



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROPUESTA DE UN TALLER DE EDUCACIÓN INCLUSIVA
PARA EVITAR LA DISCRIMINACIÓN EN NIÑOS
DE 10 A 12 AÑOS DE EDAD

T E S I N A :

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

PAOLA MIRANDA CHAPARRO

DIRECTORA DE LA TESINA:

MAESTRA. ALMA MIREIA LÓPEZ ARCE

(LIC. LIDIA DÍAZ SAN JUAN)

CIUDAD UNIVERSITARIA, D. F.

OCTUBRE, 2013



® Facultad
de Psicología



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	---

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN INCLUSIVA.

1.1 Educación inclusiva para eliminar la discriminación.....	3
1.2 Diversidad.....	3
1.3 Inclusión.....	5
1.4 Exclusión social.....	6
1.5 ¿Qué pretende la EI?.....	6
1.6 Índice de inclusión.....	9
1.7 El proceso del trabajo con el Índice.....	9
1.8 Las dimensiones, los indicadores y las preguntas.....	10

CAPÍTULO II. DISCRIMINACIÓN.

2.1 Discriminación.....	12
2.2 La discriminación en la escuela.....	13
2.3 El ambiente educativo.....	14
2.4 Figuras educativas.....	15

CAPÍTULO III. ASPECTOS DEL DESARROLLO EN NIÑOS DE 10 A 12 AÑOS.

3.1 Según Piaget.....	17
-----------------------	----

3.1.1 Etapas del desarrollo.....	17
3.1.2 Periodo operatorio concreto.....	18
3.1.3 Periodo operatorio formal.....	19
3.2 Según Erikson.....	21
3.2.1 Etapas del desarrollo.....	21
3.2.2 Competencia vs. Inferioridad.....	22

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DEL TALLER.

4.1 Justificación de propuesta del taller.....	23
4.2 Objetivo general.....	23
4.3 Especificaciones del taller.....	24
4.4 Contenido temático.....	27
4.5 Consideraciones iniciales.....	28
4.6 Programa del taller.....	29

REFERENCIAS.....	56
-------------------------	-----------

ANEXOS.....	59
--------------------	-----------

*Para los hombres de mi vida
mi esposo LUIS y,
mi pequeño y hermoso ROMEO...
...simplemente porque los AMO...*

AGRADECIMIENTOS

A los seres que me dieron la vida a mi padre Alberto y a mi madre Paula, a ti padre te agradezco que sigas alumbrando mi camino porque sé que allá en el cielo tu eres y serás siempre mi ángel de la guarda, agradezco hallas inculcado en mi ese espíritu de lucha que siempre te caracterizo, cada día de mi vida estas en mis pensamientos TE AMO PAPÁ.

A ti madre te debo todo lo que soy porque con tu amor y apoyo incondicional has hecho de mi la mujer que ahora soy, quiero que sepas que este logro es también tuyo porque sin duda, sin ti esto no hubiera sido posible, gracias por siempre confiar en mí y por ayudarme siempre a pararme de mis caídas, tu eres mi más grande heroína, dios me bendijo mandándome a tu lado como hija porque tú eres un ángel, TE AMO MAMI.

A mi hermana Carolina porque es la que inconscientemente hace que yo luche por mis sueños a pesar de las adversidades, tu hermana eres la persona que me inyecta felicidad y me demuestra que lo imposible es posible, gracias por siempre apoyarme TE AMO HERMOSA.

A mi esposo Luis Alfredo, por ser desde hace doce años mi compañero de vida, por tu amor, tu paciencia, tus enseñanzas, tu apoyo y sobre todo porque tú eres la persona que sin pensarlo me da motivos para cada día ser mejor, eres un hombre maravilloso, a ti TE AMO de una manera indescriptible... simplemente eres mi vida.

A mi hijo Romeo, a ese ser maravilloso que llego a transformar mi vida y por el cual termino hoy este proyecto, por ti y para ti es esto. TE AMO mi pequeño, esa sonrisa tuya es mi motivo para superarme, eres lo máximo...

Y por último a mi directora de tesina la Lic. Lidia Díaz San Juan, por todo su apoyo, enseñanzas y paciencia para lograr este proyecto.

Y a mis sinodales, Lic. Leticia Bustos, Lic. Aida Mendoza, Lic. María Eugenia Gutiérrez y al Dr. Jorge Rogelio Pérez, de verdad es invaluable lo que ustedes han aportado a mi vida, sus enseñanzas marcaron mi camino y sin duda alguna serán parte de mi por siempre, MUCHAS GRACIAS.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva está diseñada para prevenir prácticas y conductas discriminatorias, ya que se ha demostrado que es posible que haciendo uso de la enseñanza se eviten este tipo de prácticas.

Vivimos en una sociedad en la que existe una amplia diversidad de culturas y por lo tanto las características de cada persona serán diferentes esto puede ir desde su forma de vestir, de hablar y de comportarse hasta el color de su piel, también nos encontramos rodeados de personas con capacidades diferentes y desafortunadamente como sociedad no estamos preparados para convivir con gente que según nuestra perspectiva no es igual a nosotros, por lo tanto es importante conocer las categorías de diversidad, inclusión y exclusión, esto precisamente se aborda en este trabajo.

Una vez conociendo estas categorías se explicara qué es lo que pretende como tal la educación inclusiva brevemente mencionaré que la educación inclusiva pretende eliminar todas las barreras que impiden el aprendizaje y la participación, con independencia de dónde surjan o quiénes las provoquen.

Posteriormente se abordará un tema indispensable la discriminación, el cual esta denominado como un fenómeno que ocurre en las relaciones que se establecen entre diversos sectores sociales, cuyo origen y principal característica es la opinión negativa que un grupo tiene sobre otro, es también una limitación injusta a las personas en cuanto a sus libertades y protecciones fundamentales, a la participación social y política y a un sistema de bienestar adecuado a sus necesidades.

Una vez detalladas todos estos temas surge la idea de crear un taller en el cual se haga uso de la educación inclusiva con el fin de prevenir la discriminación, el cual esta creado para impartir a niños que se encuentren en sexto año de primaria, es decir, que su edad oscile entre los 10 y 12 años.

Por lo tanto este trabajo queda conformado de la siguiente forma:

En el capítulo uno se aborda la educación inclusiva, la diversidad, la inclusión y exclusión y se especifica que es lo que pretende la educación inclusiva.

El capítulo dos está conformado por el tema de discriminación, como de da en el ambiente escolar y qué rol juegan las figuras educativas.

Posteriormente en el capítulo tres se mencionan brevemente aspectos del desarrollo en niños de 10 a 12 años desde la perspectiva de vista de tres autores.

Ya para finalizar en el capítulo cuatro se hace una descripción detallada de la propuesta del taller, sesión por sesión para facilitar su impartición.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN INCLUSIVA

1.1 Educación inclusiva para eliminar la discriminación

La educación es una de las herramientas más útiles y necesarias con vistas a prevenir prácticas y conductas discriminatorias, pues es en el espacio de la enseñanza donde es posible desactivar muchos de los dispositivos que inhiben las capacidades de las personas, que se ven afectadas en sus derechos cuando son consideradas inferiores o diferentes por su pertenencia a un grupo en específico (Red Iberoamericana de Organismos y Organizaciones contra la Discriminación, 2008).

1.2 Diversidad

Montesinos (2008) plantea que es importante conocer las categorías de diversidad, inclusión y exclusión antes de partir o iniciar un trabajo que incluya dichos constructos y la razón estriba en que, de tanto emplearlas en los ámbitos académicos, políticos, profesionales y cotidianos, se han naturalizado a un punto tal que pareciera que no hace falta explicitar qué queremos decir con ellas toda vez que las invocamos como principios de políticas y prácticas educativas y sociales.

La diversidad, en verdad, es una característica propia de la humanidad, en tanto alude a “experiencias históricas diferentes”. Estas diferencias son un producto cultural, una construcción social, más concretamente una selección – siempre sesgada – de variables de diversidad cuyo objeto es generar sistemas de clasificación jerarquizados y jerarquizantes.

Sin embargo en la categoría de diversidad se destacan algunos atributos uno que presenta a la diversidad como ideal de sociedad basado en el enriquecimiento mutuo que genera la convivencia de múltiples alteridades y culturas, llamado romántico. Sin embargo esta característica niega las relaciones de poder que entretejen a los diferentes grupos sociales; y tiende a esencializar las diferencias y a homogeneizar a los sujetos.

Otro atributo es el simplificador porque construye una mirada que sostiene que solo se necesitan armar buenos dispositivos que favorezcan el encuentro y el diálogo y contar con agentes especializados con capacitaciones pertinentes. Pero obstaculiza la posibilidad de ver las propias formas culturales dentro de la llamada 'diversidad cultural'.

Y por último la despolitizada, porque la conflictividad y la contradicción como características propias de los procesos y las relaciones sociales - y en el marco de los cuales se construye la cuestión de la diversidad - quedan desdibujadas.

La evidencia empírica de que la atención a la diversidad es un factor asociado a la calidad de la enseñanza esta en numerosos estudios que demuestran (Ainscow 2001, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003; citado en Duck, 2007) que:

Las escuelas que acogen a todos los alumnos y dan respuesta a la diversidad de necesidades educativas de sus estudiantes aseguran la igualdad de oportunidades.

Las escuelas que diversifican el currículo y la enseñanza logran mejores aprendizajes y son más innovadoras.

Los docentes capaces de atender la diversidad en el aula, muestran un mayor desarrollo profesional.

Los alumnos que se educan en contextos de diversidad, aprenden y practican valores de respeto, solidaridad y cooperación.

La educación en la diversidad enriquece a toda la comunidad educativa

1.3 Inclusión

Al hablar de inclusión se habla de tolerancia, respeto y solidaridad, pero sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones (Soto, 2003).

Narodowski (2008) nos dice que incluir significa, además de discriminar entre los diferentes discursos que se entretajan alrededor de ese término, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural.

Por medio de la inclusión, se aprovecha cada experiencia, situación o evento que se da en un proceso interactivo, como una acción para el aprendizaje y para brindar todos los apoyos que las personas necesitan, teniendo en cuenta que el estudiante debe tener apoyos desde los aspectos económicos, hasta apoyos que le permitan su interacción con otras personas de su entorno, sean estas de carácter social o educativo, y siempre teniendo en cuenta sus necesidades, características, intereses y potencialidades, de tal manera que todos los apoyos converjan en una respuesta educativa que le permita el desarrollo integral al estudiante, sin importar sus condiciones (Soto, 2003).

1.4 Exclusión social

La exclusión en la educación es la causa de muchas discriminaciones a lo largo de la vida, incluyendo la exclusión de la participación en la vida democrática es, sobre todo, producto de factores estructurales asociados con la desigualdad social y económica prevaleciente en nuestros países, así como de políticas educativas que segmentan el sistema, distribuyen desigualmente la calidad educativa y tienden a ignorar la diversidad presente en las escuelas y en la sociedad toda (Declaración final del foro internacional sobre inclusión educativa, atención a la diversidad y no discriminación. celebrado en la ciudad de México, 2008).

El concepto de exclusión en un extremo explica una conceptualización funcionalista y añade que el problema no radica en el funcionamiento del sistema social sino en los sujetos y sus capacidades que no les permiten integrarse plenamente. Y en otro extremo involucra intentos por explicar y comprender los procesos que originan los estados de desposesión que atraviesan a gran cantidad de personas fruto de las mutaciones sociales de las últimas décadas (Montesinos, 2008).

La exclusión social se traduce en desigualdad, en discriminación y en injusticia constituyendo un factor de riesgo que limita los derechos del niño (Guijo, 2008). Frente a los riesgos de exclusión social el sistema educativo ha adoptado distintas soluciones a lo largo de la historia. De la despreocupación y rechazo se pasó a la compensación e integración y, solo en fechas recientes se ha planteado la necesidad de la inclusión o de una educación eficaz y de calidad para todos los alumnos.

1.5 ¿Qué pretende la EI?

La educación inclusiva pretende eliminar todas las barreras que impiden el aprendizaje y la participación, con independencia de dónde surjan o quiénes las provoquen. Para algunos autores (Calvo de Mora, 2006, citado en Laorden, Prado

y Royo, 2006) la principal definición del concepto educación inclusiva es la consideración del derecho de todo alumno a adquirir un aprendizaje profundo (entendiendo por tal la aproximación a la comprensión de la realidad que se vive), además del derecho de cada alumno a recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta.

En general "la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales" (Arnaiz, 2002, citado en Nava, 2009).

El enfoque de la educación inclusiva parte del concepto básico de la diversidad, considerándola como "un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano" (Duk, s.f., íbidem), tras reconocer que la diversidad es justamente una de nuestras características como seres humanos y que de hecho nos define.

En ese sentido las diferencias, o los diferentes, no se reducen a un grupo específico, no es privativo de ellos, más bien nos compete a todos y nos incluye también; desde allí es que la escuela debe desarrollar formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad.

La educación inclusiva pretende establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social ya que el fin general que persigue es:

"que la diversidad existente entre los miembros de una clase reciba una educación acorde a sus características, a la vez que incrementa las posibilidades de aprendizaje para todos" (Stainback y Moravec, 1999, citado en Essomba, op.cit., p. 98).

De esta manera, la educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado

la integración escolar de las personas discriminadas. Mediante la inclusión, se persigue brindar a las personas con alguna condición especial (permanente o transitoria), las mismas oportunidades, en igualdad y equiparación de oportunidades, que tienen todos los miembros de un país para acceder al proceso educativo (Soto, 2003).

Por lo que convertir una escuela de educación infantil en inclusiva exige, según Fernández Batanero (2005-2006, p.137; citado en Guijo, 2007), un cambio profundo en los Proyectos Educativos en los que la participación, el aprendizaje interactivo, el apoyo al profesorado y las expectativas positivas guíen la acción educativa. Dicha reforma atenderá a tres premisas fundamentales:

- Un proyecto común en el que participe toda la comunidad educativa.
- Un proyecto educativo que, con base en la diversidad de su propia realidad educativa, contemple tanto una nueva forma de organización como una nueva concepción del currículo y los servicios educativos.
- Un proyecto impregnado por valores éticos.

En tal sentido, Inclusiva constituye un modelo alternativo, pero al mismo tiempo complementario a los sistemas de evaluación institucional actualmente existentes en el país, permitiendo obtener a las escuelas una mirada más específica acerca de su capacidad para responder a las diferencias individuales de aprendizaje de sus alumnos (Duck, 2007).

1.6 Índice de inclusión

En el Índice, la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema. Dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

El Índice se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de los centros educativos.

El desarrollo del Índice se ha construido sobre la base del trabajo anterior de investigadores de Australia y América del Norte que crearon una serie de índices para evaluar la calidad de la inclusión con alumnado con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) A diferencia de estas iniciativas anteriores, el Índice se centra en todos los aspectos de la vida escolar y se ocupa de la participación de todos los miembros de las comunidades educativas.

1.7 El proceso del trabajo con el Índice

La primera etapa se inicia cuando el equipo responsable del plan de mejora, establece un grupo de coordinación. Los miembros de este grupo se informan y posteriormente transmiten la información al resto del profesorado sobre los conceptos del Índice, los materiales y la metodología para recoger opiniones de todos los miembros de la comunidad escolar.

En la segunda etapa, se utilizan los materiales como base para el análisis del centro educativo y la identificación de las prioridades que se quieren llevar a cabo.

La tercera fase se trata de elaborar un plan de mejora que refleje los objetivos inclusivos y las prioridades particulares identificadas en la etapa 2.

En la etapa 4 se implementan y apoyan las innovaciones, y finalmente en la etapa 5 se evalúa el progreso del proceso inclusivo en relación con el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

No obstante, el Índice no sólo implica una cuidadosa planificación de un proceso de cambio progresivo como el que se asume en otras muchas iniciativas para la innovación educativa, sino que el Índice también tiene como objetivo generar

cambios en la cultura y en los valores que posibiliten a los docentes y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad particular identificada.

1.8 Las dimensiones, los indicadores y las preguntas

La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros: las que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica.

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que «apoyo» son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación.

El propio proceso del Índice contribuye a la mejora de la inclusión, ya que involucra a todas las personas relacionadas con el centro. El Índice se va construyendo sobre la base del conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa y se adapta a las circunstancias específicas de ésta. De este modo, anima a todo el centro a sentirse partícipe y protagonista del proceso de mejora. Este paso puede que sea el más crítico.

CAPÍTULO II

DISCRIMINACIÓN

2.1 Discriminación (La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 2003)

A discriminación es un fenómeno que ocurre en las relaciones que se establecen entre diversos sectores sociales, cuyo origen y principal característica es la opinión negativa que un grupo tiene sobre otro, es también una limitación injusta a las personas en cuanto a sus libertades y protecciones fundamentales, a la participación social y política y a un sistema de bienestar adecuado a sus necesidades.

Consiste en actitudes y prácticas de desprecio hacia alguna persona o conjunto de personas a quienes se les valora negativamente y se les ha asignado un estigma social que desemboca en la negación de sus derechos fundamentales y sus oportunidades de desarrollo en condiciones de igualdad (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2005). Algunos ejemplos son (Artículo noveno de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 2003):

- Impedir el acceso a la educación pública o privada.
- Prohibir la libre elección de empleo o restringir las oportunidades de acceso, permanencia y ascenso en el mismo.
- Impedir el acceso a la procuración e impartición de justicia.
- Aplicar cualquier tipo de uso o costumbre que atente contra la dignidad e integridad humanas.
- Incitar al odio, violencia, rechazo, burla, difamación, injuria, persecución o a la exclusión.

- Restringir la participación en actividades deportivas, recreativas o culturales.

Esas conductas manifiestan prejuicios que han echado raíces en la colectividad a lo largo de los años, al grado de que la sociedad en su conjunto ha reproducido en numerosas ocasiones la discriminación a través de distintas prácticas sociales e incluso por medio de sus normas e instituciones. La discriminación es, por tanto, un mecanismo de exclusión que alimenta y agrava la desigualdad, divide a la sociedad y fomenta el abuso de poder (Ibídem).

La no discriminación es la llave de acceso para todas las personas, en condiciones equitativas, a todos los derechos es decir la no discriminación conlleva el ejercicio del derecho a la igualdad por parte de un individuo; la no discriminación como un derecho humano es una forma de inclusión social más que de afirmación de rutas separadas para los grupos sociales. (Rodríguez, 2007).

2.2 La discriminación en la escuela (CONAPRED 2006)

Y aunque la discriminación no siempre nace en la escuela, en ella encuentra un lugar donde reproducirse, reflejarse y al mismo tiempo esconderse, cobijada por la indiferencia y la validación de comportamientos a pesar de ser socialmente inaceptables, que se traducen en claras actitudes de intolerancia ante la diversidad.

En la escuela la discriminación adquiere múltiples facetas y se manifiesta a través de diferentes formas, que hacen que la veamos como algo cotidiano y natural, el lenguaje cotidiano puede servir para que los niños adopten una serie de estereotipos que resultará difícil y hasta imposible erradicar en el futuro.

La labor de los maestros, directivos, personal de apoyo, administrativo, intendencia, comerciantes y padres de familia es de suma importancia para evitar la reproducción, fomento, encubrimiento o aceptación de actitudes

discriminatorias. En este sentido, su tarea es procurar que las relaciones en la comunidad escolar se desarrollen con respeto y tolerancia hacia la diversidad.

Ciertamente, una educación para la no discriminación contribuye a la construcción de sujetos de derecho, desarticula las bases socioculturales y simbólicas de la discriminación, promueve identidades libremente elegidas, abiertas, plurales y no confrontadas, y ayuda a construir nuevos referentes para la interacción social (Gutiérrez, 2007; citado en RIOOD, 2008).

2.3 El ambiente educativo

El ambiente educativo está conformado por todas las personas que intervienen directa o indirectamente en la escuela. Los docentes, directivos, personal de apoyo, administrativo y de intendencia, alumnos, comerciantes, padres de familia y visitantes eventuales establecen una red de relaciones sociales que va más allá del simple intercambio de información referente a su papel dentro de la escuela como parte de la educación de las y los niños.

