

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades:

TESIS DOCTORAL

*ANÁLISIS DE LA GESTIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESCUELAS
PÚBLICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA. ESTUDIOS DE CASO EN EL DISTRITO
FEDERAL Y PUEBLA.*

Mtra. Consuelo Chávez Durán

MATRICULA: 2121800906

COMITÉ TUTORAL:

DRA. CLAUDIA A. SANTIZO RODALL (DIRECTORA. UAM-C)

DRA. MARÍA DE LOURDES AMAYA VENTURA (UAM-C)

DRA. ÚRSULA ZURITA RIVERA (FLACSO SEDE-MÉXICO)

DR. SAÚL VELASCO CRUZ (UPN-AJUSCO)

Marzo 2016

Agradecimientos

La motivación para realizar este trabajo surgió durante mi labor profesional en la Secretaría de Educación Pública (SEP), donde desde hace 29 años he podido observar que una gran cantidad de alumnos no siempre reciben la atención adecuada y oportuna de acuerdo a sus necesidades educativas.

A la Universidad Autónoma Metropolitana, en especial a la Unidad Cuajimalpa, por abrirme sus puertas y aceptarme en sus aulas para estudiar un doctorado.

Un trabajo como éste conlleva la colaboración de muchas personas, por lo que deseo agradecer especialmente a la Dra. Claudia Santizo por ser mi directora de tesis, con quien compartí diferentes momentos, retos y emociones. Doctora agradezco las horas dedicadas a la lectura de esta tesis, su comentarios, orientaciones y sugerencias fueron de gran utilidad para mí, usted es un gran ejemplo. De todo corazón, mil gracias.

A las Dras. Úrsula Zurita y Lourdes Amaya, cada una con estilos muy diferentes de asesoría, lo cual enriqueció la construcción de esta tesis y me permitió observar y reflexionar desde diversas aristas un mismo problema. Gracias por su apoyo y su tiempo.

De manera simbólica, este trabajo es para y por la educación pública, porque creo en ella como el pilar que sustenta el futuro de mi país y de las clases sociales más desfavorecidas.

ÍNDICE:

CAPÍTULO 1

Introducción	7
1.1 Objetivos de investigación e hipótesis.....	12
1.2 Tesis contenido y organización	14

Sección1: Momentos históricos

CAPÍTULO 2

La inclusión educativa en el sistema educativo mexicano

2.1 Introducción.....	17
2.2 El sistema educativo mexicano.....	20
2.3 La estructura organizacional para atender la educación especial en México	23
2.4 Pronunciamientos internacionales sobre inclusión educativa	35
2.4.1 Políticas de inclusión educativa en el contexto nacional.....	41
2.4.2 La implementación de las políticas de inclusión	46
2.5 La inclusión educativa en el marco de la RIEB.....	53
2.6 La formación de maestros para atender la inclusión educativa.....	56
2.7 Conclusiones.....	63

SECCIÓN 2. Marco teórico

CAPITULO 3

Principales conceptos sobre necesidades educativas especiales y discapacidad

3.1 Introducción.....	67
3.2 Atención a la discapacidad	69
3.2.1 Paradigma de la prescindencia	70
3.2.2 Paradigma de la rehabilitación	72
3.2.3 Paradigma de integración	75
3.2.4 Paradigma social o inclusión	77
3.3 La educación especial.....	79
3.3.1 La discapacidad	82
3.3.1 Tipología de las discapacidades	85
3.4 La educación integradora.....	88
3.4.1 Las necesidades educativas especiales	90
3.4.2 Conceptos afines a la integración educativa.....	94
3.5 La educación inclusiva.	97
3.5.1 Las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)	103
3.5.2 Conceptos afines a la inclusión educativa	106
3.6 Educación por competencias	108

