

## Estado actual de la diversidad, integración e inclusión en la política educativa nacional

Zardel Jacobo  
Mónica Campos  
Julieta Alvarado  
Ermila Luna  
Martha Huerta  
Silvia Vargas  
Emilia Adame

*En la actualidad, la incesante búsqueda de conceptos y acciones encaminadas a la atención de los grupos vulnerables de sociedades producto de un apabullante sistema globalizador, pero al mismo tiempo con un discurso humanista, han desencadenado una serie de programas educativos dirigidos a la integración o inclusión educativa de las personas con discapacidad. En este marco, el presente trabajo aporta una serie de reflexiones y conceptualizaciones apoyadas por referentes teóricos desarrollados desde la subjetividad, diversidad y alteridad; así como de las experiencias de investigación obtenidas de la recuperación de las prácticas durante la evaluación externa del Programa Nacional de Educación Especial e Integración Educativa adscrito a la Subdirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública de México. Como punto de partida para el desarrollo de este documento, se tiene el fundamento conceptual de que la discapacidad se incluye en el ámbito cultural y a su vez, toda cultura implica una diferencia para constituir su identidad. Por lo tanto, la diferencia atraviesa por la constitución individual y la constitución*

*del colectivo, del grupo social que implica la noción de lo que se denomina la gestión social del prójimo. Así pues, nuestra propuesta se circunscribe en que: la cultura sobrevive sólo si se permite el cultivo crítico de la identidad: si se permite el encuentro y no la eliminación de la diferencia, de los otros, el Otro y lo Otro*

**Palabras Claves:** Diversidad, integración, inclusión

## Introducción

La constitución del campo de la discapacidad responde a condiciones históricas derivadas de un concepto particular de persona, y de lo que una cultura pretende ofertar como condición y sentido de vida para sus integrantes. Cada cultura instaura una promesa de proyección para que la existencia de cada uno encuentre su posición, valor y sentido. En esto radica el sustento filosófico de vida.

Ante las condiciones actuales de turbulencia en la que parecieran resquebrajarse los moldes de vida, se reconfiguran otras posibilidades y modalidades de intercambios que a primera vista resultan amenazantes y son objeto de los estudios sociológicos y culturales más actuales. La escuela es receptora de este presente social, por lo tanto es de vital importancia llevar a efecto un análisis a profundidad de los sustentos teóricos, filosóficos y éticos de la filosofía educativa que se requiere, y dentro de la misma, una de las diferencias que aparecen en el horizonte de un mundo plural y heterogéneo, lo constituye el campo de la Integración Educativa (IE). En esta tarea se podrán dilucidar las cargas de significación y sentidos que algunos conceptos arrastran convirtiéndolos en prejuicios y se podrá ejercer un potencial crítico en la exploración de la coherencia de sus postulados.

### Filosofía de la educación, concepción de enseñanza

La atención a la diversidad muestra la tendencia a dar respuesta a un mundo plural caracterizado por la heterogeneidad. Este mundo requiere ser trabajado a partir de la diferencia, pero lejos de resolver la diferencia haciéndola pasar por la igualdad, se trata de reconocer justamente las dimensiones de la diferencia, de explicitarla, comprenderla, investigarla y hacerla converger con el sentido originario de la educación. A cada diferencia le corresponde una posibilidad de vida dentro del mundo que posiblemente está por construirse.

La construcción de este mundo, sin duda, emerge de la relación misma de las personas, en el intercambio de sus subjetividades, de sus acciones, de su pensar, de lo que se habla y de lo que no se habla pero que se dice y que van dando forma y sentido a este mundo.

Por ello, en el caso de la educación, resulta imprescindible recuperar las voces de autoridades y docentes que visualizan el sentido originario de la educación. Veamos algunos comentarios de estos personajes:

“Se debe privilegiar la calidad de personas y no la cantidad de contenidos”.

“Entonces les están restando calidad de vida, se está perdiendo la calidad, porque tantos contenidos y son tantísimos que para dominarlos todos”.

“Está duro..., está en chino. ¿Y dónde queda el esparcimiento, dónde queda la alegría, dónde queda el aprendizaje?”

“El conocimiento es experimentar. Experimenten y riéguenla conscientemente. Porque si inconscientemente la van a regar durante muchos años y ni siquiera saben por donde contarla. Entonces riéguenla pero conscientemente para que sepan donde: ¡ah me equivoque aquí!, ¡no me funcionó aquello! Y así saben por dónde caminar, intentando, siempre intentando de otra manera”.