Muchos son los problemas, necesidades, dificultades y obstáculos que plantea la educación actualmente y en la búsqueda de caminos que conduzcan hacia una sociedad en la que exista pleno respeto a la diversidad y mayor equidad, con frecuencia se dirige la mirada hacia la educación. No sin razón, se la percibe como una herramienta poderosa para impulsar cambios de fondo (Gutiérrez, 2008).

Paradójicamente, en lugar de ser ese motor de transformación, la educación se convierte muchas veces en un instrumento que acentúa las situaciones de desventaja y las desigualdades existentes (Ibídem) y es que cada vez son más los profesionales que ven que el modelo de enseñanza tradicional, que se sigue manteniendo en nuestras escuelas como metodología didáctica, no resuelve el problema de fracaso escolar, discriminación, absentismo, violencia, hábitos de estudio inadecuados, poca implicación de algunas familias, exclusión social y educativa, etc. (Laorden y Cols, 2006).

2.4 Figuras educativas

Ahora bien Laorden y Cols. (2006) creen que la intervención de otras figuras profesionales en los centros educativos puede facilitar el proceso de transformación en las escuelas y la difícil tarea de educar. Y desde una perspectiva preventiva, estas figuras serían necesarias en todas las etapas educativas (educación infantil y primaria, educación secundaria obligatoria, formación profesional y bachillerato).

El CONAPRED (2005) nos dice que en la formación de maestros que además de especialistas en contenidos sean claros modelos de conducta y promotores de los valores que exige una sana convivencia en la sociedad es una asignatura pendiente en la agenda educativa.

El maestro que velada o abiertamente da preferencia, concentra su atención, altera una calificación o, por el contrario, aísla o excluye a estudiantes, todo ello en función del sexo, características físicas, condición social o económica, estado de salud o creencias religiosas, no sólo lesiona a la sociedad al reproducir un esquema discriminatorio, sino que propicia la permanencia y aceptación de este comportamiento al mostrarlo a sus alumnos como algo válido.

El maestro tiene la enorme responsabilidad de contribuir a que los alumnos enriquezcan sus relaciones sociales (y con ello las de su comunidad), lo que implica inculcarles el ejercicio de valores y actitudes sustentados en el respeto, la empatía y la tolerancia, elementos clave para promover y ejercer el derecho a no ser discriminados.

El docente no sólo contribuye a la transmisión de conocimientos; trasciende el ámbito académico para que, a nivel personal, y también fuera de la escuela, sus alumnos cuenten con las herramientas para integrarse a una sociedad cada vez más exigente y más necesitada de personas capaces de practicar una cultura del respeto a la diversidad y a los derechos humanos en general (Ibídem).

La inclusión demanda maestros fuertes, con autoridad y con libertad para concretar en su tarea de enseñanza el compromiso social que su profesión lleva de sí, ya que la escuela actual enfrenta el desafío de resignificar el lugar del docente como lugar del saber y de la autoridad legítima (Narodowski, 2008).

El objetivo del trabajo es el diseño de una propuesta para mejorar la respuesta a la diversidad desde el marco del modelo de educación inclusiva, disminuir las conductas discriminatorias que ocurren en la interacción en el ambiente educativo (alumno-alumno) de Sexto de primaria de una escuela pública de la Ciudad de México.

Lo que justifica nuestro trabajo es, que tan vieja como la guerra –o quizá más, pues en muchos casos alimenta su génesis–, la discriminación ha roído por siglos los corazones y las vidas de los seres humanos.

En algún momento perdido en el tiempo, contra toda sensatez, los miembros de nuestra especie empezaron a considerar que las diferencias individuales o grupales respecto a sus semejantes los hacían, precisamente, des-semejantes. No sólo eso: creyeron que los distintos eran por eso inferiores, y temibles, y atacables. No es exagerado afirmar que sobre el lomo de las personas discriminadas–esclavos con otro color de piel, etnias completas reducidas al trabajo extenuante– se edificó nuestra cultura (Rincon, 2006).

CAPÍTULO III

ASPECTOS DEL DESARROLLO EN NIÑOS DE 10 A 12 AÑOS

3.1 Según Piaget

Al igual que otros autores, Piaget define al desarrollo, como una construcción que se produce por la interacción entre el individuo y su medio ambiente. Por esta razón se define a su teoría como interaccionista y constructivista.

Debe quedar claro entonces, que no hay que establecer una relación directa entre edad y etapa del desarrollo alcanzada.

3.1.1 Etapas del desarrollo

Las etapas que identifica Piaget son:

- Sensorio Motriz o Motor
- Pre-Operatoria o pre-conceptual
- Operaciones concretas
- Operaciones Formales

Para Piaget no todos los adultos alcanzan la etapa de las operaciones formales, ya que este logro está condicionado por la herencia específica y la herencia general.

Sin embargo en todas las etapas, aunque varíe el contenido, el modo de funcionamiento es el mismo. Las variables Adaptación y Organización son las que permiten superar la herencia Específica. Para Piaget no existe inteligencia al nacer y el desarrollo va de lo simple a lo complejo.

Las edades cronológicas ubicadas en cada uno de los estadios son aproximadas y hoy en día cada vez más va variando, no la construcción y evolución de la inteligencia y el conocimiento sino en que momento y frente a que estímulos, motivaciones y entornos socio – económicos – culturales se encuentra el niño.

Anteriormente ya se mencionaron el nombre de las etapas del desarrollo que Piaget propone, pero para este trabajo solo se ahondara en dos de estas ya que son las que abarcan las edades que se están estudiando, estas son las denominadas como el periodo operatorio concreto y el periodo operatorio formal.

3.1.2 Periodo operatorio concreto

En este período el niño logra efectuar acciones que no se reducen al plano práctico, sino que son interiorizadas gracias a la posibilidad de pensar, que ha conquistado en la etapa anterior. Es decir que ahora puede efectuar acciones mentales a las que Piaget denomina: operaciones. Para que ellas se reactiven el chico debe realizar una manipulación de los objetos e inmediatamente reflexionar sobre lo hecho.

Esta operación tiene la característica de ser reversible: es decir que el sujeto puede volver mentalmente al punto de partida; es decir al estado previo a que se efectuara la acción que las transformara. Es por eso que se denomina a este período operatorio concreto.

Dadas estas características es fácil comprender que el tipo de razonamiento que en esta época puede realizarse es de carácter inductivo: es decir que va de situaciones particulares a generalizaciones.

Los aspectos evolutivos según esta etapa son los siguientes:

En el aspecto psicomotor:

Toma conciencia de los diferentes segmentos corporales.

Posibilidades de relajamiento global y segmentado.

Independencia funcional de diversos segmentos y elementos corporales.

En lo social:

Juicios de formación de pandillas Protagonismo y liderazgo.

Afán de aventuras y prestigio social.

Competitividad.

Aceptación del mando social dominante.

En su desarrollo intelectual:

Sub-periodo de operaciones concretas.

Constitución de esquemas operativos, reversibilidad, conservación, agrupaciones, casualidad.

Operaciones simples y concretas.

En lo afectivo:

Equilibrio emotivo.

Extraversión.

Buen ajuste a las normas sociales.

3.1.3 Periodo operatorio formal

Piaget describe un cuarto período en el desarrollo de la inteligencia, al que denomina Operatorio Formal que comienza aproximadamente a los 12 años consolidándose alrededor de los 18 años. La estructura de este tipo de

pensamiento se construye en este período y se mantiene a lo largo de la vida, con la posibilidad de ser cada vez más equilibrado.

Los aspectos evolutivos según esta etapa son los siguientes:

En el aspecto psicomotor:

Independencia funcional, independencia derecha- izquierda, de brazos -piernas respecto del tronco y transposición del conocimiento de sí mismo al conocimiento de los demás.

En lo social:

Surgen las primeras diferencias entre el comportamiento social de niños y niñas. Se reduce el grupo de amigos, oposición al mundo social y edad de los secretos.

En su desarrollo intelectual:

Comienza el periodo del pensamiento abstracto, separación del mundo interior del exterior y constitución de un sistema de valores relativamente con reglas de juego, conductas sociales.

En lo afectivo:

Buena relación con el adulto y maestro, inicio de la pubertad aparición de la intimidad, identificación sexual, reactivación de las tendencias infantiles reprimidas.

3.2 Según Erikson

Discípulo de Freud, discrepó de él, en dos aspectos básicos: que las personas son seres activos buscando adaptarse a su ambiente, más que pasivos esclavos de impulsos y en otorgar mayor importancia que Freud a las influencias culturales

Elaboró una Teoría del desarrollo de la personalidad a la que denominó "Teoría psicosocial". En ella describe ocho etapas del ciclo vital o estadios psicosociales (crisis o conflictos en el desarrollo de la vida, a las cuales han de enfrentarse las personas).

3.2.1 Etapas del desarrollo

1. Confianza Básica vs. Desconfianza. (desde el nacimiento hasta aproximadamente los 18 meses).
2. Autonomía vs. Vergüenza y Duda (desde los 18 meses hasta los 3 años aproximadamente).
3. Iniciativa vs. Culpa (desde los 3 hasta los 5 años aproximadamente).
4. Laboriosidad vs. Inferioridad (desde los 5 hasta los 13 años aproximadamente).
5. Búsqueda de Identidad vs. Difusión de Identidad (desde los 13 hasta los 21 años aproximadamente).
6. Intimidad frente a aislamiento (desde los 21 hasta los 40 años aproximadamente).
7. Generatividad frente a estancamiento (desde los 40 hasta los 60 años aproximadamente).
8. Integridad frente a desesperación (desde aproximadamente los 60 años hasta la muerte).

Ahora se ahondara brevemente en la etapa es la que entran las edades que se están estudiando en este trabajo, esta es la denominada como competencia vs. Inferioridad.

3.2.2 Competencia vs. Inferioridad

Erikson marca esta etapa desde que el niño empieza a ir a la escuela hasta que termina su educación intermedia (14 años aproximadamente). En esta etapa el niño aprende lo básico de la vida que necesita para llegar a ser un adulto funcional y competente. De acuerdo a Erikson aquí es donde el niño comienza su relación con sus amigos y sigue las normas sociales propias de esta edad. En esta etapa también aprende a como seguir las reglas de los juegos y puede jugar en equipo y practicar deportes que contengan reglas definidas. En esta etapa el niño entiende que debe aprender ciertos conocimientos académicos tales como estudios sociales, desarrolla sus habilidades cognitivas para aprender aritmética y las reglas de ortografía y gramática y se interesa por la lectura. A esta edad comprende que hacer la tarea es su responsabilidad y desarrolla auto disciplina la cual lo ayuda a comportarse bien en la escuela, a ser más sociable con sus amigos y en su hogar y acatar las reglas impuestas por sus padres las cuales aplica en cada uno de los ambientes en los cuales se desenvuelve a esta edad. Si el niño no superó con éxito las etapas anteriores, al llegar a esta etapa se siente dudoso acerca de su futuro y se le forman complejos de inferioridad y se llena de culpa y de vergüenza por no poder adaptarse socialmente y actuar como los niños de su edad.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DEL TALLER

4.1 Justificación de propuesta del taller

Es evidente que la discriminación hacia las personas cada día crece más y en la edad estudiada en este trabajo que va de los 10 a los 12 años es más probable que este suceso se de, según estudios realizados la discriminación es uno de los diversos problemas al que actualmente se enfrentan los niños que cursan los últimos años de la educación primaria, ya que en esta edad se presentan muchos cambios físicos y emocionales y es ahí precisamente donde se origina la discriminación ya que las personas ya nos son tan iguales, por lo tanto surgen discrepancias y en ocasiones es más fácil que se dé la crítica en lugar de la aceptación o en su defecto la tolerancia, por ser un suceso que se da cada día con mayor incidencia es necesario se le brinde especial atención por parte de los padres y profesores.

Por lo anterior el presente trabajo tiene como finalidad ser una herramienta útil, sencilla y práctica para prevenir la discriminación en niños de 10 a 12 años, con el fin de que quede establecido el respeto desde esta edad para que posteriormente ya no se dé la discriminación.

4.2 Objetivo general

A través de un taller se pretende que los alumnos de los últimos grados de educación primaria de escuelas públicas y privadas mixtas, eviten las conductas discriminatorias en el aula por medio del modelo de la Inclusión Educativa, utilizando una lista de indicadores de: culturas, políticas y prácticas inclusivas que permitan concientizar a los alumnos de las dimensiones de la Educación Inclusiva que se llevan a cabo en su salón de clases y de las que desconocen.

4.3 Especificaciones del taller

DIRIGIDO A:

Niños que estén cursando los últimos grados de educación primaria y sus edades oscilen entre los 10 y 12 años.

ESCENARIO:

Salón de clases de las diversas escuelas, el cual debe contar con sillas, mesas, buena ventilación, buena iluminación, así como de espacio suficiente para que los participantes se encuentren cómodos, por lo tanto el tamaño del salón dependerá del número de participantes.

DURACIÓN:

La duración del taller será de 11 sesiones, la primera tendrá una duración de cinco horas y media, y las 10 restantes su duración oscilará entre los 90 y los 120 minutos. Las sesiones se realizarán un día a la semana durante 11 semanas, procurando que se lleven a cabo el mismo día de la semana y a la misma hora.

El cupo mínimo recomendado es de 30 alumnos y el máximo de 45 dependiendo de las instalaciones con que se cuente.

POBLACIÓN:

Edad: 10 a 12 años.

Sexo: Niñas y niños.

Grado escolar: Cursando quinto o sexto año de primaria.

Nivel socioeconómico: Indistinto.

Población de origen: Institución educativa en la que se imparta el taller.

MATERIALES:

Hojas

Sillas

Mesas

Lápices

Tarjetas

Plumas negras

Plumones

Una grabadora

Lecturas

Periódicos

Revistas

Diurex o cinta canela

Tijeras

Documentos

INSTRUMENTOS:

Lista de indicadores (CSIE, 2000), (anexo 1).- Es una lista que representan una formalización de aspiraciones con las que se compara la situación existente en el aula o escuela, para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora. Se dividen en tres dimensiones, A (Culturas inclusivas), B (Políticas inclusivas) y C (Prácticas Inclusivas) y cada una se compone de la siguiente manera:

A.1. Construir comunidad Con 7 subdivisiones

A.2. Establecer valores inclusivos Con 6 subdivisiones

B.1. Desarrollar una escuela para todos Con 6 subdivisiones

B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad Con 9 subdivisiones

C.1. Orquestrar el proceso de aprendizaje Con 12 Subdivisiones

C.2. Movilizar recursos Con 5 subdivisiones

Las cuestiones vinculadas a cada indicador ayudan a definir su significado de una forma que invita a los involucrados a explorarlo con detalle. Tales indicadores pueden cumplir varias funciones distintas. La que nos ocupa es que sirven para impulsar la reflexión de grupos de trabajo dentro del centro y sacar a la luz su conocimiento previo acerca del funcionamiento de su aula o escuela.

En versiones anteriores del Index se utilizaron los indicadores como la base para el cuestionario que se pretendía que respondiera el profesorado, las familias y el alumnado.

Cuestionario 1 (CSIE, 2000), (Anexo 2).- Es una versión corta y modificada de los indicadores que parecían ser los más relevantes para el alumnado y para las familias. Este cuestionario es distinto por ser para las familias y para el alumnado, y deberían tener en cuenta con la edad de los estudiantes por ello es reducido en los indicadores totales. Tiene la intención de evitar el riesgo de que los alumnos muestren deseabilidad social, esto es, a estar de acuerdo con las afirmaciones que se consideran más «deseables o correctas» y, por lo tanto, a hacer que el centro aparezca más inclusivo de lo que es. Por lo que se realiza de manera complementaria a la revisión de los indicadores

Cuestionario dos (CSIE, 2000), (Anexo 3).- Lo que pienso de «mi colegio» es un cuestionario conformado por 22 ítems, 20 cerrados y 2 libres, que tienen la

intención de evaluar las prácticas inclusivas llevadas en la escuela o el aula escolar

EVALUACIÓN:

El uso de los indicadores (Anexo1) nos va permitir recoger opiniones de los miembros de la comunidad escolar antes y después del taller “Prohibido discriminar”.

Posteriormente se aplicara un cuestionario 2 (Anexo 3) Lo que pienso de «mi colegio» con el fin de evaluar las practicas de inclusión que se dan en el salón de clases.

4.4 Contenido temático

FASE 1

Por lo que en equipos de 8 a 15 personas auxiliado por un instructor que leerá cuidadosamente el índice de indicadores. Un método que se utilizara útil como punto de partida para explorar los indicadores es escribir cada uno, o su letra o número, en tarjetas separadas. El grupo distribuye las tarjetas en cuatro montones con respecto a cuanto sienten que el indicador en cuestión refleja lo que sucede en el centro.

Los cuatro montones se corresponden con: «totalmente de acuerdo», «de acuerdo en cierta medida», «en total desacuerdo» y «se necesita más información» para decidir. De modo alternativo o incluso complementario, esta actividad puede ser llevada a cabo por el grupo trabajando con los indicadores que aparecen en el Cuestionario 1 indicadores adaptados para el alumnado y la familia (Anexo 2), ya que existe el riesgo de que los alumnos muestren deseabilidad social, esto es, a estar de acuerdo con las afirmaciones que se consideran más «deseables o correctas» y, por lo tanto, a hacer que el centro aparezca más inclusivo de lo que es.

Por ello se ayudara a distinguir en sus respuestas entre lo que a ellos les gustaría creer que es cierto y lo que realmente piensan que ocurre allí. Se discutirá también la tendencia de algunos estudiantes a decir lo que ellos piensan que les gustaría escuchar a sus profesores.

Esta actividad se puede repetir después de realizar un examen detallado de los indicadores. Las preguntas pueden conducir a una revisión de los juicios y a clarificar el significado de un indicador, es decir, ayudan a formarse una idea provisional de los ítems que se encuentran en el montón de «se necesita más información».

Posteriormente se aplicara un cuestionario 2 (Anexo 3) Lo que pienso de «mi colegio».

FASE 2

Después se dará inicio al taller “Educación Inclusiva para eliminar la discriminación en niños de 10 a 12 años” y finalmente se aplicara el cuestionario 2.

4.5 Consideraciones iniciales

Se hace hincapié en la recomendación de incluir en el grupo un amigo crítico u observador externo.

Una de las responsabilidades del amigo crítico es la de ayudar a garantizar que el análisis del centro se realice con profundidad.

Es importante que el grupo se convierta en un modelo de práctica inclusiva dentro del centro, colaborando, y garantizando que todos son escuchados, independientemente de su género, su historia profesional o su estatus y que nadie domina en las discusiones.¹

¹ Los componentes del grupo necesitarán sentir que pueden confiar en los otros y que pueden hablar libremente y cuando sea necesario, en un ambiente de confianza.

4.6 Programa del taller

FASE I. INTRODUCCIÓN

SESIÓN 1:

Nombre de la sesión: Indicadores

Objetivo: Que el grupo se familiarice con el tema de la educación inclusiva (anexo 4), conozca los indicadores adaptados para el alumnado y la familia (Anexo 1) y si es necesario las preguntas, así como con el modo en el que se pueden utilizar para explorar con todos los grupos la cultura, las políticas y las prácticas existentes en el centro.

Duración: Toda la jornada escolar (5 horas y media)

Material: - Lista de indicadores

- Cuadro educación inclusiva
- Cuestionario 1
- 50 plumas de color negro
- 50 Tarjetas blancas

Desarrollo de la actividad: La siguiente actividad se realiza en quipos de 8 a 15 personas auxiliado por un instructor que leerá cuidadosamente el índice de indicadores. Un método que se utilizara útil como punto de partida para explorar los indicadores es escribir cada uno, o su letra o número, en tarjetas separadas. El grupo distribuye las tarjetas en cuatro montones, que corresponden con: «totalmente de acuerdo», «de acuerdo en cierta medida», «en total desacuerdo» y «se necesita más información» para decidir.

8.30 - 9.00 Introducción a la educación inclusiva Anexo 4.

9.00 – 10.30 Trabajo con los conceptos clave para compartir el conocimiento previo (en grupos).