3.7 Conclusiones.....	111
-----------------------	-----

Capítulo 4

La inclusión educativa como un asunto de gobierno

4.1 Introducción.....	119
4.2 Inclusión-exclusión en la educación.....	120
4.2.1 Políticas de inclusión educativa y su marco normativo.....	128
4.3 Equidad e igualdad en la inclusión educativa.....	134
4.4 Enfoques de políticas de igualdad-equidad en educación.....	138
4.5 La inequidad en educación.....	144
4.6 Enfoque de Redes de Política Marsh y Smith.....	146
4.7 Conclusiones.....	153

SECCIÓN 3. Investigación de campo

CAPITULO 5

Metodología

5.1 Introducción.....	157
5.2 Diseño de investigación.....	159
5.3 Los estudios de caso.....	161
5.4 Requerimientos en los estudios de caso.....	166
5.5 Selección y diseño de los estudios de caso.....	168
5.6 Conclusiones.....	173

CAPÍTULO 6

Hallazgos de la investigación de campo

6.1 Introducción.....	175
6.2 La visión general de la realidad.....	178
6.3 Problemática 1.....	189
<u>Falta de capacitación de los docentes de aula regular para atender la inclusión.....</u>	189
6.4 Problemática 2.....	236
<u>Diferencias teóricas y conceptuales en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.....</u>	236
6.5 Conclusiones.....	288

Sección 4 Análisis de hallazgos y conclusiones

CAPITULO 7

Análisis de hallazgos y resultados

7.1 Introducción.....	292
7.2 Discusión.....	295
a) Nivel Macro: Políticas sobre inclusión.....	298
b) Nivel meso: Negociación de la inclusión.....	306

c) Nivel micro: Ideología de los participantes.....	312
7.3 Conclusiones de la investigación a 25 años de Jomtien	319
BIBLIOGRAFÍA	326
ANEXOS	336
ANEXO 1 RIEB	336
ANEXO 2 Entrevistas	338
Tabla 1: Primeras Instituciones de Educación Especial en México	26
Tabla 2: Discapacidades según su origen	85
Tabla 3: Características de cada discapacidad.....	87
Tabla 4: Tipo de adecuaciones curriculares	96
Tabla 5: Paradigmas en Educación Especial	111
Tabla 6: Servicios de Educación Especial.....	151
Tabla 7: Categorías e indicadores por nivel de análisis.....	172
Tabla 8: Codificación de los participantes	177
Tabla 9: Datos estadísticos en el ámbito educativo de las tres localidades de estudio.....	179
Tabla 10: Similitudes entre los casos de Iztapalapa.....	271
Tabla 11: Similitudes entre los casos de Atlixco.....	273
Tabla 12: Similitudes entre los casos de Tehuacán.....	275
Tabla 13: Diferencias entre los casos de Iztapalapa y Atlixco.....	279
Tabla 14: Diferencias entre los casos de Iztapalapa y Tehuacán.....	281
Tabla 15: Diferencias entre los casos de Atlixco y Tehuacán.....	283
Figura 1: Los servicios de educación especial en 1970.....	28
Figura 2: Alumnos con necesidades especiales en educación básica.....	130
Figura 3: Políticas internacionales, en materia de inclusión	149
Figura 4: Políticas nacionales, en el ámbito nacional.....	150
Figura 5: Estructura orgánica de la USAER.....	181
Figura 6: La gestión de la inclusión.....	279

GLOSARIO

ONU	Organización de las Naciones Unidas.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
EE	Educación Especial.
DGEE	Dirección General de Educación Especial.
ANMEBN	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal.
PNFIEEE	Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Integración Educativa y de la Educación Especial.
MASEE	Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.
NEE	Necesidades Educativas Especiales.
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica.
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.
CAM	Centro de Atención Múltiple.
CAPEP	Centro de Atención Psicopedagógico de Educación Preescolar.
NEE	Necesidades Educativas Especiales.
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación.
DAR	Docente de aula regular.
DEE	Docente de educación especial.
LEE	Licenciatura en Educación Especial.