“La escuela es un espacio de vida, para la vida, del mucho tiempo que vienen a clase los niños..., ¡que vengan a sufrir!, porque a veces si se sufre, desde el punto de vista de ellos, sí se sufre”.

“X y Y (dos niños) yo creo que no basta, ni tenemos que esforzarnos tanto en que aprendan mucho, su problema es degenerativo. Eso es como decirles les queda un año, les queda cinco años de vida, de que les sirve terminar la primaria... A ellos se les debe hacer la vida más placentera”.

La escuela como espacio de vida que ofrece: el conocimiento como norma de vida, como experiencia continua, experimentar, intentar y volver a intentar las artes como manifestaciones vitales de la existencia, la comunicación, la expresión que permita hacer vínculos con los otros, el esparcimiento, la alegría y el aprendizaje.

Si el hogar es el espacio de vida que nos constituye como seres para la vida y en la vida y la escuela es su extensión, tendría entonces, más que la función

prioritaria de preparar a los sujetos a la vida productiva mediante una capacitación para hacer frente a las demandas competitivas del mercado, una función para prepararnos a una forma de vivir la vida, es decir, poder desarrollar una autonomía personal que implique tener el derecho a sostener una posición, un proyecto, un sueño en el mundo. La autonomía personal no puede confundirse con una autonomía física, individual o social, todos dependemos de todos, estamos interrelacionados, concatenados y requerimos de una normatividad que asegure la convivencia y limite la tentación de sojuzgar al otro. Requerimos de una capacidad de juicio y una resistencia a las pretensiones de sometimiento físico, mental o social, vinieren de donde vinieren.

Si el paradigma de la comunicación se ha convertido en el eje rector de las relaciones y convivencia entre las personas, en el marco de la discapacidad, se tendrán que encontrar o construir los códigos necesarios para conocer el otro lado del canal comunicativo, que implicaría saber escuchar para poder constituir los otros mundos posibles y con ello eliminar la falta auditiva a los significados coagulados y la imposibilidad visual a las realidades discriminatorias que generan.

En relación a esto un docente comenta:

“Se requieren profesoras con maestría, con habilidades de observación, comunicación, expresión oral, etc. Yo estoy convencido también, que un maestro que no domine cualquiera de las artes como música, danza, teatro, artes plásticas, no sirve o sirve a medias. ¿Dónde están los futuros pintores, dónde están los arquitectos?”

### Contexto histórico. Referente teórico

El presente trabajo, tiene como fundamento conceptual que la discapacidad se incluye como marco de referencia cultural y a su vez, toda cultura implica una diferencia para constituir su identidad.

Dentro de este contexto cultural la identidad tiene que ver con las figuras de separación, de constitución de lo Otro, se conforman históricamente tanto al interior como al exterior del marco de identidad de una cultura. En este sentido es que la diferencia atraviesa tanto por la constitución individual como por la constitución del colectivo, del grupo social que implica la noción de lo que se denomina la gestión social del prójimo.

A decir de Guillaume (2000), “...en todo otro existe el prójimo – ese que es diferente de mi, pero al que, sin embargo, puedo comprender, reconocer, aceptar y asimilar – y también existe una alteridad radical, inasimilable, incomprensible e incluso impensable” (p.12). Para Derrida y Roudinesco (2002), el concepto de Dife-

rencia significa a la vez lo mismo y lo otro. Lo otro como lo absolutamente heterogéneo, lo radicalmente diferente, irreductible e intraducible.

Se puede complicar o intentar dilucidar entre *Identidad y semejanza*, que implica un otro al que reconozco como prójimo; e *Identidad y diferencia*, el extraño, extranjero, lo inasimilable, heteróclito, etc. Los unos = nosotros vs. el otro, los otros. O bien señalar que en cada uno y en cada otro hay un otro asimilable y un otro: alter, inasimilable, incomprensible y que este otro es del orden metafísico, del metalenguaje: lo incognoscible.

La lengua, intenta apalabrar lo Otro, si bien ésta contiene el conjunto de las significaciones de una cultura en una época dada, también comprende *los sentidos y valores otorgados a la diferencia a lo Otro o a la alteridad*. Para autores como Lyotard el término empleado es el de diferencia o para Derrida diferencia, y para otros es alteridad como en el caso de Baudrillard, Levinas, Arendt, etc. Sin embargo pareciera pertinente explorar detenidamente la episteme de cada uno de los conceptos.