10.30-11.30 Trabajo con los indicadores trabajo con una muestra de indicadores en los grupos

11.30 - 12.00 Descanso.

12.00 - 13.00 a continuación trabajo individual o en grupos pequeños con el resto de los indicadores).

13.00 - 13.30 Trabajo con los indicadores en el cuestionario

FASE 2 TALLER PROHIBIDO DISCRIMINAR

TALLER: “EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ELIMINAR LA DISCRIMINACIÓN”

SESIÓN 2:

Nombre de la sesión: ¿Yo discrimino... o me discriminan?

Objetivo de la actividad: Los niño y las niñas logren identificar las situaciones de discriminación que se producen y reproducen en el contexto social a través de la cotidianeidad, y que conozcan las distintas formas de discriminación que se manifiestan con mayor fuerza en nuestra sociedad.

Duración: 120 minutos

Material: - 50 hojas de papel

- 2 hojas de papel rotafolio
- 50 plumas de color negro

Desarrollo de la actividad: La siguiente actividad se realiza en dos fases: la primera requiere de una reflexión personal orientada por algunas preguntas; la segunda consiste en realizar un trabajo en equipos con el fin de compartir las respuestas y efectuar una síntesis de lo comentado.

1.- Organice al grupo para que en una hoja responda a las siguientes preguntas:

¿Alguna vez has sido discriminado/a? Narra brevemente la situación.

¿Cuál fue tu reacción?; ¿por qué?

¿Cuál crees que fue la razón o la causa por la cual te discriminaron?

¿Cómo te sentiste?; ¿por qué?

En tu caso, ¿crees que has discriminado a otras personas?

No ()

Sí ()

¿Cuál fue el motivo?

2.- Una vez concluido este ejercicio, invite a los/as participantes a compartir sus respuestas con el resto del grupo. Comente que la participación es voluntaria, pero necesaria para el desarrollo de la actividad.

3.- Posteriormente, organice al grupo en equipos y solicite a los/as participantes que comenten las situaciones que anotaron en sus hojas y que determinen si se trata o no de situaciones de discriminación y argumenten el motivo.

4.- Pida que identifiquen, con base en el esquema que a continuación se presenta, los tipos de discriminación mencionados y las formas más comunes de reaccionar frente a este tipo de conductas.

Tipos de discriminación	Formas comunes de reaccionar ante la discriminación

Reflexiones finales: efectúe una síntesis de los planteamientos expuestos y comente que las conductas discriminatorias que vivimos y reproducimos forman

parte de un mecanismo estructural de nuestra sociedad, que nos incluye a todos, por lo que no se trata de un asunto de bondad o de maldad de las personas.

SESIÓN 3:

Nombre de la sesión: La Discriminación es para mí...

Objetivo de la actividad: Los niños y las niñas analicen el concepto de la discriminación a partir de lo establecido en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y otros documentos teóricos y audiovisuales.

Duración: 120 minutos

Material:

- 10 hojas de rotafolio
- 10 plumones de color negro
- Lectura “Qué significa discriminar”, de Jesús Rodríguez Zepeda (Anexo 5)
- Video Tren de imágenes, del CONAPRED

Desarrollo de la actividad:

1.- Integre a los y las participantes en equipos y solicite que lean; “¿Qué significa discriminar?”, de Jesús Rodríguez Zepeda (Anexo 5), y destaquen las ideas que consideran más importantes para definir la discriminación en términos de un proceso de exclusión social.

2.- Solicite que entre todos elaboren una definición de la discriminación y la plasmen en una hoja de rotafolio. Organice a los equipos para que expongan su definición y complementen las participaciones con la información del recuadro de tal manera que quede clara la definición de la discriminación como un fenómeno de exclusión social.

3.- Para concluir, organice junto con el grupo la proyección del video del CONAPRED, Tren de imágenes.

Reflexiones finales: En plenaria, recupere las opiniones y comentarios del grupo respecto de las cápsulas contenidas en el video y aclare cualquier duda que se presente respecto del fenómeno de la discriminación en nuestra sociedad.

SESIÓN 4:

Nombre de la sesión: Tipos de Discriminación

Objetivo de la actividad: Los alumnos y las alumnas reconozcan que la discriminación es un fenómeno de carácter múltiple, es decir, que en un caso determinado de discriminación pueden estar presentes más de dos formas o variantes de estas prácticas. Asimismo, identifiquen que las prácticas discriminatorias más lacerantes se encuentran presentes en los ámbitos de la educación, el trabajo, la salud y el acceso a la justicia.

Duración: 90 minutos

Material: - Casos “Situaciones de discriminación” (Anexo 6)

- 5 hojas de rotafolio

- 5 plumones de color negro

Desarrollo de la actividad:

1.- Organice al grupo en equipos y reparta los casos que se encuentran en el texto: “Situaciones de discriminación” (Anexo 6).

2.- Solicite a los equipos que lean el caso que les corresponda, lo analicen y determinen las formas de discriminación que detectan en cada una de las situaciones expuestas. En seguida, deberán explicar los rasgos específicos de las formas de discriminación que hubieren identificado.

3.- Organice a los equipos para que expongan ante el resto del grupo sus opiniones y argumentos. Integre los comentarios de cada equipo en un esquema que esté a la vista de todos/as con el fin de que puedan enriquecerlo.

Reflexiones finales: A partir de las participaciones recuperadas del grupo organice una charla en torno a las siguientes preguntas:

¿Cuántas formas de discriminación pueden estar presentes en cada persona o grupo en situación de vulnerabilidad?

¿Cuáles son las consecuencias de la discriminación para las personas o los grupos afectados?

SESIÓN 5:

Nombre de la sesión: Poder igual a discriminación

Objetivo de la actividad: Los niños y las niñas conozcan que el fenómeno de la discriminación está influido por las relaciones de poder, las cuales son determinadas por los intereses económicos o políticos y legitimados por los discursos de quienes sustentan el poder.

Duración: 120 minutos

Material: - Cuento “Arturo y Clementina” (Anexo 7)

Desarrollo de la actividad:

- 1.- Presente de manera amena el cuento Arturo y Clementina (Anexo 7), hasta llegar al momento del clímax de la historia.
- 2.- Haga una pausa y someta a debate los sucesos de la parte de la historia presentada.
- 3.- Posteriormente, divida al grupo en equipos con el fin de que a través de un sociodrama sugieran el final del cuento.
- 4.- A continuación cada subgrupo representará su propuesta, mientras que los demás observan, para más tarde comentar todas las propuestas de final de la historia.
- 5.- Por último, lea el final original del cuento.

Reflexiones finales: Después de la actividad del cuento organice una charla con el grupo a partir de las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las actitudes o comportamientos más comunes en quien discrimina o trata como inferior a otras personas?

¿Qué sucede cuando un grupo o una persona se considera inferior o acepta el trato que se le da?

Mencionen otros ejemplos similares que ustedes conozcan de situaciones en las cuales se trate a alguien como incapaz o inferior, aunque sea inconscientemente.

¿Alguna vez han tratado a alguien como inferior o incapaz?; ¿sí?; ¿no?; ¿por qué?

¿Qué podemos hacer frente a este tipo de situaciones?

SESIÓN 6:

Nombre de la sesión: ¿Quiénes se quedan?

Objetivo de la actividad: Los niños y las niñas reconozcan que los actos de discriminación se funden en los prejuicios, los estigmas y los estereotipos; de ahí la importancia de aprender a identificar las ideas o creencias que se hallan detrás de expresiones que forman parte de nuestra cultura.

Duración: 120 minutos

Material: - 10 Tarjetas con situaciones de vulnerabilidad.

Desarrollo de la actividad:

1.- Organice al grupo en equipos y distribuya entre los y las integrantes de cada uno una serie de tarjetas en las cuales estén incluidos los grupos en situación de vulnerabilidad; por ejemplo, una persona con discapacidad, un adulto mayor, una persona con VIH-sida, etcétera.

2.- Una vez que cada equipo tenga sus tarjetas y las hayan repartido entre los y las integrantes, invítelos e invítelas a imaginar la siguiente situación:

“Todos los personajes de las tarjetas viajan por un crucero en el mar Caribe. La felicidad y emoción de las personas resulta evidente, pues la intención es pasar unas divertidas vacaciones en la playa. El clima no los favorece y el barco pierde la ruta y naufraga. El destino del maltrecho navío es una isla desierta donde las condiciones de sobrevivencia se tornan sumamente complicadas. Después de una primera inspección, los náufragos se dan cuenta de que no existen posibilidades de sobrevivir: no hay agua que tomar, no hay alimento ni cómo obtenerlo. Si se quedan en la isla morirán. Con los restos del barco construyen una pequeña balsa, pero en ésta no pueden viajar todos, así que tienen que dejar a tres personas. ¿Quiénes se quedan?

3.- Conceda a los equipos el tiempo suficiente para que deliberen qué personas se quedan en la isla y cuáles se van, así como para que den razones sobre los criterios que marcaron su decisión.

4.- Cuando hayan terminado, solicite a los equipos que expongan frente al grupo los motivos de la decisión que tomaron. No olvide alentar la participación y aclarar cualquier duda.

5.- Pregunte a los equipos cómo fue el proceso de deliberación. ¿Todos los y las integrantes estuvieron de acuerdo con la decisión tomada?; ¿cuáles fueron los criterios para tomarla?

Reflexiones finales: Una vez que hubiesen terminado con esta parte del ejercicio, reflexione con el grupo sobre lo que sucedería si este mismo dilema lo trasladasen a nuestra sociedad. Para orientar la participación puede basarse en las siguientes preguntas:

¿Qué sucede en una sociedad en la que algunas personas o grupos de personas queden fuera de los circuitos de derechos y oportunidades de desarrollo?

¿Cuáles deben ser los criterios para conformar una sociedad justa y respetuosa de las diferencias entre las personas?

¿Cuáles serían las consecuencias para nuestra sociedad si tuviéramos a ciertas personas o grupos de personas fuera de la vida social?

SESIÓN 7:

Nombre de la sesión: La no discriminación y los derechos fundamentales

Objetivo de la actividad: Que los niños reconozcan que la discriminación es un problema que afecta los derechos fundamentales de las personas y grupos, particularmente de aquellos que han sido colocados en situaciones de desventaja.

Duración: 120 minutos

Materiales: - 2 hojas de papel rotafolio

- Marcadores
- Las lecturas:

Recuadro sobre los Derechos Fundamentales (Anexo 8)

Declaración Universal de los Derechos Humanos (Anexo 9)

Desarrollo de la actividad:

1.- Organice una charla con el grupo a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué consideran necesario para proteger, potenciar y desarrollar plenamente las cualidades de los seres humanos?

¿Qué necesitan las personas para vivir con dignidad y desarrollarse plenamente?

¿Qué piensan sobre la diversidad existente entre las personas?

¿Consideran que en la sociedad debe haber distinciones entre las personas para garantizar su dignidad y su bienestar?

2.- Anote las opiniones de los/as participantes en una hoja de rotafolio y comente con el grupo de qué manera sus respuestas se relacionan con la idea de la dignidad humana y de los derechos humanos fundamentales que tenemos todas las personas por el simple hecho de serlo.

3.- Exponga frente al grupo la definición de derechos humanos y solicite que la contrasten con las suyas. Para ello, apóyese en la información del recuadro (Anexo 8); y no olvide destacar que los derechos humanos o fundamentales valen para todas las personas, así como que garantizar su ejercicio resulta vital para la convivencia democrática y equitativa de la sociedad.

4.- Posteriormente, organice con el grupo una charla a partir de las siguientes preguntas. Antes de comenzar anótelas en una hoja de rotafolio o en un pizarrón:

¿Qué significa “ser humano” o “persona”?

¿Qué significa que los derechos humanos sean universales?

¿Qué significa que las personas sean diferentes?

¿Qué significa que las personas sean iguales?

¿Todas las personas somos iguales? Sí/No ¿En qué?/¿por qué?

¿Qué ocurre cuando una persona, grupo o sociedad no reconoce la diversidad y la igualdad de derechos de las personas?

Reflexiones finales:

Con base en las reflexiones anteriores, exponga ante el grupo un panorama general respecto de los derechos humanos o fundamentales: su concepto, orígenes, clasificación y características principales:

Refuerce la idea acerca de la interdependencia que caracteriza a los derechos humanos o fundamentales, es decir, que todos los derechos se encuentran vinculados entre sí y que la violación de uno de ellos implica o afecta a los demás.

Cite la igualdad de las personas en dignidad de derechos como uno de los principios que han sustentado a los derechos humanos o fundamentales y su expresión en documentos y leyes nacionales e internacionales.

*Apóyese en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Anexo 9) y lea con el grupo los artículos correspondientes a la igualdad.

SESIÓN 8:

Nombre de la sesión: La igualdad es un derecho de todos

Objetivo de la actividad: Que los niños analicen a través de situaciones verídicas de discriminación, los distintos documentos nacionales e internacionales en la materia de igualdad y no discriminación.

Duración: 120 minutos

Materiales: - 1 hoja de rotafolio

- Tarjetas que incluyan los casos verídicos de discriminación (Anexo 10)
- Lectura: Declaración Universal de los Derechos Humanos (Anexo 9)

Desarrollo de la actividad:

1.- Anote con anterioridad la historia de Jesús en una hoja de rotafolio o en el pizarrón; solicite el apoyo de un integrante del grupo para que lea el caso en voz alta:

Jesús está contento porque pronto irá a la secundaria. Él solicitó como primera opción quedarse en una escuela cercana a su casa, pero ayer se enteró de que le asignaron la que él anotó como segunda alternativa, porque ésta sí tiene las condiciones para que él pueda trasladarse en su silla de ruedas. Jesús y su familia piensan que los discriminaron al no asignarle la primera opción, pues cubría con el requisito del promedio.

2.- En plenaria, pregunte al grupo cuáles son los derechos de los que Jesús ha sido privado. ¿Se le ha discriminado?; ¿por qué?

3.- Registre y oriente la participación del grupo con el fin de generar conclusiones sobre la historia de Jesús.

Trabajo en equipos

4.- Organice al grupo en equipos para realizar el análisis de diversas situaciones o casos de discriminación (Anexo 10).

5.- Distribuya ejemplares de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Anexo 9)

6.- Asigne a cada equipo uno de los casos que se encuentran en el anexo 5 y solicite que lean con detenimiento la situación y señalen el derecho o los derechos fundamentales que han sido afectados o se están violentando, además de cómo se aplica en cada caso lo enunciado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

7.- Invite a los equipos a presentar sus conclusiones. No olvide fomentar la retroalimentación y a poner el énfasis en las conductas discriminatorias específicas de cada caso.

Reflexiones finales:

Para concluir con la actividad, organice una charla interactiva a partir de las siguientes cuestiones:

¿Qué diferencia existe entre considerar la igualdad como un valor y considerarla un derecho fundamental?

¿Qué implicaciones tiene el derecho a la igualdad y a la no discriminación para nuestras actividades profesionales?

¿A quién corresponde garantizar el ejercicio y la vigencia del derecho a la igualdad y a la no discriminación?

SESIÓN 9:

Nombre de la sesión: La cultura democrática

Objetivo: Analizar los elementos de la cultura política del súbdito (o autoritaria) y de la cultura política democrática (o de la igualdad) en relación con el mandato constitucional de la igualdad de derechos para todas las personas.

Duración: 120 minutos

Material: - Texto “La cultura política democrática” (Anexo 11).

Desarrollo:

1.- Antes de iniciar esta actividad, platique con el grupo acerca de que la cultura de la legalidad se encuentra estrechamente ligada con la cultura política democrática, es decir, que en una sociedad democrática prevalece el gobierno de las leyes y la ciudadanía tiene el deber de respetar y hacer valer las leyes y los derechos de todas las personas.

2.- Para realizar la siguiente actividad organice al grupo en equipos y solicíteles que lean el texto “La cultura política democrática”, de Jacqueline Peshard (anexo 11).

Posteriormente, indíqueles que establezcan las diferencias que encuentran entre la cultura política del súbdito (o autoritaria) y la cultura política democrática (o de la igualdad). Para este punto de la actividad se pueden apoyar en un mapa mental o en un cuadro como el siguiente:

Cultura del súbdito	Cultura democrática

3.- Organice a los equipos para compartir con el resto del grupo las conclusiones obtenidas.

4.- Modere la participación y anote los comentarios más destacados, de tal manera que queden a la vista de todos y pueda retomarlos para generar las conclusiones.

5.- Lea y explique ante el grupo el concepto de cultura política que aparece en el siguiente recuadro y complemente con las aportaciones de los equipos, de tal manera que quede claro qué es la cultura política y cómo en cada sociedad encontramos diferentes pautas culturales que sostienen a las estructuras sociales.

La cultura política

Para situar de manera correcta la importancia de la cultura política en la comprensión del fenómeno discriminatorio conviene adelantar una definición general del concepto que permita distinguir los elementos que en él confluyen. Así, diremos que la cultura política representa la síntesis heterogénea de valores, informaciones, juicios y expectativas que conforman la identidad política de los individuos, los grupos sociales o las organizaciones políticas. De esta premisa cultural se derivan hábitos y formas de comportamiento que deben, por lo tanto, ser leídos como portadores de una cierta significación. En la cultura política intervienen, así, para decirlo con la terminología analítica anglosajona que le dio origen en tanto concepto moderno, evaluaciones, informaciones y vínculos afectivos que condicionan fuertemente los distintos tipos de comportamiento social y político posibles.

Cabe subrayar que esta definición es deudora, parcialmente, de los planteamientos hechos ya hace varias décadas por los fundadores de este enfoque conceptual, para quienes la cultura política se refería a “las orientaciones específicamente políticas en relación con el sistema político y sus distintas partes, y a las actitudes relacionadas con el rol del individuo en el sistema”, bajo la advertencia de que “cuando hablamos de la cultura política de una sociedad nos referimos a cómo se ha interiorizado el sistema político a través de conocimientos cognoscitivos, de sentimientos y de evaluaciones para su población”.

En esta perspectiva, la implantación tanto de una estructura jurídica e institucional como de formas de convivencia social acordes con el ideal democrático depende, en gran medida, de la manera en que la ciudadanía y las propias élites políticas definen su percepción acerca del fenómeno del poder y su organización. Y es que tal percepción induce directamente las formas de participación, negociación o confrontación que se desarrollan tanto en los centros de decisión institucionales como en las múltiples interacciones que tienen lugar en la cotidianidad de la vida social. Al mismo tiempo esta matriz cultural asigna en cada contexto histórico mayor o menor valor a las nociones de pluralidad, tolerancia, respeto a las diferencias, legalidad y derecho al disenso que impregnan, o no, las relaciones sociales interpretadas en clave de relaciones de poder.

6.- Comente con el grupo sus opiniones acerca de cada uno de los tipos de cultura política expresados en las actividades anteriores y solicite que presenten ejemplos concretos que ayuden a ilustrar y comprender mejor su sentido.

Reflexiones finales:

Charla grupal

En plenaria, solicite al grupo que comente las implicaciones que tiene cada uno de los tipos de cultura política mencionados en la actividad anterior para la vigencia del derecho a la igualdad y la no discriminación. No olvide tomar nota en un pizarrón o en una hoja de rotafolio.

SESIÓN 10:

Nombre de la sesión: ¿Qué tanto toleramos y respetamos la diversidad?

Objetivo: Reconocer que las prácticas y conductas discriminatorias también están determinadas por las identidades personales y grupales, a través de las cuales se construyen discursos que hacen aparecer a determinados grupos y personas como valiosos y poderosos y a otros como inferiores. Asimismo, destacar la relación que guardan las identidades con el ejercicio de la tolerancia y el respeto a las diferentes formas de vida, componentes fundamentales de las sociedades democráticas y plurales.

Duración: 120 minutos

Material: - Documento “Listado de Preferencias” (Anexo 12).