CAPÍTULO 1

Introducción

En la actualidad, las escuelas públicas de educación básica tienen la obligación de inscribir a todos los alumnos si los padres lo solicitan, independientemente de las necesidades educativas especiales que presenten sus hijos. Esta forma de atención, que engloba a toda diversidad de alumnos bajo un mismo sistema educativo, es conocida con el nombre de inclusión educativa. La inclusión educativa:

“Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos [a través de la gestión educativa]... y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a la totalidad de los niños; con la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos en condiciones de equidad” UNESCO (2005:13).

En México, la inclusión educativa se implementó cuando los alumnos, que hasta entonces habían sido atendidos por la “educación especial” fueron integrados por mandato de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a las escuelas de educación regular “a partir del Programa Nacional de Desarrollo Educativo 2000, y se refuerza con la Reforma Educativa en México de 2001-2006” (Soriano, 2006, p. 02), esto como una forma de buscar la equidad social y aminorar la exclusión existente en este campo educativo. La inclusión va dirigida a incorporar a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Por ello se entiende por necesidades educativas especiales:

“La condición que aparece cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros, y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de contenidos establecidos en planes y programas de estudio” (García en SEP, 2000, p. 50).

Bajo la nueva propuesta de inclusión educativa que data del año 2000, todos los alumnos estudian bajo los mismos planes y programas de estudio, independientemente de la naturaleza de sus capacidades físicas y/o psicológicas, recibiendo únicamente apoyo complementario de docentes especializados y adecuando, en ocasiones, la infraestructura de la escuela a sus necesidades. Por tanto, lo único que puede limitar la inscripción de un alumno a un plantel es el espacio físico disponible, es decir, la cantidad de salones y mesa-bancos.

Ante esta situación surge la necesidad de preguntarnos si la atención que reciben los alumnos con alguna necesidad educativa especial, en las escuelas públicas, es la más adecuada para que ellos logren adquirir conocimientos y desarrollar sus capacidades. Por eso resulta necesario investigar, cómo se desarrollan las propuestas del Estado encaminadas a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales a las escuelas de educación regular, e indagar a qué circunstancias obedece esta integración y cómo se desarrolla en la práctica para poder comprender si la atención que reciben es favorable.

La inclusión educativa de los alumnos con discapacidad como propuesta de Estado queda establecida en el artículo 41 de la *Ley General de Educación* de 2003 y en el *Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración*

Educativa (SEP, 2002). Estos documentos son producto de políticas educativas que apuntan a un deber ser, sin embargo, al implementarse ese “deber ser” que busca que todos los niños ejerzan su derecho a la educación, los servicios escolares se enfrentan a demasiadas variantes. Por lo que ésta no es una tarea fácil, pues requiere de capacitación, asesoría y acompañamiento para los docentes; diversos apoyos para los alumnos y orientación para sus padres. Sin embargo, se ha dejado en manos de los profesores del aula regular suministrar la atención educativa de los menores sin distinción de sus necesidades físicas y mentales y, por consiguiente, representa una enorme responsabilidad a la que no siempre pueden hacer frente los docentes porque no cuentan con la capacitación específica para brindar educación a los alumnos acorde a sus condiciones particulares.

La capacitación la otorgan los maestros de educación especial que asisten a las escuelas mediante visitas para brindar orientación sobre métodos de educación especial, pero no siempre están capacitados para atender todo tipo de discapacidades. De igual manera, la asistencia de los profesionales en educación especial a las escuelas de educación básica es poco frecuente, pues algunos de ellos realizan sus visitas en forma semanal, quincenal o mensual, pues programan sus asistencias de acuerdo a su tiempo (turno) disponible. Esto también se traduce en poco tiempo de atención por niño, como se verá, en los 6 estudios de caso analizados en esta tesis. Es necesario señalar que hay docentes especialistas itinerantes y también los hay en forma permanente en algunas escuelas, en el caso de éstos últimos en general se asigna uno por escuela sin importar el número de grupos o alumnos que requieran atención.

Ahora bien, la política educativa busca que todos los alumnos estudien el mismo programa y aprendan los mismos contenidos en un ciclo escolar, lo que provoca inequidad en el caso de los niños que, por diversas razones, no tienen todas sus capacidades mentales o físicas desarrolladas, como se argumenta en este trabajo.