Por lo tanto, cada semiosis cultural abarca tanto una recepción al otro (semejante), como una separación de lo “otro” (alter, diferente), y cada semiosis se encuentra “atada”, “en automático” a su tiempo histórico.

Con todo, la cultura para su permanencia requiere del cultivo de la identidad y en el mismo movimiento debe haber cabida al cuestionamiento. La posibilidad de interrogación depende de cómo se reciba, incorpore o asimila la alteridad, la diferencia radical. La cultura sobrevive sólo si se permite el cultivo crítico de la identidad, si se permite el encuentro y no la eliminación de la diferencia, de los otros, el Otro y lo Otro<sup>1</sup>.

Bajo esta discusión sobre el otro, la tesis que sostiene este trabajo es que la discapacidad ha sido configurada a partir de una constitución de otredad.

### **La discapacidad como figura de otredad**

La “discapacidad” como otredad se estableció en el siglo XIX. Este siglo es acreedor de la visibilidad y decibilidad del campo de la discapacidad a partir, primeramente, de una subversión del campo de la medicina, lo que denominaron

1 Siguiendo el pensamiento lacaniano, definimos el otro, los otros como el (los) semejante(s), lo que implica el orden del prójimo; el Otro como el universo cultural simbólico es decir la semiosis particular de una época, el tesoro de significantes como decía Levi-Strauss, y lo Otro, como diferencia radical, la cosa en si kantiana, lo incognoscible, el metalenguaje, el límite del conocimiento del hombre, la categoría de lo Real lacaniana.

“medicina moral” “sublime arte” que giró hacia la educación e hizo posible la disposición de un conglomerado separado, estudiado, observado, clasificado, ordenado dando pauta a la constitución de una “normalidad” que alcanzó por contraste con una población diversa, surgiendo la psiquiatría y la educación como campos de conocimiento. En un segundo tiempo, de la subversión de la medicina se pasó a la fiscalización, regulación y ordenamiento de la normalidad.

La discapacidad es resultante de acaecimientos históricos; los niños anormales, dementes, retardados, delincuentes, minusválidos, fueron producto del “laboratorio” hospitalario. Fueron recortados, delimitados y nombrados dentro de un campo propio de un saber científico emergente: la psicología del desarrollo como derivación de la teoría de la evolución. De ella se desprenden los supuestos que establecen las diferentes modalidades de intervención, ya sea para su corrección: Social, física, intelectual y moral, o bien para contener y delimitar los efectos sociales nocivos mediante su separación en espacios creados *ex profeso*, con una clara consigna de rehabilitación, de enderezamiento de corrección. Así, el siglo XIX inicia la visibilidad y decibilidad y en el XX aparecerá el montaje institucional, un nuevo ordenamiento del orden educativo y la proliferación de profesionistas especializados para su estudio, evaluación y tratamiento. Así nació y proliferó la Educación Especial.

Ahora bien, en la Integración e Inclusión del discurso actual, hay un retorno implícito al concepto de “normalidad”, sólo que disfrazado. Guillaume y Baudrillard (2000) señala que “lo ‘normal’ y lo universal se confunden finalmente bajo el signo de lo humano” (p. 14). La diversidad se encuentra sujeta al currículo básico normativo. El currículo básico contiene un concepto de lo humano como un modo inapelable del ser.

### 1. La integración e inclusión: paradoja del retorno de la diferencia

En el contexto internacional de promover primero el movimiento de integración educativa para luego dar paso a la inclusión educativa, ¿no implicará un nuevo retorno de la diferencia?

Ante esta interrogante y como parte de la labor que realizamos las autoras de este trabajo en las evaluaciones externas hechas al Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial e Integración Educativa (PNFEEIE)<sup>2</sup> en México, se pudo concluir que la integración se asume ya como un discurso aceptado, sin embargo en la realidad se sigue considerando a la discapacidad como algo fuera de lo normal, como una diferencia. No obstante esta diferencia se acepta

2 Consultar las evaluaciones externas 2004-2006 en la pág. [www.sep.org.mx](http://www.sep.org.mx)

siempre y cuando no se asuma como diferencia radical. Guillaume y Baudrillard (p. 14) señalan: “Se conquista la libertad, bajo la enseñanza de los derechos humanos, pero es la libertad de hacer lo mismo que los demás, o casi” (p. 14). ¿No contiene la propuesta de Integración Educativa (IE) una normatividad sospechosa? Para los autores de la alteridad, se trata de contrarrestar la intención de elipsis del otro, la elisión de su diferencia. Plantean que en la gestión del prójimo (aun cuando sea yo mismo) siempre queda un residuo, siempre se:

(...) esconde una alteridad ingobernable, amenazante, explosiva, aquello que ha sido embalsamado o normalizado puede despertar en cualquier momento. El retorno efectivo o la simple presencia de esta inquietante alteridad están en el origen de las singularidades, los accidentes, las catástrofes; esos puntos de caos hacen bifurcar la historia, cambian un destino individual o colectivo (...) (Guillaume y Baudrillard. 2000, p. 16).