Desarrollo:

- 1.- Organice al grupo para realizar la siguiente actividad. Solicite que de manera individual revisen el documento “Listado de preferencias” (anexo 12).
- 2.- Formalice los conocimientos construidos hasta el momento con una exposición en la que identifique los rasgos fundamentales de una cultura basada en la igualdad de derechos y la no discriminación.
- 3.- Posteriormente, indíqueles que busquen entre ellos/as a la persona que reúna las características que se exponen en cada pregunta y coloque su nombre como respuesta en forma de lista en una hoja.
- 4.- Señale a los/as participantes que pueden hablar, preguntar y moverse libremente y que, de ser posible, procuren no repetir ningún nombre.
- 5.- Mientras el grupo trabaja ubíquese un lugar estratégico, es decir, que se encuentre a la vista de todos, y copie el documento del anexo en una hoja de rotafolio.

6.- Manténgase integrado/a en la actividad. Cuando se percate de que el grupo ha terminado, solicíteles que peguen sus respuestas junto al documento para poder observarlas. Verifique que todos los/as integrantes estén participando.

7.- Una vez que hubiesen terminado, indique al grupo que se reúna en plenaria y organice el diálogo a partir de las siguientes cuestiones:

¿Cómo se sintieron con la actividad?

¿Cuál fue su sensación al descubrir que hay personas que piensan igual que nosotros?

¿Cuál fue su sensación al descubrir que hay personas que piensan diferente a nosotros?

¿Qué entienden por “identidad”?

¿Qué entienden por “tolerancia”?

¿Qué opinan acerca de que las personas piensen y sientan diferente?

¿Qué valores consideran necesarios para garantizar una convivencia respetuosa entre las personas?

¿Qué relación encuentran entre la información generada en la actividad y el respeto a la diversidad y la no discriminación?

8.- Recupere las participaciones del grupo orientándolas hacia el tema de la conformación de identidades individuales y grupales, y hacia acerca de qué manera pueden derivarse relaciones tolerantes y respetuosas o, por el contrario, dinámicas intolerantes y violentas.

9.- No olvide aclarar las dudas que surjan durante la actividad.

Reflexiones finales:

SESIÓN 11:

Nombre de la sesión: ¿Todos somos iguales?

Objetivo: Reflexionar sobre la necesidad de construir una cultura de la igualdad y de la no discriminación a partir de la identificación de alternativas o propuestas de acción desde diferentes ámbitos, como la familia, la comunidad y el trabajo.

Duración: 120 minutos

Material: - Hojas de rotafolio.

- Plumones.

- Tijeras.

- Pegamento.

- Revistas.

- Fotos que ya no sirvan.

- Periódicos, etcétera.

- Una grabadora para poner música mientras el grupo trabaja.

- Cinta canela o diurex.

Desarrollo:

1.- Organice al grupo en equipos, preferentemente homogéneos en cuanto al perfil, y solicite que dialoguen en torno a las siguientes cuestiones: Identifiquen dos de los principales problemas (asuntos urgentes a atender) en materia de no discriminación dentro de los siguientes espacios:

En la familia.

En la comunidad.

En el trabajo.

Comenten qué transformaciones deberían generarse en el entorno social para combatir esos problemas. Señalen en cuáles de ellas podrían ustedes intervenir.

2.- Invite al grupo a poner en común el resultado de los análisis. Genere comentarios y conclusiones generales sobre los puntos que identifiquen como más relevantes.

4.-Solicite que de manera individual generen compromisos acerca del combate a la discriminación en los siguientes ámbitos:

a) En la familia.

b) En la comunidad.

c) En el trabajo.

5.- En plenaria, invite al grupo a compartir sus respuestas y genere conclusiones sobre la necesidad de construir una cultura de la igualdad y de la no discriminación.

6.- Como parte de las actividades finales, solicíteles a los/as participantes que reflexionen durante unos minutos, en silencio, acerca de lo que hasta ahora han aprendido; y que evalúen cuáles de estos aprendizajes les ayudarán a participar en la construcción de una cultura de la igualdad y respeto a la diversidad, tomando como referencia los tres ámbitos de intervención mencionados en la actividad anterior.

7.- Una vez concluido este tiempo de reflexión, anime a los/as participantes para que compartan sus ideas con el resto del grupo.

8.- Enseguida, organice al grupo en equipos y comente que la actividad final del curso taller consiste en el diseño de un collage en el cual intentarán rescatar ocho ideas principales o ejes temáticos como síntesis del curso que están concluyendo.

9.- Aclare que se trata de describir el itinerario temático que han recorrido y el valor que tiene para su formación como promotores/as de la no discriminación y el respeto a la diversidad.

10.- Asimismo, comente que se trata de expresar, mediante el uso de frases; pensamientos de autores/as o propias; imágenes; cuadros; esquemas o mapas mentales, el proceso de formación, conocimiento, vivencias y aprendizajes de este curso.

11.- Una vez que los equipos hayan concluido el collage, solicite que los peguen en la pared y comenten los diferentes trabajos.

12.- Finalmente, agradezca la participación a todos los miembros del grupo y quede a su disposición para cualquier comentario.

Reflexiones finales:

REFERENCIAS

- ⊗ Artículo noveno de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003) Obtenido el 24 de Noviembre de 2009 de www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf
- ⊗ Beilin, H. (1992). Piaget's enduring contribution to developmental psychology. [La contribución permanente de Piaget a la Psicología del Desarrollo] *Developmental Psychology*, 28, 191-204.
- ⊗ Bringuier, J.C. (1977). *Conversaciones con Piaget*. Barcelona: Gedisa (Original en francés, 1997).
- ⊗ Centre for Studies on Inclusive Education (2000) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (index for inclusion) desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Obtenida el 10 de noviembre de 2009 de <http://www.coanapred.org.mx>
- ⊗ Chapman, M. (1988). *Constructive evolution: origins and development of Piaget's thought*. [La evolución del Constructivismo: orígenes y desarrollo del pensamiento de Piaget] Cambridge: Cambridge University Press.
- ⊗ Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2005) ¿Qué es la discriminación? La discriminación en la escuela. Obtenida 10 de noviembre de 2009 de <http://www.coanapred.org.mx>
- ⊗ Duck, C. H. (2007) "inclusiva" modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5, No. 5e. Obtenida el 10 de noviembre de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art26.pdf>
- ⊗ Erikson, Erik (1968, 1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ⊗ Erikson, Erik (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- ω Erikson, Erik (1983). Infancia y sociedad. Buenos Aires: Horme-Paidós.
- ω Erikson, Erik (2000). El ciclo vital completado. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- ω Evans, R. (1973). Jean Piaget, the man and his ideas. [Jean Piaget, el hombre y sus ideas] New York: Dutton.
- ω Guijo, B. V. (2008) Derechos de la infancia (0-6 años) y educación inclusiva. Revista de Educación, 347 pp. 55-74. Obtenida el 10 de noviembre de 2009 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_03.pdf
- ω Kitchener, R. (1986). Piaget's theory of knowledge. [La teoría del conocimiento de Piaget] New Haven: Yale University Press.
- ω Laorden, C.; Prado, C. & Royo, P. (2006) Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. Pulso. 29 77-93. Obtenida el 12 de noviembre de 2009 de <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/65.pdf>
- ω Montesinos, M.P. (2008) “Desnaturalizando conceptos. La diversidad y la inclusión educativa interrogadas”. Conferencia del Foro internacional sobre Inclusión Educativa, Atención a la Diversidad y No Discriminación. Consejo Nacional para prevenir la discriminación.
- ω Narodowski, M. (2008) La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio en Educación. 6(2) pp. 19-26. Madrid.
- ω Nava, M. E. (2009) Un modelo de educación bilingüe para sordos a través de la lengua de señas mexicana (lsm) y la logogenia, en el marco de la educación intercultural e inclusiva. Tesis no publicada UNAM
- ω Red Iberoamericana de Organismos y Organizaciones contra la Discriminación (2008) Informe sobre la discriminación en Iberoamérica. Obtenido el 12 de octubre de 2009 en http://www.conapred.org.mx/bibliotecav/biblioteca_arturo.php?var=biblioc59.html

- ω Rodriguez, Z. J. (2007) ¿Qué es la discriminación y cómo combatirla? CUADERNOS DE LA IGUALDAD. México. CONAPRED
- ω Smith, L. (1992). Jean Piaget: critical assessments. [Jean Piaget: evaluaciones críticas] 4 Vols. London: Routledge.
- ω Smith, L. (1996). Critical readings on Piaget. [Lecturas críticas sobre Piaget] London: Routledge.
- ω Soto, R.C. (2003) La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 3(1) Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica.
- ω Vidal, F. (1994). Piaget before Piaget. [Piaget antes de Piaget] Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ω Vonèche, J.J. (1985). Genetic epistemology: Piaget's theory. [Epistemología genética: la teoría de Piaget] International Encyclopedia of Education, Vol. 4. Oxford: Pergamon.

ANEXOS

ANEXO 1

INDICADORES

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1. Construir comunidad

A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.

A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.

A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.

A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.

A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.

A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.

A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

A.2. Establecer valores inclusivos

A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.

A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.

A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.

A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un «rol».

A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.

A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

B.1. Desarrollar una escuela para todos

- B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas
- B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.
- B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.
- B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.
- B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

- B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.
- B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.
- B.2.3. Las políticas de «necesidades especiales» son políticas de inclusión.
- B.2.4. El Código de la Práctica* se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
- B.2.5. El apoyo de los alumnos que aprenden euskara o castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
- B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.
- B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.
- B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar.
- B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o *bullying*

C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje

- C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.
- C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.
- C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.
- C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.
- C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes
- C.1.11. Los «deberes para casa» contribuyen al aprendizaje de todos.
- C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.

C.2. Movilizar recursos

- C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
- C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.
- C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

ANEXO 2

Cuestionario 1. INDICADORES ADAPTADOS PARA EL ALUMNADO Y LA FAMILIA

POR FAVOR, PONGA UNA CRUZ EN EL RECUADRO QUE REPRESENTA SU OPINIÓN	COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	NECESITO MÁS INFORMACIÓN
A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.				
A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5. La familia se siente implicada en el centro.				
A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7. El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.				
A.2.1. El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa.				
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
<hr/>				
B.1.4. El centro hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6. El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.				
B.2.7. Se han reducido las expulsiones por indisciplina.				
B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia.				
B.2.9. Se ha reducido la intimidación.				
<hr/>				
C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C.1.3. Se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.				
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
C.1.5. El alumnado aprende de manera colaborativa.				
C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.				
C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.				
C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				

Señale los tres cambios que le gustaría ver en el centro

- 1.-
- 2.-
- 3.-

ANEXO 3

Cuestionario 2. LO QUE PIENSO DE «MI COLEGIO»

Soy una niña Soy un niño
Estoy en la clase _____

POR FAVOR, PONGA UNA CRUZ EN EL RECUADRO QUE REPRESENTA SU OPINIÓN	COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	NECESITO MÁS INFORMACIÓN
1. Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo.				
2. Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar.				
3. Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se quedan atascados.				
4. Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado.				
5. Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean.				
6. A mi profesor le gusta escuchar mis ideas.				
7. A mi profesor le gusta ayudarme en mi trabajo.				
8. Me gusta ayudar a mi profesor cuando tiene trabajo.				
9. Creo que las reglas de nuestra clase son justas.				
10. Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables.				
11. Algunas veces soy intimidado en el patio.				
12. Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mí.				
13. Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el profesor lo arregla de forma justa.				
14. Creo que tener escritas las metas del trimestre me ayuda a mejorar mi trabajo.				
15. Algunas veces mi profesor me deja elegir el trabajo que hacer.				
16. Me siento contento conmigo mismo cuando he hecho un buen trabajo.				
17. Cuando tengo deberes para casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer.				
18. A mi profesor le gusta que le cuente lo que hago en casa.				
19. Mi familia piensa que éste es un buen centro.				
20. Si no he ido a clase mi profesor me pregunta dónde he estado.				

Las tres cosas que me gustan más de mi centro son

- 1.-
- 2.-
- 3.-

Las tres cosas que realmente no me gustan de mi centro son

- 1.-
- 2.-
- 3.-

¡Gracias por tu ayuda!

ANEXO 4

La educación inclusiva

La educación inclusiva pretende eliminar todas las barreras que impiden el aprendizaje y la participación, con independencia de dónde surjan o quiénes las provoquen. La principal definición del concepto educación inclusiva es la consideración del derecho de todo alumno a adquirir un aprendizaje profundo (entendiendo por tal la aproximación a la comprensión de la realidad que se vive), además del derecho de cada alumno a recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta.

En general "la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales

El enfoque de la educación inclusiva parte del concepto básico de la diversidad, considerándola como "un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano"

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como con necesidades educativas especiales.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tiene derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

ANEXO 5

“¿Qué significa discriminar?”

“Discriminación” es una de esas palabras que están presentes en una gran cantidad de usos cotidianos del lenguaje. Se trata de un término que se usa con mucha frecuencia y con sentidos e intenciones diversas. El Diccionario de la Lengua Española, publicado por la Real Academia de la Lengua, ofrece dos definiciones del verbo discriminar: 1) separar, distinguir, diferenciar una cosa de la otra, y 2) dar trato de inferioridad, diferenciar a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etcétera.

En la primera acepción de esta definición de diccionario, que llamaremos lexical (pues está referida no al uso político, sociológico, jurídico o filosófico del término, es decir, ni técnico ni conceptual, sino a la manera en que se define en la lengua regular o léxico), el verbo discriminar no contiene ningún sentido negativo o peyorativo; es equivalente solamente a separar, distinguir o escoger.

En esta acepción, la discriminación no implica valoración o expresión de una opinión negativa. Por ejemplo, los daltónicos no pueden discriminar entre ciertos colores, es decir, no los perciben como distintos o independientes. Un profesor tiene que discriminar, al final del curso, entre los alumnos que aprueban y los que no lo hacen, sin que su valoración vaya más allá de los criterios usuales y aceptados del rendimiento escolar. Este no es, desde luego, el sentido que buscamos cuando hablamos de la discriminación en cuanto fenómeno social y político.

Este sentido social y político parece avizorarse cuando nos detenemos en la segunda acepción lexical del término. En ésta la discriminación implica “un trato de inferioridad y una diferenciación por motivos como la raza o la religión”. Ésta segunda acepción es, seguramente, la más extendida en nuestro uso común del idioma, y ya posee un sentido negativo que no se puede dejar de lado. Por ejemplo, una persona discrimina a otra, en este segundo sentido lexical, cuando la considera inferior por ser afrodescendiente o por ser indígena, o por tener alguna discapacidad. Así, discriminar es tratar a otro u otros como inferiores, y esto en razón de alguna característica o atributo que no resulta agradable para quien discrimina: el color de la piel, la forma de pensar, el sexo, su discapacidad, etcétera. De esta manera, si alguien es considerado inferior por ser indígena, mujer u homosexual tendemos a decir que está siendo discriminado. Este uso está probablemente más extendido que el primero, y alude ya a los prejuicios negativos y los estigmas que están en la base de la discriminación.

Acaso los problemas empiezan cuando este segundo significado lexical se generaliza y es utilizado como si contuviera o detonara todo lo que hay que entender por discriminación en los ámbitos social o político. ¿Qué sucede cuando a una persona no le resulta agradable la apariencia de otra y llega incluso a considerarla sin mérito y sin interés, pero no hace nada para lastimarla o dañarla?; ¿podríamos decir que la está discriminando o tendríamos que aceptar que está ejerciendo su libertad de opinión y pensamiento, aun cuando este ejercicio fuera de mal gusto y hasta grosero?; ¿un mundo sin discriminación sería aquél en el que todos nos gustáramos recíprocamente y nadie se atreviese a considerar a otro como indigno de admiración o valoración positiva? Las dudas suscitadas por estas cuestiones nos hacen detectar que hace falta una pieza en la definición lexical de la discriminación, a saber, la referencia a sus consecuencias concretas de limitación de derechos y oportunidades. Es decir, hace falta, para arribar a la definición técnica, entender la discriminación en razón del daño que produce.

En efecto, el problema del segundo significado lexical es que es tan general que con mucha frecuencia nos lleva a perder de vista lo que es específico de la discriminación a nivel social, y que no puede reducirse sólo a la opinión negativa o el desprecio sentido o pensado contra una persona o grupo de personas. No es que el

sentido lexical sea falso, sino sólo que es parcial o unilateral y pierde de vista un elemento definitorio de todo acto discriminatorio: sus consecuencias reales o posibles. Dicho de otra manera, el sentido técnico de la discriminación incluye la consideración como inferiores de otras u otros por su sexo, raza o discapacidad, pero le agrega las consecuencias de estas consideraciones.

Además, si no vamos más allá del segundo uso lexical mencionado, podemos convertir la lucha contra la discriminación en una forma disfrazada de persecución de la libertad de expresión. Es decir, al perseguir o condenar opiniones sólo porque contienen valoraciones negativas acerca de otras personas podemos hacer obligatorio en la sociedad un ideal de conducta moral o de decencia verbal que termina por limitar la libertad fundamental de expresar las ideas propias.

Debemos recordar que el valor de una libertad como la de expresión consiste, precisamente, en su capacidad de amparar opiniones que pueden ser excéntricas o escandalosas, y que en algunas ocasiones se quedan en el borde del daño a terceros sin llegar a concretarlo. Muchas opiniones sobre el éxito social o sobre las aptitudes, belleza o fealdad de las personas, y muchas expresiones de cultura popular o de humorismo se sitúan en este terreno fronterizo con la discriminación sin llegar a traspasarlo. Pueden ser, en efecto, juicios y opiniones de mal gusto y éticamente discutibles, pero no se pueden considerar, con rigor, actos de discriminación.

En este contexto, la libre expresión deja de serlo cuando incita, conduce o estimula acciones contra los derechos de las otras personas. Desde luego, es muy difícil saber cuál es el momento preciso en que una opinión sobre temas sexuales, raciales, religiosos o de salud deja de serlo y se convierte en un llamado a la violación de derechos y oportunidades de otros, pero las leyes y las instituciones que luchan contra la discriminación deben tener clara esa frontera, pues el derecho democrático a la no discriminación no puede afirmarse sobre la base de la limitación o violación de otro derecho democrático fundamental, como lo es la libre expresión de la ideas.

Por ello, para entender cabalmente lo que significa la discriminación mas allá del léxico cotidiano debemos encontrar una definición técnica de dicha acción, es decir, una definición que pueda servir para la política, el análisis social, la acción de las instituciones publicas, el derecho, e incluso, pero no menos importante, para elevar la cultura política de los ciudadanos y ofrecerles alternativas de construcción de actitudes y valores que no recurran a un lenguaje sobre otros grupos caracterizado por el prejuicio y el estigma. En esta definición que buscamos deben estar separadas las limitaciones que hemos señalado al hablar de los sentidos lexicales de "discriminación".

El que hablemos de un uso técnico sólo quiere decir que buscamos una definición que contenga todas las variantes de los fenómenos discriminatorios y que pueda ponerse en la base de la acción social y política para reducir su incidencia. Si nos quedamos sólo con las definiciones lexicales, lo que sucede es que reducimos o minimizamos la gravedad de las prácticas discriminatorias y, al hacerlo, nos quedamos cortos al diseñar las acciones públicas que deberían combatirla. Por ejemplo, si una institución publica que usa para su trabajo recursos fiscales que provienen de la ciudadanía emprende una campaña de difusión y concientización ciudadana contra la discriminación, pero parte del supuesto de que la discriminación no es más que lo que su definición lexical dice, sus acciones se reducirán a exhortaciones a los ciudadanos a portarse bien recíprocamente (lo que no es, por cierto, desdeñable) y a no considerar a nadie como inferior, pero dejará fuera que la no discriminación es, ante todo, un derecho fundamental (como veremos en seguida) y que como tal debe ser reclamado por los ciudadanos y tutelado por las autoridades públicas y gubernamentales. Esta institución estaría actuando de manera edificante, que es como pueden hacerlo las iglesias o algunas organizaciones civiles, pero no estará enfocando la no

discriminación como un derecho fundamental, que es la obligación de las instituciones públicas de una sociedad democrática.