En este sentido, el sistema educativo en México es desigual pues coloca a los alumnos con necesidades educativas especiales en desventaja para obtener conocimientos básicos y adquirir competencias de acuerdo a sus capacidades individuales.

Considero que el tema de la inclusión educativa en México se asumió siguiendo tendencias internacionales lo cual no fue acompañado, durante la implementación, de los recursos necesarios, como son: docentes capacitados y de tiempo completo; adecuaciones de infraestructura en las escuelas, materiales educativos, orientación para padres de familia, entre otros. Estimo que aún queda mucho por hacer para que la implementación de la inclusión educativa al interior de las escuelas sea viable, ya que para ello se debe transformar la forma en que el sistema educativo, en sus diversas instancias, gestiona la inclusión. Por ello, la problemática que aquí se aborda radica en *conocer cómo las políticas en esta materia se ponen en práctica en las escuelas de educación básica.*

Una vez que se conozca la forma en que se desarrollan las políticas con las que se busca incorporar a todos los niños en el sistema educativo se podrá hacer una crítica

sobre la distancia que existe entre las políticas de inclusión educativa y la influencia que éstas tienen en la operación de los servicios de educación especial. Esta tesis busca conocer cuáles han sido las transformaciones que, en su práctica cotidiana, llevan a cabo los maestros de las escuelas públicas de educación básica y su impacto en la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.

La investigación se realizó bajo la metodología de estudios de caso, la cual ofrece una percepción integral del objeto central de investigación, lo que permite comparar entre varios casos para destacar sus similitudes o sus diferencias, partiendo de una situación central hacia un todo. Robert K. Yin (1984) señala que bajo esta metodología se puede estudiar una situación particular con varios casos; por ello resulta adecuado para esta investigación el método de los estudios de caso ya que la unidad de análisis es la relación entre el sistema educativo, los docentes y los alumnos que requieren educación especial, en seis escuelas ubicadas en tres contextos diferentes.

La utilidad de los estudios de caso consiste en que proveen un escenario para probar si las hipótesis de investigación se rechazan o no, en cuyo caso, se habrá provisto de una posible explicación de la situación bajo análisis. En este sentido se pueden aportar explicaciones que deberán someterse a prueba por otros investigadores para ser probadas de nuevo.

Además, estudios de caso similares permiten identificar diferencias entre los procesos, como lo es en las escuelas que gestionan los servicios para la educación

inclusiva. En esta tesis se buscó estudiar la unidad de análisis en contextos similares, en este caso, en escuelas similares para con ello determinar cuáles procesos cumplen el propósito de brindar educación inclusiva y cuáles no. Para lograrlo, se analizaron 6 escuelas, cada una un estudio de caso, que pertenecen a tres zonas distintas: una en Iztapalapa, en la Ciudad de México y las dos restantes en Atlixco y Tehuacán, en Puebla.

1.1 Objetivos de investigación e hipótesis

Objetivos generales:

1. Analizar la pertinencia de los apoyos que brinda el sistema educativo público para las prácticas que desarrollan los docentes que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales y su relación con la aplicación de la política de inclusión educativa en México, a través del estudio de casos que corresponden a escuelas en Iztapalapa, en el Distrito Federal, y en Atlixco y Tehuacán, en Puebla.
2. Explicar la distancia entre los contenidos de la política educativa para la inclusión educativa y su desarrollo en la práctica dentro de las escuelas de educación básica incluidas en los 6 estudios de caso.

Objetivos específicos:

- Conocer cómo se viven las políticas educativas, en materia de inclusión educativa, en la vida cotidiana de las escuelas públicas de educación básica.