Por otro lado en palabras de Desanti: “Aceptar lo de fuera es, para mí, el gesto fundamental de toda ética, el gesto por el cual rechazo que la comunidad a la que yo siento pertenecer históricamente me imponga su frontera” (Guillaume y Baudrillard. 2000, p. 15).

¿No es el concepto de normalidad un trazado de fronteras para considerar lo que queda fuera, al margen, cerca o lejos de lo que se razona como lo humano, lo normal? ¿No es este humano normal el parámetro para todos los procesos de integración o inclusión? ¿No se trata de una universalización reductora? El encantamiento del otro, que debe ser aceptado y respetado en sus diferencias, se funda en la eliminación de las alteridades radicales. Desde las perspectivas de política y ética, si de lo que se trata es de la “gestión social del prójimo” en el espacio cultural actual, esta gestión social pareciera atravesar por una cohabitación antes que en una relación que implica encuentros y desencuentros, una dialéctica entre lo regulable y el descontrol.

Por otro lado, las diferencias, y de manera particular la discapacidad polimorfa, son estipuladas desde una instrumentalización (evaluaciones psicopedagógicas, instrumentos diversos de evaluación) o industrialización (todo el engranaje técnico-médico- rehabilitatorio), que si bien es necesaria, se convierte en absoluta. Queda fuera el sentido de cooperterencia, de involucramiento, lazo social, afectividad, y las propuestas se fundamentan por su carácter técnico, informativo, de capacitación y actualización; se tornan asépticas, monótonas; se retoman

(...) innumerables encuentros e intercambios pero fragmentados, espectrales, sin poner en juego la alteridad y por lo tanto sin riesgo de alteración; conflictos transformados en “problemas” y arbitrajes en “soluciones”...la cuestión de la ‘insociable socialidad’ de la que hablaba Kant. (Guillaume y Baudrillard. 2000, p.16)

¿Será que las propuestas de Integración e Inclusión ponen de manifiesto en las prácticas reales esta insociable socialidad? La voz reiterada de docentes, autoridades, madres y padres de educación especial y de educación básica, manifiestan la afirmación o aceptación por la integración o inclusión y sin embargo, en las prácticas- recuperadas en las evaluaciones externas realizadas- su discurso las rechaza encubriéndose, principalmente por parte de los profesores y profesoras, con la falta de preparación, capacitación, infraestructura y material de apoyo. Solicitan el recurso del instrumento que de la solución al conflicto que genera esa “diferencia” que se “resiste” a la normatividad. En otras voces se escucha la petición implícita de erradicar la alteridad radical, manifiestan el temor que los envuelve, a veces el terror, la aprensión, el miedo de enfrentarse a su impotencia ante un sujeto cuya discapacidad se vuelve signo de perplejidad, de desencuentro, de extranjería. Así esta normatividad ha constituido su propia extranjería como pre-juicio.

## 2. El término discapacidad como pre-juicio

¿Qué estatuto tiene entonces el PRE-JUICIO. Revisemos el planteamiento de Arendt (2001).

Las características del pre-juicio son:

1. Es algo aceptado, tiene el asentimiento de la gran mayoría, por lo tanto rebasa una intención voluntaria individual.
2. No es idiosincrasia personal, podríamos decir que es parte del paisaje cultural, del imaginario colectivo, cae en el lugar común
3. Tiene una validez pública y social.
4. Con él se admite y se excluye o diferencia a ciertos tipos humanos
5. Ha sustituido al juicio, por lo tanto se renuncia a la capacidad de juicio, de pensamiento, de reflexión y de acción alternativa
6. Oculta un pedazo del pasado.
7. Encierra un juicio que en el pasado tuvo un fundamento implícito en la conceptualización empleada en dicha época y por ello se legitimizaba en la experiencia. Sin embargo, dicho juicio se ha arrastrado hasta lo actual sin revisión ni reparo a lo largo del tiempo.
8. Siempre está bien anclado en el pasado, por eso avanza al juicio y lo impide, imposibilita una experiencia del presente. Se mezclan valores y significados de diferentes épocas, ya sin el anclaje de sus presupuestos.
9. Preserva a quien juzga de exponerse abiertamente a lo real y de tener que afrontarlo pensando y analizando las ideologías. Se protege de la experiencia, ya que todo lo real pareciera ya estar previsto de algún modo.