Desde luego, el uso técnico del término “discriminación” no es completamente contrastante con las definiciones que hemos revisado antes, pero la ausencia en éstas de la idea de limitación de derechos y oportunidades que es propia del sentido técnico de discriminación instala entre ambos una diferencia altamente significativa. En efecto, en las dos acepciones del diccionario tenemos, primero, que la discriminación es distinción o exclusión; luego le agregamos el contenido del “trato de inferioridad por razones como la raza o el sexo”, pero no llega a aparecer la referencia a la discriminación como limitación a los derechos y libertades que está presente en el sentido técnico de la noción. Por ello, nada mejor que introducirnos a esta buscada definición técnica de la discriminación tomándola de un terreno en el que se expresa con toda claridad, que es el del orden jurídico.

ANEXO 6

“Situaciones de discriminación”

Sobrevivir a la buena de Dios: En esta casa la memoria es nebulosa para todos. Nadie sabe a ciencia cierta cuántos años tiene Luna. No lo recuerdan ni Guadalupe ni Ángel. Mucho menos su hermana Marisa.

Flaca y negra, Luna es una perra que nació con tres garras en lugar de cuatro en cada pata trasera, como sería normal. Por eso tiene disminuida la fuerza en ambas extremidades. Pero ella no es la única que en esta casa enfrenta la discapacidad y la pobreza a la buena de Dios. Guadalupe tiene problemas de lenguaje. No puede evitarlo. Mientras conversa tropieza constantemente con la ele o la erre.

Ángel prácticamente vive en una sucia silla de ruedas nada convencional, hecha de plástico. La ideó hace 15 años y le ayudaron a armarla con algunos tubos, madera y ruedas de un viejo sillón rodante y un triciclo. Y Marisa. Ella no habla, nunca lo ha hecho, la discapacidad intelectual se lo impide.

Es un día como cualquier otro. Para los tres hermanos no hay mayor diferencia, cada uno se parece al anterior o al siguiente.

Allá viene Luna, se adelanta a Lupita, intenta protegerla con sus ladridos y le gana la llegada hasta la frágil puerta de madera del diminuto patio de la casa. Son las nueve de la mañana. Aquí, en esta parte alta del cerro Loma Bonita, en el municipio de Tlalnepantla, Estado de México, no sirve de nada despertar más temprano.

Para entonces Lupita ya arregló las tres camas individuales a las que sólo separa un respiro. La de Ángel queda debajo de la de ella durante el día; si no fuera así tendrían mucho menos espacio para compartir en este cuarto de ladrillos apenas sostenidos por cemento y cubierto por techo de vieja lámina de asbesto de segunda mano.

Las cobijas están hechas de suéteres que les han regalado y que ella deshace y vuelve a tejer. No hay mucha lucha en el interior. Dos de las camas obstruyen casi por completo a lo ancho, y a la mitad en altura, la entrada principal.

Detrás se encuentra una puerta que conduce a otro pequeñísimo cuarto donde se guardan algunas cosas. Este acceso también lleva al baño, cuya puerta consiste en un plástico negro sostenido de un mecate, y a la puerta trasera del terreno, donde se encuentran los dos botes y un tinaco, también de segunda mano, que se llenan con manguera gracias a un vecino.

Aunque aquí no hay agua potable, el municipio de Tlalnepantla hace llegar puntualmente el recibo de cobro por un servicio inexistente. A Ángel le sirve para reírse cada vez que ve la cantidad que aparece en la boleta: 18,461 pesos con 53 centavos. De este tamaño es la deuda.

Este espacio minúsculo y sombrío es su hogar desde hace más de un lustro: aproximadamente 12 metros cuadrados, que lo mismo sirven de cocina, comedor o recámara. Los anteriores no fueron mucho mejores. Ni en Neza, ni en Ecatepec o el Distrito Federal.

Desintegración familiar: Marginación desde la infancia y bajo o nulo nivel escolar. Movilidad restringida debido a sus impedimentos físicos e intelectuales que hoy los mantienen sujetos a una vida de encierro parcial entre cuatro paredes es la realidad de tres personas con discapacidad en pleno México del siglo XXI, que llegaron aquí cuando los corrieron del cuarto donde vivieron con su madre en la colonia Juárez. Sucedió a

los dos o tres años de su muerte, cuando el alcohol y la cirrosis se la llevaron. Todo porque sospecharon que ellos habían cometido un robo.

Aquí el tiempo no transcurre igual. Una hora adquiere con facilidad la dimensión de 180, 300 o 400 minutos. Ángel intenta narrar su vida y las de sus hermanas, hurgando con dificultad en la memoria. En tanto, Lupita sirve el desayuno: té de hierbabuena para Marisa y ella. Avena para Ángel; eso le ayuda –dice– a no arrojar sangre y que sus intestinos funcionen bien. La mitad de un bolillo duro para cada quien. Lupe parte en trozos pequeños la ración de Marisa que ella, como puede, se lleva a la boca.

¿Fue en 1999? Ángel titubea. Parece que fue el 4 de febrero de 2000. Lo cierto es que la primera noche en esta casa –semiconstruida en un terreno regalado por una tía que ya falleció– durmieron a cielo abierto.

Para entonces Ángel ya estaba muy lejos de aquellos días en los que empezó a caminar más despacito, cuando llegó al hospital con alta temperatura y, supuestamente, una simple infección en las amígdalas.

Todo parecía suceder en cámara lenta. No salió de allí sino mes y medio después, destinado a usar esa silla de ruedas que le obsequió uno de los médicos y luego resultó impráctica, por su tamaño, para sus traslados –igual que la que ahora utiliza cuando rara vez tiene que salir. Su padre se había ido de la casa hacía más de siete años y su madre ya debía demasiado. “Ese tipo de familia éramos”.

El diagnóstico casi lo olvidó, lo que pronuncia es ininteligible, pero es notoria su discapacidad motriz. Hoy sólo puede mover parcialmente sus manos y brazos, además de la cabeza y el rostro. El paso de los años le ha atrofiado algunos músculos por la inmovilidad. “Ya mi cuerpo tiene forma de silla”. Tenía 12 años y ahora casi cumple 46. Aún no terminaba la primaria. En su grupo se había creado una despensa para dar al alumno que la necesitara si enfermaba. Ángel rescata un trozo de su pasado: cuando dejó de ir a la escuela su profesor y sus compañeros le regalaron una “despensa”: un panta-lón de mezclilla, un pan Bimbo y una mermelada.

Es mediodía. Los minutos pesan porque todo sucede con lentitud. La mesita de comedor, tan pequeña, casi como un juguete, simplemente se mueve unos centímetros de lugar. Con cierta dificultad, Ángel la recarga sobre una pared, apoyándose en su silla. De todo hace una broma. De la inclinación de Lupita por conservar esa montaña de viejos muñecos –entre ellos un sucio y roto oso de peluche–, de sus hemorroides, de cómo aquí todo es “chiquito”, hasta el ratón que camina por la pequeñísima repisa que pende de la pared y resulta tan familiar que ya no asusta ni incomoda. De su miopía mal tratada. “Hay que ser optimista. Si no, imagínese. Lo único que me da miedo es morirme.

También lo que vaya a pasar con Lupita cuando me vaya... La verdad es que le estamos chupando la vida”. “Pero tú eres de hule, Lupita”, le dice a su hermana muchas veces. Y la frase suena amarga entre la risa.

El silencio de Marisa perturba. Nunca ha recibido atención especial, aunque lleva más de tres décadas ingiriendo dos pastillas diarias de carbamazepina. El medicamento que en los 70 sirvió como antidepresivo hoy todavía se utiliza para crisis maníacas, trastorno bipolar u otros desórdenes mentales o ataques epilépticos por su efecto anticonvulsivo. Lejos está Marisa de saber que la carbamazepina reduce la excitación extrema de su cerebro.

Es inútil sonreírle. Más bien, parecen alterarla las sonrisas. No se acostumbra a los desconocidos, pero sorprende que cuando Luna se acerca a ella, entonces sí sonríe. Marisa nació a los seis meses y cabía en una caja de zapatos. “Si no tiene un ataque no le hace falta que la vea un médico –dice Ángel. Creo que va a cumplir 40 años. Nadie me pregunta nunca su edad”.

Algo tan sencillo como estirar las piernas se vuelve complicado en esta casa. Los espacios para caminar son tan reducidos que hay que tener cuidado para no provocar una caída de Lupita en su ajetreado ir y venir, o de Marisa cuando Lupita la lleva al baño. También para no interferir en los movimientos de la silla de Ángel, donde descansan sus pies dentro de unas pantuflas de tela desgastada en las que casi no hay evidencia de color.

El hermano mayor los visita poco, casi siempre ebrio. Heredó un mal de familia: el alcoholismo. Sin embargo, varios vecinos y su hermana Carmen les “echan una mano” cuando pueden. “Así la vamos pasando. A la buena de Dios”, reitera Ángel.

Lupita pudo tener un mejor nivel de aprendizaje, pero asistió poco tiempo a una escuela de atención especial por su discapacidad de lenguaje; allí aprendió a tejer y bordar. Su madre decidió no llevarla más, porque la ponían a cuidar a niños con problemas más severos.

La radio y la televisión –que como casi todo aquí es regalado y después reparado por Ángel y Lupita, incluida la ropa– les dan pistas de un mundo completamente ajeno: consumo y comodidades que ellos no han tenido y a los que ellos no aspiran. Lugares que no han conocido. Casi a diario, a la una de la tarde, Ángel sintoniza el programa de chismes de espectáculos La taquilla; se muere de la risa con los comentarios de René Franco. Más tarde echa un vistazo a una película mexicana, de esas en blanco y negro, pero finalmente apaga el televisor. Lupita ve menos tele, prefiere la última semana de una telenovela.

“De muchas cosas no sé nada, porque nunca las voy a tener y no me interesa, pero la otra vez pasaron un reportaje en la tele de un científico que estaba haciendo experimentos con monos. La idea de él era que en un futuro a la gente como yo se le pueda cambiar el cuerpo. Conseguir el de alguien que ya murió y listo, ¡otra vuelta a caminar! Se llamó La ciencia de Frankenstein. Pero también decían que lo habían criticado y que le quitaron el permiso”, recuerda Ángel.

A lo largo del día –ya no importa qué hora es–, las perras ladran a todo aquel que se acerca, incluso a doña Enedina, que viene a regalar un poco de guisado de chuleta que le sobró.

Las horas transcurren tan despacio. Lupita habla poco, pero avisa a Ángel de todo lo que hace o deja de hacer. Cuando lava los trastes, cuando sale a comprar tortilla a algún vecino por tres o cinco pesos. Nunca ha tenido novio. Asume que su lugar está aquí, dentro de estas cuatro paredes –donde en temporadas de calor las altas temperaturas casi asfixian– para cuidar a sus hermanos, porque ellos no pueden hacer por sí solos casi nada. Ni siquiera ir al baño.

Pero también, a sus 32 años, ríe por cualquier cosa, como cuando recuerda que un día decidió guardar el viejo álbum de fotos de infancia que constantemente veía, porque Ángel la reprendía. Todos esos restos de recuerdos mejores ahora están deshaciéndose debajo de una cama.

El presente se empecina en no ser mejor. Hace una semana les avisaron de que no recibirían más la ayuda económica del DIF que tuvieron durante seis meses: 600 pesos mensuales, cantidad a la que se sumaban otros 650 pesos de pensión por orfandad, que el IMSS les otorga desde la muerte de su madre. Así que como pronto habrá que apretarse en extremo el cinturón, hoy sí comen pechugas de pollo. “Total, nos las vamos a ver negras de todas maneras”. Y como la luz sí hay que pagarla, hay que restringir el consumo todavía más. El foco de 100 vatios únicamente se usa un rato y casi siempre el de 25, para que el recibo no llegue muy caro. El resto de la tarde la conversación disminuye. “Esto debe ser aburrido para ustedes. No hay mucho de que hablar. No hay mucho que hacer aquí...”, expresa Ángel con un intento frustrado de reír.

Ya por la noche Lupita termina exhausta. Una cortina desgastada que pende de un trozo de hilo divide entonces el pequeño cuarto donde la oscuridad gana. Ángel mira un rato más la televisión mientras Lupita escucha con cierto enfado los gritos de esos niños que afuera juegan fútbol e interrumpen su regreso al día aquel en que un vecino le dio dinero para ir a la feria.

Ángel le pide que duerma y no le haga caso al relajo infantil que, a él, le trae el insistente pero borroso recuerdo de ese inmenso campo donde corrió con sus cuates, también jugando fútbol.

Al cerrar los ojos, Lupita, Ángel y quizá Marisa —“entiende todo aunque no habla”— tendrán la certeza de que mañana tampoco será un día distinto. Nada lejos seguirá esa colosal imagen de un Cristo dándoles la espalda. Viven a cinco minutos de la muerte. Muy cerca del Panteón Jardines del Recuerdo.

Diagnóstico erróneo, no estoy anulado: Leer el diagnóstico médico del IMMS no sólo le confirmaba a Marco su enfermedad: cuadriplejía. También le hacía sentir que se le clasificaba como un hombre “que no servía o valía menos”. No le gustó nada. Entonces decidió cambiar el significado de ese dictamen y deshacerse de año y medio de rehabilitación física proporcionada por el Seguro Social. También de las largas horas de depresión que le hicieron dejar de hablar y desear una sola cosa: morir.

Marco tenía 30 años y un hijo de seis del que se había hecho cargo por completo desde su divorcio, un año atrás. Además de estar en un momento exitoso de su carrera como especialista en informática —era responsable de una jefatura de proyecto en la empresa donde, en su infancia, vendió alimentos como aliado de su madre y su abuela—, también impartía clases.

Era día del maestro, en 1993. La celebración con algunos colegas y alumnos alcanzó la madrugada. De camino a casa de la amiga que lo acompañaba desde un auto contiguo bajaron dos hombres con pistola en mano que se identificaron como policías judiciales. Los despojaron de sus pertenencias pero no los dejaron ir.

Quisieron obligarlos a pasar a los asientos traseros. La amiga de Marco entró en pánico. Salió corriendo y de inmediato uno de los sujetos le disparó. Cayó al suelo con un pulmón perforado. En fracción de segundos Marco dejó de sentir el cañón de la pistola sobre su piel. Vino otro disparo. Una bala entró por su cuello, se impactó en una de sus vértebras, y su “calor” dañó también la médula espinal.

Ella se recuperó. Para Marco empezó una nueva vida. Su lesión fue grave, irreversible. Todo cambió. Él ya pensaba en empresas transnacionales para continuar con su carrera profesional. “¿A dónde se fueron todos esos planes? Murieron”. Estaba vivo, pero Marco no lo sentía. Su pareja sentimental en ese momento no supo enfrentar la situación. Dejó de verlo.

Marco mira hacia atrás y no se reconoce. Transcurrieron 12 años. De mover sólo el cuello pasó a mover parcialmente brazos y manos, pero requiere de ayuda para cosas básicas, como ir al baño. En aspectos domésticos, como el aseo de la ropa, su madre le brinda apoyo. Maneja perfectamente la computadora, a veces con ayuda de un programa que transcribe lo que dice o la voz de sus entrevistados.

La mayor parte del tiempo impulsa solo la silla de ruedas. Incluso cuando Roberto lo acompaña. Casi siempre está con él. Es su asistente desde el primer año, pero es mucho más que eso. Eso se confirmará a lo largo del día. Son las 10 de la mañana y la actividad terminará 12 horas más tarde.

Con la liquidación que le dio la empresa en la que trabajaba Marco puso en funcionamiento un depósito de cerveza con alquiler de lonas y sillas. Primero en sociedad con algunos familiares, quienes después aceptaron que podía hacerla solo.

Aquí estamos. El local empieza a transformarse en una tienda de abarrotes después de una crisis económica y la renuncia de una empleada. Queda a dos cuadras de Lago Viseca, donde está su casa, en la colonia Anáhuac. Marco casi nunca viene, llegar no es fácil. Excepto por la rampa diseñada por él, a la puerta de su casa, el resto de las que existen en la zona son inadecuadas. Intenta subir por una de ellas, pero resulta imposible. La extrema inclinación se lo impide en dos intentos.

Más adelante, las vigas que detienen un edificio en construcción lo hacen bajar al arroyo, donde un auto a toda velocidad lo hace de tenerse un momento. La escena se repite una y otra vez. El resto del camino es banqueta con suelo irregular.

Así que después de mostrar el negocio es mejor que Roberto traiga hasta aquí la camioneta de Marco. Esta es la primera de ocho veces en el día que su asistente lo cargará y lo subirá dentro del automóvil para diversos traslados, y también de otras ocho veces que lo bajará de él.

Marco es activo en extremo. Hoy tiene en su agenda una cita con Rita Velázquez, subdirectora de Estadísticas de Salud y Discapacidad del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). A la entrada de estas oficinas el personal de vigilancia repite tres veces a Roberto: “No se puede”, cuando intenta estacionar la camioneta. No importa el logotipo de personas con discapacidad motriz a bordo que porta de manera evidente. “Ni hablar. Déjame aquí y regresas al rato”, indica la voz opacada de Marco. Y es que las placas con logotipo para personas con discapacidad que se autorizan oficialmente desde 2004 para facilitarles el acceso sólo se otorgan a quienes manejan.

“Algunos de mis amigos –también con discapacidad motriz– me muelen mucho con eso de que debo manejar, que sí puedo. Tal vez más adelante me anime, pero por ahora me funciona más que Roberto me ayude en los traslados, de otra manera haría menos cosas”.

Así que Roberto baja a Marco a la silla y se aleja buscando estacionamiento. Cruza la primera rampa sin problema, pero necesita mayor esfuerzo cuando atraviesa la segunda. En la recepción le avisan que la licenciada Velázquez tuvo un contratiempo y no pudo llegar a la cita. Que se comunicará más tarde. En el rostro de Marco se dibuja la impotencia.

Son las 11. El regreso por la segunda rampa no deja bien librado a Marco. No hay ayuda del vigilante que camina hacia el patio, así que se raspa las manos en una curva. Sobre la banqueta avisa a Roberto por celular para que regrese a la avenida Patriotismo y que se adelantará el recorrido por la Central de Abasto. Uno se pregunta cómo será aquello bajo este intenso calor de marzo.

Antes nos detenemos para almorzar, porque no habrá oportunidad de comer sino hasta la noche. El Sanborns de Tezontle y Churubusco queda de paso. Justo enfrente de la Secundaria 148, donde Marco estudió. Desde entonces el fútbol es una de sus pasiones. Cómo no añorar esos tiempos en los que corría por el balón.

Aún en el coche advertimos que otra persona en silla de ruedas no toma la rampa de la banqueta antes de cruzar la calle. ¿Por qué? La rampa de enfrente no coincide en el cruce siguiente. Por si fuera poco, cuando el hombre quiere usarla un taxista le tapa la entrada.

El restaurante tiene un piso subterráneo para clientes sin discapacidad; en el primero casi todos los lugares tienen el aviso de apartado para personas con discapacidad, pero no sirve de mucho. Nadie respeta la indicación.

Adentro, Marco busca ubicarse en una mesa donde no estorbe su silla. Roberto y Marco hablan de sus hijos, bromean sobre mujeres –la relación de pareja no está cancelada para Marco, pero es complicado mantenerla– o recuerdan algunas de sus parrandas juntos. La relación laboral casi se diluye.

Eder Amaury, con sus 18 años, lleva una semana sin dormir en casa. Está con su madre, pero Marco lo extraña. “La discapacidad sí afectó nuestra relación. A sus primeras clases de primaria yo lo llevé, pocos meses después tuve este... accidente, no sé de qué otra manera llamarlo. No tuvimos mucho tiempo para ser padre e hijo de manera convencional. No pude volver a correr o jugar con él. Es realmente doloroso. No sé si hice bien en empeñarme para que él no viviera conmigo la discapacidad, no quise que fuera suya también”.

Termina el almuerzo. Marco tiene razón. El uso de la camioneta y la ayuda de Roberto resultan de lo más práctico en este recorrido que no está ni a la mitad.

Imponente, la Central de Abasto parece caernos encima. Desde el estacionamiento se advierte demasiado movimiento. Toma varios minutos encontrar lugar. El calor ya incomoda. Al lado hay otra camioneta con el símbolo de la discapacidad motriz. “Hay otro chueco por aquí”, bromea Marco, explicando que es una costumbre entre ellos llamarse así. Es la una de la tarde y aprovecha para pedir un poco de privacidad en la camioneta con Roberto. Se trata de “una escala técnica”. Esto se repetirá un par de veces más el resto de la tarde.

