el acto y la letra que lo sanciona es tan importante como el alcance mismo de la materia a legislar. Montesquieu advertía, con gran penetración, que “las leyes inútiles debilitan a las necesarias”, y León Tolstoi apuntaba, con no menor profundidad, que “es más fácil hacer leyes que gobernar”. Empero, un Estado democrático debe gobernar con la ley, y la progresiva mejora de ésta es una de sus obligaciones.

Por ello es relevante el libro cuarto de la colección “Estudios” firmado por el doctor Miguel Carbonell. Su título, *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación Comentada*, trata sobre el documento rector del CONAPRED y muestra la voluntad de perfeccionar un instrumento que, aunque de reciente creación en nuestro país la LFPED fue promulgada en 2003 exige ser revisado y comprendido a cabalidad para aprovechar mejor su contenido y, si es el caso, para reformarlo. Sólo una vocación crítica, una pasión por el saber comprometido y un total respeto a las leyes como los que este texto revela nos permitirán avanzar en la ardua tarea de garantizar los derechos y las oportunidades de los miembros de nuestra sociedad. Después de todo, dependemos únicamente de tales cualidades espirituales para distinguirnos de los macacos. ▲



* Las fotografías ocupadas en este Dossier, pertenecen al acervo del fotógrafo Antonio Saavedra Rodríguez.