10. No se puede vivir sin prejuicio. Nadie está libre de él.
11. Entre más libre de prejuicios, menos apropiado es uno para lo puramente social. Aferrarse al prejuicio es un pasaporte a visualizar un mundo ya predispuesto, y ello fomenta la dificultad de la apertura a nuevas interrogantes e impide cuestionamientos que conduzcan a un cambio significativo.
12. Encarar el prejuicio implica un abrirse a la experiencia, a un camino no seguro, y ello esfuerza el pensamiento por generar otros significados posibles a través de juicios, argumentos de persuasión que pueden traducirse en acciones.

Este abrirse a la experiencia es por sobre todo un acto de subversión. Como señala Arendt (2001), no puede uno librarse completamente de los prejuicios y sin embargo se tiene que realizar un esfuerzo por cuestionar y abrirse a otros caminos por poco seguros que parezcan. Es la apuesta por intentar comprender o apalabrar la alteridad.

¿No acaso la discapacidad tiene un recorrido parecido a lo que se ha denominado como pre-juicio? Este trabajo intenta mostrar la configuración de la discapacidad como constructo histórico, sus avatares, desplazamientos y fijaciones valorativas.

Podríamos decir que la discapacidad como pre-juicio tiene el efecto de una ecuación traumática para el sujeto.

El pre-juicio de la discapacidad consiste en una afrenta al ideal de la cultura, del sujeto ideal normativo, del humanismo universal. El sujeto con discapacidad presenta la excepción a la norma, sin embargo vemos como la norma “enferma”, traumatiza.

El “malestar” que representa la discapacidad en la cultura, posiciona subjetivamente a un sujeto prejuzgado en un sujeto perjudicado que alcanza a la familia.

Todo trauma es siempre “en el otro”, en un semejante en el momento en que encuentra algo insoportable e innombrable. Se podría decir que en nuestra cultura, una persona denominada con discapacidad afecta y produce una suspensión en los otros. El pre-juicio de la discapacidad produce la rasgadura y separación entre los unos y los otros, los unos que no reconocen la diferencia en otros, por no reconocerla en ellos mismos. Se trata por todos los medios de integrarlos, incluirlos, de otorgarles la misma condición.

Como señalan autores como Lyotard, que hablan de la diferencia, abrirse a la diferencia, a la alteridad es permitirse la interrogación, intentar apalabrar la diferencia, sin intentar suturar la desgarradura y separación que produce la diferencia tanto en unos como en otros; implica un riesgo, un abrirse a lo desconocido, a lo innombrable e intentar de nueva cuenta apalabrar lo real y soportar lo imposible de ser simbolizado.

Se trata por tanto de abrirse a esta diferencia radical, no de intentar ocultarla, o negarla a través de los procesos de integración que pretenden reglamentar la diferencia, ya que la cierra en el pre-juicio y ratifica el perjuicio, lo cual convoca al sujeto a ocupar el lugar del que las prácticas y los discursos de la exclusión lo han exiliado.

### 3. *Hacia una semiótica de la alteridad*

Se trata de introducir una noción de sujeto más allá de las líneas teóricas del desarrollo, de la rehabilitación, del constructivismo y cognoscitivismos, hoy más que nunca el psicoanálisis, la filosofía, la lingüística y la cultura tienen mucho que aportar.

Se requiere un abordaje desde una semiótica de la recepción.

El sujeto es un sujeto parlante en tanto que nace como respondiente, como un “eco del otro”, señala un rapport del sujeto a lo que le precede y le hace un parlante, es posible que la precedencia no sea una “palabra”, así por ejemplo, las primeras palabras del niño, no son producidas por él, sino recordadas por los padres dentro de la cadena sonora que él emite, de suerte que a su turno pueden ser engarzadas dentro del funcionamiento semántico los sonidos que produce. El niño se pone a hablar porque es escuchado. Es necesario que los sonidos que él emite sean recibidos como una palabra para que él pueda hablar. Ésta es la relación entre palabra y creencia, o hablar y responder, que constituye el nudo de una teoría intersubjetiva del comienzo. (De Certeau.2002, p. 161 y 162).