En los pasillos de este gran mercado Marco es un lugar común: pez en el agua. Todos lo miran con extrañeza o recelo. Impresiona su habilidad. Torea diablitos y diablos, montañas de cajas. Bolsas, bolsas, cajas. ¡Uff! Lo pierdo a toda velocidad manejando su quickie, mientras Roberto paga algunas mercancías y yo me golpeo con un diablo o esquivo una torre de paquetes.

Marco calcula, pide ayuda para saber los precios de los productos en los anaqueles más altos. Busca lo más económico. Es buen administrador. Y luego conversa, mientras esperamos a Roberto fuera del banco en el interior del mercado, más de media hora: “Al principio sí me daba miedo venir, más por la incomodidad de los otros que por la mía, pero debo cuidar la economía, mantener la discapacidad es como tener otro hijo. Yo debo invertir entre 800 y 900 pesos mensuales únicamente para mi cuidado físico, gasto que se suma a muchos otros. Espero que el giro en el negocio funcione y nos vaya mejor”.

Una, dos, tres horas dura el recorrido. Cuatro de la tarde. Sudor y polvo hacen ya más evidente el agotamiento de Marco. Por fin salimos. Antes de ir a una gran tienda comercial –para comprar los productos que son más baratos que en la Central de Abasto–, regresamos al INEGI, donde Marco se transforma de comerciante en promotor de derechos para personas con discapacidad e investigador.

“¿Cómo me volví un activista del movimiento de personas con discapacidad? Cuando decidí salir de la depresión me di cuenta de la injusticia en la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos de este país. De hecho, me atrevo a decir que ni siquiera es desequilibrio. No existe”. Uno de los momentos más difíciles para Marco frente a la discapacidad fue justamente cuando le dijeron en la compañía hulera Euzkadi que ya no lo podían mantener en su puesto, después del asalto y el largo tiempo de rehabilitación.

“Yo nací para la informática y podía seguir desempeñando mi trabajo; allí había elevadores, además de que mi oficina estaba en la planta baja. Ellos no tenían conocimiento de cómo se podía resolver, pero tampoco les interesó. No justifico a la empresa, pero en ese tiempo la discapacidad ni siquiera se reconocía como problema de gobierno, lo cual no sucedió sino hasta mediados de los 90”.

Marco se muestra seguro frente a Rita Velázquez. Es agudo en sus cuestionamientos sobre la labor del inegi en relación con los resultados del Censo General de Población y Vivienda 2000; también cuando pregunta por qué no se incluirá a personas con discapacidad en el conteo de población de 2005.

Es irónico e incomprensible: Marco no puede hacer uso de los sanitarios, no existen las adaptaciones necesarias. Y el colmo, al salir de la oficina encontramos el siguiente anuncio: “En este piso no hay servicio de elevadores”. El silencio se suma al asombro. Evidentemente Marco no puede bajar por las escaleras.

Velázquez debe ir a la recepción para que se autorice el uso del elevador. La espera dura varios minutos. No es la primera vez que Marco ha pasado por esto, pero la sensación es siempre la misma: una mezcla de rabia y desesperación.

De vuelta en la camioneta, cansados, todavía nos dirigimos hacia la plaza comercial Toreo. Pese a todo, Marco aún revisa, calcula, se detiene frente a las computadoras –le habría gustado seguir especializándose en informática. Las bromas pesadas con Roberto traen un poco de calma.

Al salir compartimos comida rápida y de ahí regresamos a su casa, espacio que debió comprar a nombre de una hermana porque las personas con discapacidad no son sujetas de crédito inmobiliario para la mayoría de las constructoras.

No hay elevadores en el edificio y la ubicación en planta baja se logró con labor de convencimiento. “El movimiento empieza a lograr despertar la conciencia entre algunas personas. Por lo menos ya nos reciben para hablar sobre esto”.

Son las 10 de la noche y Marco aún tiene fuerza para mostrar sus 14 medallas obtenidas como representante de México en juegos nacionales y panamericanos en tenis de mesa, pero Roberto tiene que encontrar y sacar la caja del clóset de la recámara. Marco no alcanza. “En el deporte encontré la verdadera rehabilitación, aunque por ahora no lo practico”.

Sus brazos están cansados. Marco no oculta el extremo agotamiento que a los demás nos hubiera impedido ir al cine para ver esa película que tanto le interesa: *Mar adentro*, basada en la historia real de un cuadrapléjico que lucha por conseguir que se autorice su muerte por la vía legal. “El otro día despertó polémica en una conversación con amigos que estaban de acuerdo... Para mí, por ahora la muerte no es la opción, pero quiero conocer la historia”.

Roberto lo atiende hasta confirmar que por hoy no necesita algo más. Dentro de 10 horas estará de nuevo con él. Lo bañará y lo ayudará a vestirse para salir otra vez. Si lo hiciera solo le llevaría tres horas o tal vez no lo lograría. No ha faltado quien lo critique por contar con esa ayuda, pero para Marco la independencia es relativa. “Se trata de negociar contigo mismo. Para tener la calidad de vida que tengo ahora necesito este tipo de independencia”. No le importa que esté condicionada por un tercero.

Marco se despide en la puerta de su casa, a la espera de su madre para que lo ayude a ir a la cama. Tal vez, ya solo, en la oscuridad, rescatará los días terribles en los que sólo deseaba morir, o aquéllos en los que le volvió la imagen olvidada del adolescente que fue y se llevaba caminando a sus hermanos desde la Anáhuac hasta Chapultepec. Ahí estará el joven Marco, como cada fin de semana, bailando en la disco.

Luz en la oscuridad: El bullicio atropella las palabras de Ernesto. Se pierden entre música de trío y un concierto de voces en el interior del restaurante El Campirano.

Por fin logra llamar la atención del mesero con el fin de recordarle que hace rato solicitó unas Mañanitas de cumpleaños para su cuñada Esperanza. El mesero responde al olvido: “Anótemelo en un papelito”. Ernesto revira irónico: “Sólo que lo haga en braille”. Y sonríe.

Ernesto es ciego y ha enfrentado situaciones similares en infinidad de ocasiones desde los 12 años, cuando perdió la vista por desprendimiento de retina, resultado de una inadecuada operación para corregir un problema congénito de cataratas.

Es sábado por la tarde, reunión familiar. Aquí están sus padres. También Arturo, el hermano que nació el mismo día que él y durante la niñez le prestó sus ojos dentro y fuera de la escuela. A su lado está Magda, su esposa desde hace casi nueve años. Viven solos desde hace año y medio, cuando se mudaron a su propio departamento en la colonia Vértiz-Narvarte.

Pero no pueden solos con ciertas cosas. Porque Magda también es ciega. Comparte con Ernesto un historial clínico similar de negligencia médica. En la primera de múltiples operaciones le dañaron también el ojo derecho, que no debía ser intervenido.

Siempre dolerá ser ciego. No tiene sentido negarlo. Resulta difícil enfrentar la indiferencia, el rechazo, la burla. Ambos las han padecido. Mientras estudiaban, algunos profesores dudaban de su capacidad y les negaron incluso el derecho a clases y a exámenes. Como aquella maestra de biología que en bachillerato llegó a decirle a Magda: “Incluso esos vagos que entran a clase de vez en cuando tienen más posibilidades que tú de acreditar el curso”. A pesar de la depresión que le produjo, Magda buscó a otra profesora que la aceptó e incluso fue más exigente. “Era muy dura, pero me integró; incluso me llegó a hacer una estructura de la célula para que pudiera entender a través del tacto lo que estaba estudiando. Fue una gran ayuda para convencerme de que no había impedimentos para que estudiara”.

Pero eso no evitó que la pareja encontrara ojos, manos y mentes cómplices que contribuyeron a que pudieran obtener, los dos, mención honorífica al titularse en la carrera de derecho por la UNAM. Aunque les llevó más tiempo que a otros y el esfuerzo se multiplicó: hallar quién les leyera, tomar apuntes en braille, dictarlos con el fin de que fueran llevados a lenguaje escrito para quienes sí ven, revisar correcciones, reescribir en braille, dictar de nuevo, etcétera.

Las relaciones de pareja con personas que sí veían no faltaron en años previos a su matrimonio, pero éstas provocaron inseguridad y situaciones en las que los querían controlar por la desventaja de la ceguera, y también el rechazo. Ernesto recuerda: “una bonita relación” que no prosperó debido a que “la familia no aceptaba un novio ciego para su hija”, aunque nunca lo conocieron ni supieron qué tipo de persona era.

Tal vez tenga razón Magda cuando afirma que en este mundo se trata simplemente de ser mejores o peores personas. “Entre nosotros también existe la capacidad del odio, la maldad y la mezquindad, además del amor y la generosidad. Amamos, lloramos, queremos trabajar, decidimos tener vida sexual o no. Y podemos discriminar de manera velada o abierta, como cualquier otra persona que tiene un cuerpo completo y sano. Eso no lo acabamos de entender”. Por eso tampoco acepta el mito de la bondad de las personas con discapacidad.

La reflexión de Magda trae a la memoria a la chica de gafas oscuras, ese personaje sin nombre, como todos los que aparecen en la novela de José Saramago Ensayo sobre la ceguera, que son víctimas de una ceguera blanca fulminante: “Dentro de nosotros hay algo que no tiene nombre, esa cosa es la que somos”.

Es mediodía de domingo. Entramos al pequeño departamento de Magda y Ernesto, espacio suficiente para un matrimonio que decidió con dolor no tener hijos. La posibilidad de heredar su ceguera o la vergüenza y responsabilidad que para un hijo pudiera traer su situación nublaron el deseo.

Las paredes blancas están desnudas. No hay imágenes o adornos en esta casa donde son frecuentes las reuniones entre amigos, si no es que se eligió la salida a algún bar, incluida la pista de baile.

Magda se dirige con naturalidad a la cocina. No tropieza. Abre el refrigerador, toma los cubos de hielo y sirve perfectamente la bebida sin derramar una gota. Más tarde va a la recámara. Ahí está el armario de donde brotan los negros, azules, grises y blancos que su hermana les ayuda a colocar. Los trajes y camisas de Ernesto aparecen perfectamente organizados. Llevan colgadas tarjetas que incluyen su clasificación en braille y en lenguaje para normovisuales; eso ayuda a identificarlos rápidamente. Las bolsas de los sacos contienen un par de calcetines del mismo color del traje. En la segunda recámara está la ropa de Magda, dispuesta de forma similar. También sirve de estudio.

Ahí Ernesto enciende la computadora sin dificultad y nos enseña cómo funciona el programa Jaws for Windows, un lector de pantalla que se ha convertido en herramienta útil para personas con discapacidad visual. Su costo es de aproximadamente 10,000 pesos, inversión que Magda y Ernesto hicieron también para llevar dicho programa a su trabajo, ya que en la Secretaría de Hacienda y en la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República –donde trabajan respectivamente– no se los proporcionaron.

Gracias a que cuenta con este programa días más tarde recibiré saludos de Ernesto a través de internet. Entre otras cosas, en su mensaje menciona que para él la luz es el recuerdo del día, del calor, de la oposición a la noche. “Es subjetivamente la forma de percibir y entender la vida con el resto de mis sentidos”.

Más tarde, al salir del departamento, una vecina evita el saludo. Los mira con recelo, como si le pudieran contagiar la ceguera, y se aleja con rapidez. Magda y Ernesto lo notan e intentan no darle importancia hablando de las indicaciones en braille del elevador, “una coincidencia” que les vino bien. La mayoría de sus vecinos tiene la misma actitud. “No saben cómo dirigirse a nosotros, pero no tienen que buscar una manera, pueden hacerlo igual que cuando tratan con un normovisual”.

El taxi que Ernesto pidió por teléfono ya nos espera en la entrada del edificio. Magda se dirige a la puerta delantera, donde está el conductor, para abordar el auto; cuando lo advierte, corrige. Nos dirigimos a Plaza Coyoacán. “Ya lo tenemos más o menos medido, pero fue un reto empezar a ir. Sabemos de entrada que nadie nos ayudará. Sé que piensan que cómo se nos ocurre hacer lo que ellos si no vemos pero no importa, no tenemos por qué detenernos”.

Insisten en pagar el viaje y eligen el billete correcto de 50 pesos. Esperan su cambio, colocan los billetes en espacios determinados dentro del bolso, de acuerdo con su denominación.

El resto de sus sentidos se ha agudizado. Para llegar a la puerta principal requieren ayuda del taxista. El murmullo de las voces de los visitantes es una guía. Seguirlos a distancia provoca angustia.

El recorrido no es fácil. En el mapa imaginario de Magda y Ernesto sobre la estructura arquitectónica del centro comercial lo primero, pero no menos difícil, es llegar hasta donde esté un vigilante de seguridad.

Con la mano al hombro de Magda, Ernesto camina con prudencia, pero no basta. Sus pasos los conduce al contacto involuntario con una pareja que los mira de reojo con enfado. Bastan unos segundos para chocar de nuevo, apenas, con ese hombre robusto que lleva coloridas y enormes bolsas. El fuerte olor a loción del sujeto no resultó de ayuda para Magda y Ernesto, dada la premura con la que el desconocido caminaba, quien no oculta un “¡ashhh!” cargado de molestia que no desaparece cuando advierte que son ciegos.

Pero Magda insiste en cambiar esa chamarra sedosa y azul que le regaló a su esposo. Dentro de la tienda donde la compró, el gerente de la misma se ofrece –previo aviso del personal de vigilancia– a conducirlos hasta el

departamento de caballeros. No puede hacer el cambio pues no hay la talla adecuada. Habrá que regresar la próxima semana, por tercera ocasión.

Todo el tiempo la pareja dirige su rostro hacia el sonido de la voz de quien les está hablando. Parece que ven. Luego explicarán que es una actitud aprendida, como muchas otras que enseñan en rehabilitación para ciegos –y que no todos logran–, que son importantes para conseguir la integración social en diferentes contextos.

Antes de llegar al Sanborns, donde comeremos, Ernesto no se da cuenta pero estuvo a punto de chocar con una montaña de frascos de cristal, ubicados imprudentemente en uno de los pasillos de la plaza; incluso un niño con visión normal, corriendo por ahí, podría derrumbarlos.

De nuevo por los pasillos se repiten los contactos físicos accidentales con los consumidores de estas tiendas comerciales. Ninguno de ellos les ofrece orientación. A nadie le importa. Apenas los miran. Los evitan o los ignoran.

El olor de comida es la guía principal para llegar a la zona de alimentos y, finalmente, al restaurante donde sí hay menús impresos en braille. También les leo la carta del mes; es mejor no usar el cuchillo y pedir platillos secos o semisecos más que caldosos para evitar tropiezos. Aunque tiene cuidado, Ernesto no puede evitar una pequeña mancha de helado en su camisa.

Para regresar a su casa prefieren tomar de nuevo un taxi. Ernesto nos pregunta a Patricia –mi compañera– y a mí si nos gusta el futbol. Casi al mismo tiempo se escucha desde la recámara la voz de Magda un poco ansiosa: “¡Prende la tele Ernesto, seguro que ya empezó el partido!” Y nos sentamos a ver con ellos el clásico Chivas-América. Una vez más sorprenden. Contagian su entusiasmo y seguridad frente a casi todo. Para cada gol de las Águilas hay gritos de Magda y golpes sobre las piernas de Ernesto. Es americanista, pero no se ha animado a ir nunca a un estadio. Su esposo sí. “Todo tiene solución”, una pequeña radio para escuchar la transmisión desde el asiento, en compañía de amigos o familiares, se puede convertir en sus ojos.

Aunque ambos lo aceptan, la televisión es difícil. Es muy complicado seguir, por ejemplo, una película, donde no todo es lenguaje oral. El cine, mejor ni pensarlo. ¿Quién sería tolerante con las palabras en voz baja de personas ciegas?; ¿quién tendría la paciencia de contar parte de la historia con su mano sobre la palma de la mano de un ciego, como lo hace Catherine Deneuve con Bjork en Bailando en la oscuridad?

A veces piensan que es mejor no ver. “Mi mejor recuerdo de lo que llegué a ver son los jardines. La imagen de una persona para mí es casi nula..., pero de alguna manera nuestro mundo es más cálido. Menos hostil. Aunque claro, nos hubiera gustado tener la confianza en las personas que produce la mirada, y conocer, por ejemplo, el mar. Hemos ido a la playa, pero no podremos nunca ver ese maravilloso color azul del que tanto me han hablado”.

Es curioso que Magda lo diga, porque asocia a las personas que la rodean con colores; no lo puede explicar, pero así es. Me imagina azul y el tono de mi voz se lo sugiere.

La pareja no puede ver cómo llega la oscuridad de la noche, pero se han dado cuenta porque el silencio avanza, es muy claro.

A la mañana siguiente, ambos están listos para ir al trabajo. Don Aurelio los despide a las 8:15 frente al taxi. Pregunta su nombre al conductor y anota el número de placas. El vigilante del edificio también los ayuda

a solucionar problemas domésticos, como encender el calentador de agua o resolver dudas sobre el color de la ropa. Su hermano, de 60 años, está perdiendo la vista debido a la diabetes.

Durante el camino conversan sobre noticiarios de radio y televisión. Al llegar al metro Eugenia, el taxista los conduce hasta la entrada. Ernesto coloca de nuevo su mano en el hombro de Magda. Con su gran altura se convierte en una especie de extensión del cuerpo de esta menuda mujer que, cuando no sale con Ernesto hacia el trabajo, se siente desorientada y deja de ser quien domina escaleras y pasillos, entre cientos y cientos de pasajeros. Es aterrador pensar que puedan llegar al andén sin saber dónde termina el pasillo y puedan caer a las vías, pero son en extremo cuidadosos con el uso de su bastón. Por eso siempre salen de casa con tiempo suficiente, evitando la prisa.

A la espera del tren en dirección a Indios Verdes hablamos de la in-fraestructura urbana, uno de sus principales enemigos. Empieza el recorrido. Ernesto hace notar que son seis estaciones las que faltan para llegar a Juárez, donde él se baja para tomar un taxi que lo llevará hasta Los Pinos, y siete para llegar hasta Hidalgo, donde Magda continúa sola su trayecto hasta las oficinas de Hacienda.

“¡Mira!, fíjate como truenan las vías”, interrumpe Magda. “La estación a la que llegaremos ahora es Balderas”. Me incomoda mi falta de atención, puedo ver los nombres de las estaciones y no sé en este momento de cuál vengo y a cuál voy. Magda tiene razón; es la estación Balderas.

Al salir del metro Hidalgo, Magda camina con sus tacones rosas entre la multitud, con ayuda de su bastón. Nunca ha pensado en un perro guía. No le gustan.

Recorre pasillos, sube escaleras. Algunas personas patean su bastón sin disculparse. Finalmente, enfrenta banquetas en condiciones deplorables que amenazan con provocar torceduras o caídas de cualquiera en Reforma, pero tiene cuidado. Mucho más cuando cruza el gran estacionamiento donde alguna vez casi la atropellan y le destrozaron su bastón con el automóvil.

Magda se despide con una sonrisa. Es una sonrisa que a diario intenta borrar las experiencias amargas de la ceguera, como la de aquel día en el que la compañía Aeroméxico les negó a su esposo, a una amiga y a ella abordar un avión por ser ciegos.

Es cierto: a pesar de todo también hay luz en la ceguera.

ANEXO 7

“Arturo y Clementina”

Un hermoso día de primavera, Arturo y Clementina, dos jóvenes y hermosas tortugas [...] se conocieron al borde de un estanque. Y aquella misma tarde descubrieron que estaban enamorados.

Clementina, alegre y despreocupada, hacía muchos proyectos para su vida futura, mientras paseaban los dos a orillas del estanque y pescaban alguna cosilla para la cena.

Clementina decía: “Ya veras qué felices seremos. Viajaremos y descubriremos otros lagos y otras tortugas diferentes, y encontraremos otra clase de peces, y otras plantas y flores en la orilla, ¡será una vida estupenda! Iremos incluso al extranjero... ¿Sabes una cosa? Siempre he querido visitar Venecia...”