Y si desde el comienzo, la criatura se encuentra con sus progenitores cuya historia singular y el peso cultural del pre-juicio impiden ir al encuentro de su hijo o hija, los padres y madres se volverán mudos, sordos o ciegos ante su alteridad; entonces ¿cómo podrá la criatura advenir en parlante, si no hay escucha ni llamado del otro lado?

Se requiere incursionar en la o las “diferencias” ya que promete campos, producciones y saberes inéditos del sujeto o sujetos de la diferencia por instituir.

¿Qué significa ser diferente? Esta reflexión tan relevante implica la pregunta por el ser. El ser, desde Heidegger, es una idea central, ¿quién es el ser? ¿Un yo, un tú, un nosotros? Hay que mantener viva la pregunta. ¿Habrán acaso seres más interrogados que los diferentes, para nuestro caso las personas, los infantes con “discapacidad”?

Según Heidegger (1985), la pregunta por la persona no viene por el yo, no deviene por una razón intelectual, sino por una urgencia. El solo hecho de preguntar introduce una transformación: “o bien nosotros devenimos cuestionables para nosotros mismos o bien persistimos, nos mantenemos sin preguntas, pese a todo, porque nosotros no nos queremos dejar perturbar” (s/p).

Otra pregunta que vale la pena formular es: ¿Persistimos o nos perturbamos?. Perturbarnos implica historizarnos, hacernos historia. Nos parece que las personas inscritas en el estatuto de la “dis”-función, sea parálisis cerebral, discapacidad intelectual, autismo, etcétera, muestran una travesía por este agudo aislamiento y experiencia prácticamente mortífera. ¿No será en esta muerte, en esta sombra a la que refiere Heidegger, que pudiéramos iniciar por atrevernos como Dante Alighieri a incursionar en el averno de las sombras y aprender a mirar de otra manera? ¿Qué advendría? Sería una apuesta digna de aventurarse. Sobre todo, porque la pregunta por el ser tiene que ver con el lenguaje, es decir con el “nosotros”, con el llamado del Otro como prefigurador del destino. ¿Podría subvertirse el funesto destino de la exclusión de los sujetos con “discapacidad”? El compromiso con la historia bien podría indicar una puerta, una ventana, una mirada que interrogue de nuevo todo y nos haga intentar, de nuevo otro camino.

Permitir la experiencia heterónoma, no homogeneizante del orden, introducir una actitud que no busque de inmediato darle un estatuto de categoría, provocar un movimiento hacia el Otro sin pretender recuperar la identificación, un camino sin retorno a su punto de partida. Es decir, una búsqueda mutua que escape a la pretensión de integrar o incluir.

Para ello requerimos consentir como en el juego, en su carácter lúdico, la intervención del azar, de lo imprevisible, de lo incalculable. O incursionar en las tres perspectivas simbólicas que el arte permite: la simbolización del espacio (las artes plásticas: arquitectura, pintura, escultura), la simbolización del tiempo (música, danza) y la simbolización lingüística (poesía, literatura). Las tres apuestan por presentificar una experiencia de plenitud subjetivo-objetiva.

Nos llevan a la realización de nuevas tareas que vayan produciendo una recepción paulatina pero efectiva de nuevas realidades. Así el arte puede introducir una “simbolización restauradora y potencial de la experiencia política fundamental: de la anulación de la perversión técnica y el establecimiento de nuevos sentidos del mundo de la vida; de la reconstrucción de la “naturalidad” de lo humano...” (Echeverría. 2001, p. 200).

Conquistar la alteridad íntima que implica la reapropiación de una verdad inalienable es apalabrar *lo Otro*, creando y recreando en la dimensión lingüística, espacial y temporal los nuevos significantes que permitan intentar escuchar el concierto de los sonidos del *silencio*, de la palabra enmudecida y revivida en el potencial del espacio y del tiempo y que nos permite trasladar las significaciones de ceguera, sordera, parálisis de experiencias, de movimientos y de pensamientos a su dimensión originaria de lo social y cultural y desde ahí iniciar la transformación y creación de las nuevas experiencias que nos deparará revertir el destino funesto de la discapacidad hacia un nuevo destino de lo humano.