Y Arturo sonreía y decía vagamente que sí.

Pero los días transcurrieron iguales al borde del estanque. Arturo había decidido pescar él solo para los dos, y así Clementina podría descansar. Llegaba a la hora de comer con renacuajos y caracoles, y le preguntaba a Clementina: “¿Cómo estás, cariño?; ¿lo has pasado bien?” Y Clementina suspiraba: “¡Me he aburrido mucho!; ¡todo el día sola, esperándote!”

“¡Aburrido!”, gritaba Arturo indignado. “¿Dices que te has aburrido? Busca algo que hacer, el mundo está lleno de ocupaciones interesantes. ¡Sólo se aburren los tontos!”

A Clementina le daba vergüenza ser tonta y le hubiera gustado no aburrirse tanto, pero no podía evitarlo.

Un día, cuando volvió Arturo, Clementina le dijo: “Me gustaría tener una flauta. Aprendería a tocarla, inventaría canciones, y eso me entretendría”.

Pero a Arturo esa idea le pareció absurda: “¡Tú!, ¿tocar la flauta? ¡Si ni siquiera distingues las notas! Eres incapaz de aprender. No tienes oído”.

Y aquella misma noche Arturo compareció con un hermoso tocadiscos y lo ató bien a la casa de Clementina, mientras le decía: “Así no lo perderás... ¡Eres tan distraída!”

Clementina le dio las gracias, pero aquella noche, antes de dormirse, estuvo pensando por qué tenía que llevar a cuestas aquel tocadiscos tan pesado en lugar de una flauta ligera, y si era verdad que no podría llegar a aprender las notas y que era tan distraída.

Pero después, avergonzada, decidió que tenía que ser así, puesto que Arturo, tan inteligente, lo decía. Suspiró resignada y se durmió.

Durante unos días Clementina escuchó el tocadiscos pero se cansó. Era de todos modos un objeto bonito, y Clementina se entretuvo limpiándolo y sacándole brillo. Pero al poco tiempo volvía a aburrirse. Un atardecer, mientras contemplaban las estrellas, a orillas del estanque silencioso, Clementina dijo: “Sabes, Arturo, algunas veces veo unas flores tan bonitas y de colores tan extraños que me dan ganas de llorar [...] Me gustaría tener una caja de acuarelas y poder pintarlas”. “¡Vaya idea ridícula!, ¿es que te crees una artista?, ¡qué bobada!” Y reía, reía, reía...

Clementina pensó: “Vaya, ya he vuelto a decir una tontería. Tendré que andar con mucho cuidado. Arturo va a cansarse de tener una mujer tan estúpida...” Y se esforzó en hablar lo menos posible.

Arturo se dio cuenta enseguida y afirmó: “Tengo una compañera aburrida de veras. No habla nunca, y cuando habla no dice más que disparates”, pero debía sentirse un poco culpable y, a los pocos días se presentó con un paquetón: “Mira, he encontrado a un amigo mío pintor y le he comprado un cuadro para ti. Estarás contenta, ¿no? Decías que el arte te interesa, pues ahí lo tienes. Átelo bien porque con lo distraída que tú eres, ya veo que acabarás por perderlo”.

La carga de Clementina aumentaba poco a poco. Un día se añadió un florero de Murano: “¿No decías que te gustaba Venecia? Tuyo es. Átelo bien para que no se te caiga, ¡eres tan descuidada!”

Otro día él llegó con una colección de pipas austriacas dentro de una vitrina.

Después con una enciclopedia que hacía suspirar a Clementina: “¡Si por lo menos supiera leer!” Llegó el momento en que fue necesario añadir un segundo piso a la casa de Clementina.

Clementina, con la casa de dos pisos a sus espaldas, ya no podía ni moverse. Arturo le llevaba la comida y esto lo hacía sentirse importante: “¿Qué harías tú sin mí?” “Claro”, suspiraba Clementina. “¿Qué haría yo sin ti?”

Poco a poco la casa de dos pisos también quedó completamente llena, pero ya tenían la solución: tres pisos más se añadieron ahora a la casa de Clementina.

Este es el momento del clímax

Hacía mucho tiempo que la casa de Clementina se había convertido en un rascacielos, cuando una mañana de primavera decidió... que aquella vida no podía seguir por más tiempo. Salió sigilosamente de la casa y dio un paseo: fue muy hermoso, pero muy corto. Arturo volvía a la casa para el almuerzo y debía encontrarla esperando. Como siempre.

Poco a poco el paseito se convirtió en una costumbre y Clementina se sentía cada vez más satisfecha de su nueva vida. Arturo no sabía nada, pero sospechaba que algo ocurría: “¿De qué demonios te ríes? Pareces tonta”, le decía. Pero Clementina, esta vez, no se preocupó en absoluto. Ahora salía de casa en cuanto Arturo volvía la espalda. Y Arturo la encontraba cada vez más extraña, y encontraba cada vez la casa más desordenada, pero Clementina empezaba a ser verdaderamente feliz y las regañas de Arturo ya no le importaban.

Y un día Arturo encontró la casa vacía.

Se enfadó muchísimo, no entendió nada y años más tarde seguía contestándoles a sus amigos: “Realmente era una ingrata la tal Clementina. No le faltaba nada. ¡Veinticinco pisos tenía su casa, y todos llenos de tesoros!”

Las tortugas viven muchísimos años, y es posible que Clementina siga viajando feliz por el mundo. Es posible que toque la flauta y haga hermosas acuarelas de plantas y flores.

Si encuentras una tortuga sin casa, intenta llamarla: “¡Clementina, Clementina!”, y si te contesta, seguro que es ella.

“Recuadro: Los Derechos Fundamentales”

Los derechos fundamentales

Cuando se habla de derechos fundamentales o derechos humanos nos estamos refiriendo a las condiciones básicas de dignidad que las personas deben tener; se trata de una serie de criterios basados en los principios de libertad, igualdad, justicia, seguridad y bienestar a los cuales aspira la humanidad.

Los derechos son prerrogativas, esto es, atributos que se reconocen a las personas o grupos de personas y que deben ser protegidos y garantizados por nuestras leyes con el fin de mejorar la convivencia humana y asegurar condiciones de una vida digna para todos.

Con la finalidad de precisar lo que son los derechos fundamentales, a continuación se presentan las opiniones de dos especialistas en el tema. Como podrán observar, las explicaciones que cada uno de ellos expone son complementarias.

Miguel Sarre, jurista mexicano, plantea que los derechos fundamentales “son aquellos derechos que no admiten restricciones, y se caracterizan porque no exigen una contraprestación; no son bilaterales, en el sentido de que ‘no tengo que dar para que me den’, como cuando voy al mercado, sino inherentes a la persona, inalienables e irrenunciables. Tales son los derechos a no ser torturado, a la no discriminación, a un proceso legal justo, y a no ser arbitrariamente detenido, entre otros”.*

Por su parte, el jurista español Antonio Enrique Pérez Luño define los derechos humanos como “un conjunto de facultades e instituciones que concretan, en cada momento histórico, las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional”.**

En resumen, los derechos humanos responden a las necesidades de las personas, grupos y sociedades, y garantizarlos promueve el ejercicio de la dignidad.

Los derechos humanos pertenecen a todas las personas, independientemente de su sexo, edad, posición social, partido político, creencia religiosa, origen familiar, etnia o condición económica. Asimismo, son universales, inalienables, indivisibles e interdependientes.

* Véase Milenio, sección “Justicia, seguridad y derechos humanos”, 9 de diciembre de 2000, p. 46.

** Véase Antonio Enrique Pérez Luño, *Derechos humanos, Estado de derecho y Constitución*, Tecnos, Madrid, 1999, p. 48.

Declaración Universal de los Derechos Humanos

Declaración Universal de los Derechos Humanos

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de los Derechos humanos, cuyo texto completo figura en las páginas siguientes.

Tras este acto histórico, la Asamblea General pidió a todos los países miembro que publicaran el texto de la Declaración y dispusieran que fuera “distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios”.

Preámbulo

Adoptada y proclamada por la Resolución 217 A (iii) de la Asamblea General del 10 de diciembre de 1948.

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

La libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados miembro se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre; y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

La Asamblea General

Proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, con medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados miembro como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1

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

Artículo 2

1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones promuevan el respeto a estos derechos y libertades.

2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la Constitución o por la ley.

Artículo 9

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 11

1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.

2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.

2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación.

2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.

2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.

2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestarlas individual y colectivamente, tanto en público como en privado.

Artículo 22

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias in-dependientes de su voluntad.
2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29

1. Toda persona tiene deberes respecto de la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30

Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendentes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Anexo 10

Casos sobre discriminación

El señor Pablo trabaja desde hace más de un año como hornero en la pastelería El Globo, situada en un centro comercial de Texcoco. El pasado 13 de febrero, la gerente y la supervisora del establecimiento le preguntaron si se encontraba enfermo, a lo cual respondió que era portador del VIH-sida. La primera le señaló que por su trabajo podría contagiar al producto que elabora, así como a sus demás compañeros.

Seis días más tarde, la gerente del establecimiento le comentó que sería transferido a la tienda y condicionó su permanencia al uso de guantes y cubre bocas, y a “estar bien tapado”.

— •• —

La señora Filomena tiene una hija de ocho años, quien padece secuelas provocadas por mielomeningocele e hidrocefalia, aunque asiste a una escuela para niños que no sufren discapacidad alguna.

El 23 de junio de 2006, la señora Filomena decidió comprarle ropa a su hija, pero cuando se disponían a entrar en la tienda Óptima, ubicada en el centro de Jojutla, Estado de Morelos, una dependiente se dirigió rápidamente hacia ellas y no les permitió el acceso, argumentando que no podían pasar al local con la silla de ruedas de la niña.

— •• —

El señor Emilio ha enfrentado desde hace varios años conflictos con algunos de sus familiares por ser homosexual: sus sobrinos lo insultan e incluso lo han amenazado de muerte. Los problemas entre ellos se han agravado debido a que la propiedad en la que viven se encuentra en litigio entre la misma familia. Sus sobrinos dicen que el señor Emilio no merece nada por el simple hecho de ser homosexual.

— •• —

Un joven con tatuajes y perforado se dirigía a su casa después de cerrar su negocio, donde se dedica a realizar tatuajes y perforaciones, cuando fue detenido por dos policías que venían en una patrulla. Al preguntar el joven por el motivo de su detención le dijeron que era muy noche para andar en la calle y que además su aspecto era bastante sospechoso, que parecía un vago, delincuente y drogadicto.

— •• —

Una joven que trabaja en una zapatería de un centro comercial fue obligada a cortarse el cabello para mantener su empleo. La gerente del negocio le dijo que con el cabello largo parecía muchacha de pueblo y que en esa zapatería las empleadas debían tener una excelente presentación, lo cual también incluía su talla y peso corporal.

La cultura política democrática

I. La cultura política: los conceptos fundamentales

Toda sociedad construye una forma de representarse al mundo y de explicarse los distintos fenómenos tanto naturales como aquellos en los que interviene el hombre. La cultura es el conjunto de símbolos, normas, creencias, ideales, costumbres, mitos y rituales que se transmite de generación en generación, otorgando identidad a los miembros de una comunidad y que orienta, guía y da significado a sus distintos quehaceres sociales. La cultura confiere consistencia a una sociedad en la medida en que en ella se hallan condensadas herencias, imágenes compartidas y experiencias colectivas que dan a la población su sentido de pertenencia, pues es a través de ella que se reconoce a sí misma en lo que le es propio.

La política es el ámbito de la sociedad relativo a la organización del poder. Es el espacio donde se adoptan las decisiones que tienen proyección social, es decir, donde se define cómo se distribuyen los bienes de una sociedad, o sea, qué le toca a cada quién, cómo y cuándo.

Los valores, concepciones y actitudes que se orientan hacia el ámbito específicamente político, es decir, el conjunto de elementos que configuran la percepción subjetiva que tiene una población respecto del poder, se denomina cultura política.

La noción de cultura política es tan antigua como la reflexión misma sobre la vida política de una comunidad. Para referirse a lo que hoy llamamos cultura política se ha hablado de personalidad, temperamento, costumbres, carácter nacional o conciencia colectiva, abarcando siempre las dimensiones subjetivas de los fenómenos sociales y políticos. Dicho de otra manera, desde los orígenes de la civilización occidental ha existido una preocupación por comprender de qué forma la población organiza y procesa sus creencias, imágenes y percepciones sobre su entorno político y de qué manera éstas influyen tanto en la construcción de las instituciones y organizaciones políticas de una sociedad como en el mantenimiento de las mismas y los procesos de cambio.

La cultura política de una nación es la distribución particular de patrones de orientación psicológica hacia un conjunto específico de objetos sociales, los propiamente políticos entre los miembros de dicha nación. Es el sistema político internalizado en creencias, concepciones, sentimientos y evaluaciones por una población, o por la mayoría de ella. En última instancia, el referente central de la cultura política es el conjunto de relaciones de dominación y de sujeción, esto es, las relaciones de poder y de autoridad, que son los ejes alrededor de los cuales se estructura la vida política. Es el imaginario colectivo construido en torno a los asuntos del poder: la influencia, la autoridad, y su contraparte: la sujeción, el sometimiento, la obediencia y, por supuesto, la resistencia y la rebelión.

Así, la pregunta sobre la cultura política pretende indagar cómo percibe una población el universo de relaciones que tienen que ver con el ejercicio del mandato y la obediencia, y cómo las asume, qué tipo de actitudes, reacciones y expectativas provoca, y de qué manera éstas tienen un impacto sobre el universo político.

Ese código subjetivo que conforma la cultura política abarca desde las creencias, convicciones y concepciones sobre la situación de la vida política hasta los valores relativos a los fines deseables de la misma, así como

las inclinaciones y actitudes hacia el sistema político, o hacia alguno de sus actores, procesos o fenómenos políticos específicos.

El término cultura política ha pasado a formar parte del lenguaje cotidiano en las sociedades contemporáneas. En la prensa, en los medios electrónicos de comunicación y hasta en conversaciones informales, con frecuencia se hace referencia a la cultura política para explicar las actitudes, reacciones o incluso el comportamiento en general de una población. Cuando no se encuentran elementos que puedan explicar diferencias entre sociedades suele recurrirse a la noción de cultura política. Empero, la frecuencia con que se utiliza el término y lo familiarizada que está la opinión pública con él no implica que se comprenda cabalmente su significado.

En la medida en que un concepto que pretende ser una herramienta de conocimiento, es decir, que persigue designar y aprehender con precisión algún fenómeno de la realidad, se va utilizando cada vez más y en forma más amplia, va adquiriendo implicaciones y sufriendo ajustes, de suerte que no es raro que al popularizarse su empleo vaya diluyéndose su significado original, perdiendo sustancia y, eventualmente, capacidad explicativa. Esto le resta potencialidades analíticas y lo convierte en una "categoría residual", es decir, en una categoría que se emplea para explicar prácticamente cualquier cosa. En cierta manera, esto ha sucedido con el concepto de cultura política porque es fácil de usar y tiene una proclividad a la generalización.

La cultura política se diferencia de otros conceptos igualmente referidos a elementos subjetivos que guían la interacción de los actores sociales en el campo de las relaciones de poder por su alcance y perdurabilidad. No se confunde, por ejemplo, con el concepto de ideología política, porque éste se refiere a una formulación esencialmente doctrinaria e internamente consistente, que grupos más o menos pequeños de militantes o seguidores abrazan o adoptan y hasta promueven conscientemente (ideologías liberal, fascista, conservadora, etc.). La ideología política se refiere más a un sector acotado y diferenciado de la población que a ésta en su conjunto, como lo hace la cultura política, que tiene una pretensión general y nacional. De ahí que se hable de la cultura política del francés, del norteamericano, del mexicano, etc., aunque se reconoce la existencia de subculturas que conviven dentro de la gran cultura política.

A diferencia de la actitud política, que también es una variable intermedia entre una opinión (comportamiento verbal) y una conducta (comportamiento activo), y que es una respuesta a una situación dada, la cultura política alude a pautas consolidadas, arraigadas, menos

Expuestas a coyunturas y movimientos específicos por los que atraviesa regularmente una sociedad. En cambio, la actitud política es una disposición mental, una inclinación, organizada en función de asuntos políticos particulares que cambian a menudo. Las actitudes políticas son un componente de la cultura política, pero ésta no se reduce a aquéllas.

Dado que es un concepto esencialmente psicológico, la cultura política también se diferencia claramente del comportamiento político. Este último se refiere a la conducta objetiva que de alguna manera es expresión de la cultura política. Y es que la cultura política es un componente básico del juego político porque filtra percepciones, determina actitudes e influye en las modalidades de la actuación o del comportamiento políticos.

Con el propósito de rescatar la dimensión real del concepto de cultura política resulta importante interrogarse acerca tanto del contexto histórico en el que surgió como de la tradición en la que se inscribió y los objetivos que persiguió.

III. Las premisas de la cultura política democrática

Los antecedentes

Toda cultura política es una composición de valores y percepciones que, como tal, no abarca orientaciones de un solo tipo, sino que generalmente combina percepciones y convicciones democráticas y/o modernas con patrones de comportamiento más o menos autoritarios y/o tradicionales. No obstante, al hablar de cultura política democrática debemos entender que existe un esquema dominante que determina lo que podríamos llamar las premisas de la construcción cultural de una democracia.

Hay dos grandes procedimientos para inferir las propiedades de la cultura política en cuestión: 1) a partir de las condiciones sociales y económicas, así como de las instituciones políticas existentes en una sociedad democrática; y 2) a partir de las actitudes que se presentan en dichos sistemas democráticos. Una combinación de los dos puede dar un panorama amplio de las características distintivas de la cultura política democrática.

A partir del supuesto de que la cultura política es un factor determinante del funcionamiento de las estructuras políticas, Almond y Verba se propusieron identificar la cultura política en la que la democracia liberal puede florecer y desarrollarse mejor. Para tal efecto se plantearon buscar una fórmula de clasificación de las culturas políticas nacionales, que resultó en una matriz que vincula las orientaciones hacia la política (relaciones y aspectos políticos que son internalizados) con lo que denominan los objetos políticos mismos (instituciones, actores y procedimientos políticos) hacia los que se dirigen dichas orientaciones.

De acuerdo con lo anterior, existen tres grandes tipos de orientaciones:

1) La cognoscitiva, que se refiere a la información y el conocimiento que se tiene sobre el sistema político en su conjunto y sobre sus roles y sus actores en particular; 2) La afectiva, referente a los sentimientos que se tienen respecto del sistema político y que pueden ser de apego o de rechazo; y 3) La evaluativa, que hace referencia a los juicios y opiniones que la población tiene acerca del sistema político.

Son dos los grandes objetos políticos hacia los que se dirigen estas orientaciones: 1) el sistema político en general o en sus distintos componentes (gobierno, tribunales, legislaturas, partidos políticos, grupos de presión, etc.); y 2) uno mismo en cuanto actor político básico.

Una cultura política será más o menos democrática en la medida en que los componentes cognoscitivos vayan sacándole ventaja a los evaluativos y, sobre todo, a los afectivos. Así, en una sociedad democrática las orientaciones y actitudes de la población hacia la política van dependiendo más del conocimiento que se adquiere sobre problemas y fenómenos políticos que de percepciones más o menos espontáneas, que se tienen a partir de impresiones y no de información sobre los mismos. De la misma manera, una población que comparte una cultura política democrática no solamente se relaciona con las instituciones que responden a las demandas de los ciudadanos formulando decretos, disposiciones o políticas que los afectan, sino también con aquellas que las formulan y les dan proyección a través de la organización social, es decir, tiene actitudes propositivas y no únicamente reactivas frente al desempeño gubernamental.

En cuanto a la percepción que se tiene de sí mismo, compartir una cultura política democrática implica concebirse como protagonista del devenir político, como miembro de una sociedad con capacidad para hacerse oír, organizarse y demandar bienes y servicios del gobierno, así como negociar condiciones de vida y de trabajo; en suma, incidir sobre las decisiones políticas y vigilar su proyección.