## Referencias

- ARENDE, H. *¿Qué es la política?*. México: Paidós, 2001.
- DE CERTEAU, M. Histoire / psychanalyse. Mises à l'épreuve. *Revista Espaces Temps*. p. 161-162, 2002.
- DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. *Y mañana qué...* México: Editorial FCE, 2002.
- ECHEVERRÍA, B. *Definición de la Cultura*. México. Itaca Y Unam, 2001.
- GUILLAUME, M.; BAUDRILLARD, J. *Figuras de la Alteridad*. México: Taurus, 2000.
- HEIDEGGER, M. (1985) La pregunta por la técnica. *Revista Espacios*, 3, 1985.

## Resumos

Na atualidade, a incessante procura de conceitos e ações encaminhados à atenção dos grupos vulneráveis de sociedades produto de um intimidante sistema globalizador, mas ao mesmo tempo com um discurso humanista, tem desencadeado uma série de programas educativos dirigidos à integração ou inclusão educativa das pessoas com incapacidades.

Nesse marco, o presente trabalho aporta uma série de reflexões e conceituações apoiadas por referências teóricas desenvolvidas desde a subjetividade, diversidade e alteridade; assim como das experiências de pesquisa obtidas da recuperação das práticas durante a avaliação externa do Programa Nacional de Educação Especial e Integração Educativa adscrito à Subdireção de Educação Especial da Secretaria de Educação Pública de México. Como ponto de partida para o desenvolvimento deste documento, partiu-se do fundamento de que a incapacidade se inclui no âmbito cultural e, a sua vez, toda cultura implica uma diferença para constituir sua identidade. Portanto, a diferença atravessa por a constituição individual e a constituição do coletivo, do grupo social que implica a noção do que se denomina a gestão social do próximo. Assim nossa proposta circunscreve-se na que a cultura sobrevive só si se permite o cultivo crítico da identidade si se permite o encontro e não a eliminação da diferença, dos outros e do outro.

**Palavras-chave:** Diversidade, integração, inclusão

*De nos jours, la recherche incessante de concepts et d'actions destinés aux groupes vulnérables des sociétés, produit d'un système de mondialisation intimidant, mais qui présente néanmoins un discours humaniste, a engendré une série de programmes*

*éducatifs d'intégration ou d'inclusion éducative des personnes handicapées. Ce travail porte sur une série de réflexions et de concepts basés sur des références théoriques qui ont été développées à partir de la subjectivité, la diversité et l'altérité, ainsi qu'à partir des expériences de recherche obtenues de la récupération des pratiques durant l'évaluation externe du Programme National d'Éducation Spéciale et d'Intégration Éducative inscrit à la Sous-direction d'Éducation Spéciale du Secrétariat d'Éducation Publique du Mexique. Ce travail part du présupposé que l'incapacité s'inclue dans le domaine culturel et d'autre part, que toute culture implique une différence pour constituer son identité. La différence traverse donc autant la constitution individuelle que la constitution collective du groupe social, ce qui implique la notion de ce qu'on appelle la gestion sociale du prochain. Ainsi, notre proposition défend que la culture ne survit que si elle se permet de cultiver l'identité de façon critique, si elle permet la rencontre et non l'élimination de la différence des autres et de l'autre.*

**Móts clés :** Diversité, inclusion, intégration

Present state of the diversity, integration and inclusion in the educative policy nacional

*At the present time, the incessant search of concepts and actions directed to the attention of the vulnerable groups of societies product of a global system, but at the same time with a speech humanist, they have triggered a series of educative programs directed to the integration and/or educative inclusion of the inability people. In this frame, the present work contributes to a series of reflections and concepts supported by referring theoreticians developed from the subjectivity, diversity and alterity; as well as of the experiences of investigation obtained of the recovery of the practices during the external evaluation of the National Program of Special Education and Educative Integration. Like starting point for the development of this document, it is had conceptual foundation of which the handicap is included as well in the cultural scope and, all culture implies a difference to constitute its identity. Therefore, the difference crosses by the individual constitution and the constitution of the group, of the social group that implies the notion of which the social management of the fellow is denominated. Therefore, the proposal to end to that: the culture only survives if the critical culture of the identity is allowed: if one allows to the encounter and not it elimination of the difference, of the others, the Other and the Other.*

**Key words:** Diversity, integration, inclusion

Versão inicial recebida em agosto de 2008  
Versão aprovada para publicação em outubro de 2008

**ZARDEL JACOBO CÚPICH.**

Prof. Titular A, TCD. Forma parte del equipo de trabajo del Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la FES-IZTACALA-UNAM. Es Presidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa.