La forma en que las tres dimensiones se combinan y el sentido en que inciden sobre los objetos políticos constituyen la base sobre la que descansa la clasificación de las culturas políticas que elaboraron Almond y Verba, que sigue siendo el referente básico para la caracterización de las culturas políticas. Los autores distinguen tres tipos puros de cultura política:

1) la cultura política parroquial, en la que los individuos están vagamente conscientes de la existencia del gobierno central y no se conciben como capacitados para incidir en el desarrollo de la vida política. Esta cultura política se identifica con las sociedades tradicionales, donde todavía no se ha dado una cabal integración nacional; 2) la cultura política súbdito o subordinada, en la que los ciudadanos están conscientes del sistema político nacional, pero se consideran a sí mismos subordinados del gobierno más que participantes del proceso político y, por lo tanto, solamente se involucran con los productos del sistema (las medidas y políticas del gobierno) y no con la formulación y estructuración de las decisiones y las políticas públicas; y 3) la cultura política participativa, en la que los ciudadanos tienen conciencia del sistema político nacional y están interesados en la forma como opera. En ella, consideran que pueden contribuir con el sistema y que tienen la capacidad para influir en la formulación de las políticas públicas. Almond y Verba llegan a la conclusión de que una democracia estable se logra en sociedades donde esencialmente existe una cultura política participativa, pero que está complementada y equilibrada por la supervivencia de los otros dos tipos de cultura política. Vale decir, por ello, que es una cultura mixta a la que llaman cultura cívica y que está concebida de manera ideal.

La cultura cívica combina aspectos modernos con visiones tradicionales y concibe al ciudadano lo suficientemente activo en política como para poder expresar sus preferencias frente al gobierno, sin que esto lo lleve a rechazar las decisiones tomadas por la élite política, es decir, a obstaculizar el desempeño gubernamental. El ciudadano se siente capaz de influir en el gobierno, pero frecuentemente decide no hacerlo, dándole un margen importante de flexibilidad en su gestión. El modelo cívico supone, pues, la existencia de individuos activos e interesados, pero al mismo tiempo responsables y solidarios, o como lo dice Eckstein, para mantener estable a un sistema democrático se requiere de un “equilibrio de disparidades”, es decir, de una combinación de deferencia hacia la autoridad con un sentido muy vivo de los derechos de la iniciativa ciudadana. Dicho de otra manera, la cultura cívica es una cultura política que concibe al gobierno democrático como aquel en el que pesan las demandas de la población, pero que también debe garantizar el ejercicio pacífico y estable del poder, vale decir, su funcionamiento efectivo o gobernabilidad.

De los cinco países estudiados comparativamente por Almond y Verba (Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania Federal, Italia y México), los Estados Unidos, en primer término, y la Gran Bretaña, en segundo, fueron los dos que mostraron un mayor número de rasgos de cultura cívica, que pueden resumirse en los siguientes:

1) Una cultura participativa muy desarrollada y extendida; 2) un involucramiento con la política y un sentido de obligación para con la comunidad; 3) una amplia convicción de que se puede influir sobre las decisiones gubernamentales; 4) un buen número de miembros activos en diversos tipos de asociaciones voluntarias; y 5) un alto orgullo por su sistema político.

Como puede verse, la cultura cívica abarca no solamente concepciones e inclinaciones, sino también actitudes que se traducen en conductas con características distintivas, como la de formar parte de asociaciones civiles.

A pesar de que el modelo de Almond y Verba sigue siendo el esfuerzo teórico más acabado y el marco de referencia obligado, se le han hecho cuatro grandes críticas: a) La cultura política puede ser un reflejo del sistema político más que un determinante del mismo, puesto que si bien los elementos culturales son más persistentes que los estructurales, para que se mantengan vigentes requieren de nutrientes que provengan de las estructuras políticas en funcionamiento. b) la cultura cívica fomenta la estabilidad política en general y no sólo la de la democracia en particular. Y es que una población con una cultura moderada y equilibrada es una palanca estabilizadora porque sirve para legitimar al sistema al tiempo que asegura su gobernabilidad. c) el esquema dedica muy poca atención a las subculturas políticas, o sea, a aquellas culturas que se desvían o chocan con la cultura política nacional y que no pueden ser desdeñadas porque en ocasiones han llegado a poner en duda la viabilidad de la noción misma de cultura nacional. d) el esquema no otorga importancia a la cultura política de la élite gobernante. Aunque es cierto que en las democracias bien implantadas las actitudes y concepciones de la población hacia la política no dependen tanto de la cultura política de las élites como sucede en países donde dominan las culturas parroquial o súbdito, sólo el peso social que ésta tiene obliga a no ignorar el tema.

Los componentes de la cultura política democrática

La ciudadanía. En principio, la cultura política democrática está sustentada en la noción de ciudadanía como un grupo de individuos racionales, libres e iguales ante la ley, que conforman el sujeto por excelencia de la cosa pública y de la legitimación del poder, puesto que la fuente primera y última del poder es la voluntad del pueblo; es decir, de la ciudadanía. Es una noción que en su sentido más profundo condensa los rasgos y los factores que dan forma a una cultura política democrática.

El concepto de ciudadano recoge y engloba tres tradiciones: la liberal, la republicana y la democrática, que aunque invocaban principios y valores diferentes en sus orígenes han llegado a integrarse en lo que hoy se denomina democracia liberal.

En su acepción moderna, el concepto de ciudadano tiene como premisa al individuo liberado de sus ataduras comunitarias, pero abandonado a sus propias fuerzas. Y es que la idea misma de individuo es producto de la lucha contra las jerarquías corporativas que concebían y valoraban a los hombres en función de criterios tales como el designio divino, el nacimiento o la guerra, y no en tanto personas nacidas con igualdad de derechos.

La idea de ciudadanía implica, asimismo, ir más allá del espacio privado, que es el área de las necesidades más inmediatas del hombre y de la lucha por satisfacerlas. En el mundo moderno, caracterizado por la diferenciación entre lo privado y lo público, el hombre tiene una existencia privada que lo hace ser burgués, proletario, miembro de la clase media, etc., mientras que en el espacio público aparece alejado de dichas determinaciones y reconocido formalmente como individuo sin distinciones étnicas, raciales, sociales, ideológicas, económicas, etcétera.

El ciudadano es el protagonista de la esfera pública, ya claramente diferenciada de la privada. Adicionalmente, no es más un súbdito del Estado que solamente está llamado a obedecer los dictados del poder o a someterse bajo el imperativo de la fuerza, sino que participa directa o indirectamente en el diseño de

dichos dictados y, desde luego, en la fundamentación misma del poder del Estado, al ser el titular de la soberanía.

De ahí que un elemento principal de la orientación política democrática sea la creencia de que se tiene cierto control sobre las élites políticas y sobre las decisiones que éstas adoptan.

El modelo cívico, fórmula específica con la que se identifica a la cultura política propia de las democracias estables y asentadas, supone la existencia de individuos racionales que en la esfera privada son egoístas e interesados porque velan por la promoción de sus intereses, mientras que en la pública son responsables y solidarios. Es ahí donde se recrea el presupuesto de la supremacía de la esfera de lo público sobre la esfera privada, que es una herencia republicana.

La noción de ciudadano se expresa nítidamente en el término elector (o votante), que es una categoría jurídico-política básica que iguala a los individuos entre sí, puesto que desde que se instauró el sufragio universal y secreto en el curso del siglo XIX y principios del XX cada elector, independientemente de su situación social particular, tiene el mismo peso al ejercer su derecho al sufragio. En otras palabras, el voto de un millonario o del presidente de la república cuenta lo mismo que el de un desempleado, un campesino o una ama de casa. Sin embargo, hay una diferencia cualitativa entre pensarse y actuar como elector y hacerlo como ciudadano, ya que aunque actualmente ambas categorías se identifican jurídicamente, puesto que el ciudadano (en la Constitución mexicana, por ejemplo, es el mexicano que ya cumplió 18 años y tiene un modo honesto de vivir) es justamente aquel que tiene derecho a sufragar y, por ese conducto, a elegir a sus gobernantes, el significado de elector se reduce a dicho derecho. El término ciudadano tiene una connotación que rebasa la mera formulación normativa para alcanzar una dimensión política en sentido estricto.

La participación. El ciudadano quiere, al igual que el elector, ser antes que nada un sujeto activo de la política, un miembro de la sociedad con capacidad para nombrar a sus representantes y a sus gobernantes; pero también quiere organizarse en defensa de sus derechos, para ser escuchado por el gobierno y, en fin, para influir en los rumbos y direcciones de la vida política en el sentido más amplio. De ahí que una premisa básica de los valores y actitudes democráticas sea la participación voluntaria de los miembros de una población. La participación incrementa el potencial democrático de una nación justamente porque aumenta el compromiso ciudadano con valores democráticos tales como la idea de una sociedad atenta y vigilante de los actos del gobierno e interesada en hacerse oír por éste.

La sociedad abierta, activa y deliberativa. Inspirada en principios liberales que defienden la concepción de una sociedad con amplios márgenes de autonomía frente al Estado, una cultura política democrática concibe a la sociedad como entidad abierta en la que se fomentan y se recrean la discusión de los problemas, el intercambio de opiniones, la agregación y articulación de demandas, es decir, las virtudes cívicas de asociación y participación. Las sociedades democráticas modernas se caracterizan por la gran cantidad de organizaciones y asociaciones que se forman y a las que se incorporan los ciudadanos para promover los más diversos ideales y demandas sociales (asociaciones en defensa de los derechos humanos, de combate a la pobreza y al hambre, organizaciones y movimientos feministas, ecológicos, pacifistas).

En los últimos años este activismo de la sociedad se ha reflejado en la proliferación de los llamados organismos no gubernamentales (ongs), cuyo rasgo distintivo es justamente su celo por mantenerse independientes de todo tipo de injerencia de los gobiernos o instituciones estatales.

La secularización. El hecho de que la cultura política democrática esté sustentada sobre la noción de ciudadano implica una visión secular del mundo compartida (cultura secularizada); es decir, una visión no determinada por elementos o presupuestos que escapen a la racionalidad humana, tales como los dogmas religiosos. Una cultura que se seculariza es aquella en la que las creencias, sentimientos, concepciones y actitudes hacia los objetos políticos van dejando de estar ligados a estilos ideológicos rígidos y dogmáticos que dependen de una voluntad ajena, para abrirse a toda clase de información y convertirse en seculares, vale decir, conscientes, pragmáticos y multivalorativos, esto es, sujetos al libre albedrío y tolerantes frente al flujo de los cambios. La secularización implica el paso de una concepción de la sociedad basada en la asignación arbitraria del trabajo y las recompensas, a una centrada en el postulado de la existencia de opciones que se le presentan al individuo para que él haga su selección. Una cultura política secularizada se define también en función de metas y valores compartidos específicamente políticos, es decir, que no se confunden sino que se diferencian claramente de otro tipo de valores que comparte un conglomerado social (culturales, religiosos, sociales, económicos, etc.). Dicho de otra manera, una cultura se seculariza en la medida en que las estructuras políticas que le sirven de referencia se decantan o especializan.

Competencia o eficacia cívica. Si convenimos que un ciudadano es aquel que es capaz de desarrollar virtudes cívicas, justamente en el sentido de participar en los asuntos públicos, estaremos de acuerdo en que es alguien con un sentido de competencia o eficacia cívica, es decir, que está convencido de que se puede hacer algo, tanto para reclamar del gobierno soluciones a problemas, como para defenderse y reaccionar ante arbitrariedades o injusticias del poder, y de que existen canales y condiciones para hacerlo.

Ciudadano es también aquel individuo que es capaz de organizarse para plantear demandas en diferentes campos de la vida social (de salario, de vivienda, de servicios públicos, así como reclamos que rebasan el plano material, tales como la expansión de derechos y libertades civiles). No es alguien que espere a que los jefes o las autoridades decidan hacer las cosas, sino alguien con disposición a participar en la vida política.

Legalidad. La cultura política democrática hereda de la tradición liberal el principio del respeto a un orden jurídico objetivo que regula solamente la conducta externa de los hombres y que es universalmente obligatorio, o sea, que se aplica a todos por igual.

Desde esta óptica, el escenario político se comprende como un espacio reglamentado que, a la vez que obliga a los ciudadanos porque define sanciones frente a conductas que violan dichas normas, ofrece garantías o resguardos frente a los actos arbitrarios de los gobernantes y/o de los conciudadanos, puesto que no hay nada más allá de la ley a lo que tenga que someterse.

Pluralidad. La cultura política democrática conlleva la idea de pluralidad y, muy ligada a ésta, la de competencia en el sentido de lucha o juego político, pues se parte de la convicción de que cada cual tiene el mismo derecho a ejercer todas las libertades individuales (de creencia, de expresión, de agrupación, etc.), de manera que en ella sólo tiene cabida una actitud de tolerancia frente a creencias diferentes y hasta contradictorias, y una convicción de que éstas pueden coexistir en un mismo espacio político.

Hablar de una cultura de la pluralidad es referirse a un patrón de valores y orientaciones que tienen como punto de partida la existencia de la diversidad en su proyección sobre el mundo político y las relaciones de poder. En este sentido, es una orientación que está reñida con los esquemas de unanimidad, es decir, de adhesión absoluta sin que medie espacio alguno de disenso a los valores del poder o de las clases dominantes.

El principio de pluralidad no se reduce a una noción cuantitativa, de sentido numérico, sino que implica el reconocimiento genuino del otro y de su derecho a ser diferente, a militar en un partido distinto, es decir, a ser visto no como enemigo al que hay que eliminar sino como adversario, con el que hay que pelear, pero con quien se pueden confrontar ideas y debatir con base en argumentos diferentes.

La pluralidad como premisa básica de una cultura democrática está acompañada de la noción de competencia, en el entendido de que la política es un espacio para ventilar y dirimir diferencias y de que, para evitar abusos en el ejercicio del poder, es indispensable someterlo a la competencia entre distintos aspirantes y proyectos políticos con una periodicidad definida. Es la idea de poliarquía, con la que Robert Dahl ha identificado a la democracia liberal.

La cooperación con los conciudadanos. La cultura política democrática contempla la creencia de que la cooperación con los conciudadanos es no sólo deseable sino posible, lo cual implica que se tiene confianza en los otros. Esto es un factor que ayuda a elevar el potencial de influencia de los individuos frente al gobierno al estimular la integración social y la potencialidad para agregar demandas. De hecho, la pertenencia a organizaciones tiene un efecto positivo sobre la participación y la competencia políticas porque las dota de mayor eficacia al implicar la suma de esfuerzos.

Una autoridad políticamente responsable. Una cultura política democrática contempla un esquema particular de autoridad política entendida como aquella en la que ha sido depositado legal y legítimamente el poder, y que por ello está obligada a utilizar dicho poder con responsabilidad política. Los actos y decisiones de dicha autoridad deben contar con la aprobación de las instituciones de representación de la sociedad, a las que se les ha encomendado la vigilancia o fiscalización del poder como fórmula para evitar la arbitrariedad o la impunidad.

Las relaciones de mandato y obediencia que se dan entre una autoridad política responsable y los individuos y grupos sociales a los que gobierna no responden solamente a un eje vertical de dominación, en la medida en que éste se encuentra cruzado por relaciones horizontales que aseguran un alto grado de participación o injerencia si no directa, sí por la vía de los representantes en la toma de decisiones.

El mantenimiento de una autoridad política responsable depende de la elección regular y competitiva de la élite gobernante, lo cual impide que ésta alcance demasiada autonomía respecto de las demandas populares, es decir, limita la posible utilización arbitraria del poder. La sujeción de la élite gobernante a un marco amplio y explícito de reglas positivas y de procedimiento proporciona un límite fundamental a su autonomía, esto es, a su capacidad para actuar sin necesidad de responsabilizarse frente a los gobernados.

En contraposición con lo anterior, en las sociedades tradicionales las relaciones con la autoridad política se basan en la idea de parentesco en sentido amplio: los políticos tienen obligaciones fundamentales para con sus familiares, amigos, seguidores fieles, lo que choca con la idea moderna de un gobierno impersonal que busca contrapesos entre intereses en conflicto y en el que la definición de lo que es políticamente conveniente no pasa por consideraciones amistosas o de parentesco.

Todos estos componentes de una cultura política democrática constituyen un esquema ideal, que en la realidad se encuentra mediado por una serie de condicionantes de la vida social en la que dicha cultura se

desarrolla. De hecho, al hablar de cultura política democrática necesariamente hay que hacer referencia a las estructuras y procesos políticos (el objeto político) hacia los que se dirige y dentro de los cuales existe. Hacer el listado de las premisas de la cultura política democrática cobra cabal sentido, entonces, en el momento en que nos preguntamos: ¿de qué manera dicha cultura influye en la construcción y/o consolidación de un sistema democrático?

Si nos hacemos cargo de que para que una democracia funcione se requiere de una estructura de poder que no solamente responda a las demandas de los ciudadanos sino que asegure que se mantengan las condiciones para poder ejercer el poder eficientemente, el modelo ideal de cultura política democrática que subraya el aspecto participativo y de involucramiento racional, en el que el ciudadano toma decisiones con base en un cálculo cuidadoso de los intereses que desearía ver impulsados, revela serias limitaciones.

Los estudios empíricos sobre la cultura política dominante en las sociedades altamente industrializadas y democráticas han mostrado que, por regla general, los ciudadanos no están bien informados (existe una brecha entre la información que tienen las élites y la que maneja el grueso de los ciudadanos) ni involucrados con los sucesos y procesos políticos y, por lo tanto, tampoco participan permanentemente en política. De acuerdo con una encuesta nacional de Verba y Nie (1972) en Estados Unidos, que es una de las sociedades reconocidas como ejemplo de vida democrática, sólo una cuarta parte de los ciudadanos tenía una actividad política más allá del voto (escribir a un congresista, contribuir a una campaña electoral, hacer proselitismo, asistir a mítines).

El ciudadano con una cultura política democrática, entonces, más que ser un individuo eminentemente activo, lo es potencialmente, es decir, no está participando siempre, pero sabe que lo puede hacer en cualquier momento si es necesario. Esta circunstancia revela con claridad la dimensión psicológica de la cultura política, ya que tener una cultura política participativa no quiere decir que se tenga una participación elevada, sino simplemente que se considera que se puede influir en las decisiones políticas aunque se decida por voluntad propia no hacerlo.

La cultura política, al igual que los marcos valorativos y simbólicos de todo tipo, se arraiga profundamente en las sociedades y tiene consecuencias sobre las instituciones y prácticas políticas que a su vez la modelan y refuerzan. Toda cultura política influye en las instituciones a la vez que es influida por ellas. Así, el análisis de una cultura política tiene que hacerse necesariamente tomando en cuenta su relación con las estructuras políticas, pues es en ellas donde cobra su real dimensión, se observa su influencia mutua y se plantean con claridad el problema de la estabilidad de los sistemas democráticos y el problema del cambio.

ANEXO 12

Listado de preferencias

Por favor, contesta el siguiente cuestionario. Busque entre los/as participantes del taller a la persona que reúna las características que se exponen en cada pregunta y coloque su nombre como respuesta. Puede preguntar libremente; procure no repetir ningún nombre:

1. Una persona del grupo cuyo nombre comience con la misma letra que el mío.
2. Una persona del grupo que nació el mismo mes que yo.
3. Una persona del grupo que haya leído el mismo libro que yo.
4. Una persona del grupo que calce el mismo número de zapatos que yo.
5. Una persona del grupo a la que le dé miedo lo mismo que a mí.
6. Una persona del grupo que utilice la misma talla de ropa interior que yo.
7. Una persona del grupo cuyo color favorito coincida con el mío.
8. Una persona del grupo a la que me gustaría conocer mejor.
9. Una persona del grupo que me gusta cómo viene vestida hoy.
10. Una persona del grupo que escucha el mismo estilo de música que yo.
11. Una persona del grupo que disfrute la misma caricia que yo.
12. Una persona del grupo a la que le gusta la misma parte de su cuerpo que a mí.
13. Una persona del grupo que se indigne por las mismas causas que yo.
14. Una persona del grupo a la que le gustaría viajar al mismo lugar paradisiaco que a mí.