Maestría en Ciencias, Especialidad en Educación. 1982-1984 CINVESTAV-DIE-IPN. Maestría en Teoría Psicoanalítica (Sep. 90-Jul. 92) del CIEP (Centro de Investigaciones y Estudios Psicoanalíticos) Reg. SEP 882249. Miembro del equipo de investigadores de la evaluación externa 2004, 2005, 2006 y 2007 del PNFEIE.

Doctorante en pedagogía de la Facultad de filosofía y Letras, Posgrado en Pedagogía UNAM.  
e-mail. zardel@podigy.com.mx.

**MÓNICA LETICIA CAMPOS BEDOLLA**

Maestría en Educación por parte de la Universidad Anáhuac, Campus Norte; Diplomado en Estructuraciones del Sujeto FES Iztacala UNAM. Miembro fundador de la Red Internacional de Investigadores sobre Integración Educativa (RIIE), profesor de Metodología de Investigación en la Universidad Contemporánea y Universidad Anáhuac Campus Querétaro, Miembro del equipo de investigadores de la evaluación externa 2004, 2005, 2006 y 2007 del PNFEIE. Docente desde hace 14 años e investigadora desde 1998.

Teléfono: (442) 314 30 69 (Ciudad de Querétaro en el país de México)

e-mail:mlcampos50@hotmail.com

188

**JULIETA ALICIA ALVARADO AFFANTRANGER**

Profesora para Jardines de Niños (Escuela Normal de Estado de Puebla). Maestra Especialista en Trastornos de Audición y Problemas del Lenguaje (Escuela Normal de Especializaciones), Psicóloga Educativa, (Facultad de Psicología, UNAM).

Vicepresidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. Presidenta de la Asociación Pro Integración del Hipoacúsico A. C. Asesora externa de docentes de educación especial en el área de audición y lenguaje en los estados de Tlaxcala, Chiapas, Puebla y D. F. Miembro del equipo de investigadores de la evaluación externa del PNFEIE 2004, 2005, 2006 y 2007.

e-mail r\_iiie@yahoo.com.mx

**MARTHA HUERTA CRUZ**

Licenciada en Educación Especial. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Maestría en Educación Especial en la Universidad Intercontinental, D. F. Especialista en Trastornos de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad por El Grupo Albor Cohs de España. Estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Socia y Miembro activo de la Red Internacional de investigadores y participantes sobre educación especial y la integración educativa. UNAM. Evaluadora Externa del Programa Nacional de Fortalecimiento en la integración educativa y educación especial en México.

e-mail: mahuc62@hotmail.com y hcmr2412@yahoo.com.mx

**ERMILA LUNA LARA**

Licenciada en Psicología, por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Maestría en Educación Especial, en la Universidad Intercontinental. Doctorado en Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar, en la Universidad Autónoma de Madrid, España. Actualmente elaborando la tesis: “El uso convencional de los objetos en niños con y sin discapacidad”.

Es Coordinadora de la Mesa Técnica del Departamento de Educación Especial en el Estado de Morelos. Maestra Titular de la Licenciatura en Psicología, en la Facultad de Psicología de la UAEM. Coordinadora General de los Centros Psicológicos de la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Presidenta de la Academia de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UAEM. Miembro de la Red Internacional de Investigadores de Integración Educativa. Miembro del equipo evaluador externo del PNFEIE años 2004, 2005, 2006 y 2007.

e-mail: elunavara@hotmail.com.

**SILVIA LAURA DE LOS ÁNGELES VARGAS LÓPEZ**

Licenciada en Psicología, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Maestría en Educación Especial, en la Universidad Intercontinental. Doctorado en Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar, en la Universidad Autónoma de Madrid. Elaborando la tesis: “La resolución de las tareas de Permanencia del Objeto y su relación con la adquisición del lenguaje en niños hispanohablantes”.

Psicóloga del Centro de Atención Múltiple N° 13, de Intervención Temprana, en Educación Especial del Estado de Morelos. Docente de la Licenciatura en Psicología, en la Facultad de Psicología de la UAEM. Psicóloga de Centro Psicopedagógico; Centro de Orientación, Evaluación y Canalización, Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, (USAER), y Asesora Técnica del Área de Psicología del Departamento de Educación Especial en el Estado. Miembro Fundador de la Red Internacional de Investigadores y Participantes en la Integración Educativa. Miembro del equipo evaluador externo del PNFEIE de los años 2004, 2005, 2006 y 2007.

e-mail: silvialauravl@hotmail.com