- Analizar la participación de los actores que brindan educación inclusiva en las escuelas de educación pública básica a través de estudios de caso en el Distrito Federal y Puebla.
- Explicar con la evidencia de los estudios de caso de Puebla y el Distrito Federal, qué elementos de la gestión escolar favorecen o no que la política de inclusión educativa en las escuelas públicas de educación básica se realice o deje de realizarse.
- Identificar cuáles paradigmas sobre inclusión educativa se desarrollan en las escuelas públicas visitadas, para determinar qué factores obstaculizan o facilitan la inclusión desde cada uno de ellos.

HIPÓTESIS:

1. Las políticas educativas establecen la orientación valorativa de la educación inclusiva a través de las disposiciones institucionales. Esta situación puede determinar el modelo inclusivo a desarrollar pero no siempre entra en convenio con los valores e intereses de los profesores que la implementan.
2. El desarrollo de la inclusión educativa, como filosofía institucionalizada, se altera por las prácticas de los docentes que implementan la inclusión porque interactúan en una red de política en donde se interpretan las reglas formales y los procesos, además de establecer acuerdos y negociaciones.

3. La combinación de paradigmas de atención que realizan los docentes en la práctica para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales se debe a sus años de experiencia en el sector, lo cual puede incidir en mayor o menor grado en los resultados de la política de inclusión educativa.

1.2 Tesis contenido y organización

La presente tesis se divide en cuatro secciones, la **primera** es la que comprende los momentos históricos en que se fundamenta la inclusión en educación básica pública, donde se mencionan los principales acontecimientos que dieron forma a lo que hoy se conoce como educación especial. Aquí se contemplan aspectos sobre el desarrollo histórico y la evolución que han tenido los servicios de educación especial y dentro de éstos se exponen los últimos cambios que experimentó el modelo educativo del país con la Reforma Integral de la Educación Básica (en adelante RIEB) y la formación de maestros para atender la educación especial.

La **segunda** sección se presenta el marco teórico en el que se apoya la presente investigación, donde se contemplan las principales concepciones teóricas y filosóficas que sustentan la inclusión educativa. Se da inicio con la exposición de los principales paradigmas desde los cuales se ha entendido la educación especial, lo que permitirá explicar la filosofía que dio sustento a cada propuesta de abordaje a la inclusión. En el Capítulo 3 se introducen conceptos centrales como discapacidades, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y la participación,

así como la gama de conceptos que surgen a raíz de cada uno. En el Capítulo 4 se considera a la inclusión educativa como un asunto de gobierno y se analizan conceptos como inclusión-exclusión e igualdad-inequidad para estar en posibilidad de cerrar este apartado con el enfoque de redes de política que permite entender cómo las acciones de los actores educativos, profesores regulares, profesores especialistas, directores, supervisores de zona escolar y otras autoridades se encuentran en una relación de interdependencia, la cual define los resultados observados de la implementación de la política educativa de inclusión en las escuelas. Este análisis se realiza bajo tres niveles de análisis: macro, meso y micro siguiendo la propuesta de Evans (1998) que considera éstos aspectos, como una forma de estudiar la política a través de los acuerdos que se dan al interior de las organizaciones, lo que permite observar que los resultados de las políticas son producto de las acciones de sus participantes y sus relaciones.

La **tercera** sección titulada investigación de campo comprende los siguientes dos Capítulos: el Capítulo 5 presenta la metodología para los estudios de caso y su aplicación para analizar los seis casos seleccionados, donde se exponen para el caso particular de esta investigación, el diseño metodológico para la misma y las ventajas de los estudios de caso ante cualquier otra metodología. El Capítulo 6 contiene los hallazgos encontrados en torno a dos problemáticas: la primera se refiere a la falta de capacitación de los docentes de aula regular para atender la inclusión y la segunda a las diferencias teóricas y conceptuales que subyacen a las maneras de atender a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en

adelante NEE) que permiten encontrar, en los casos analizados, las diferencias de implementación de una misma política federal.

Finalmente, la **cuarta** sección titulada análisis de hallazgos y conclusiones, contiene al Capítulo 7, donde se presenta la discusión de los resultados en los seis estudios de caso. Se discuten los hallazgos a la luz de las teorías de educación especial que se presentan en este trabajo y se explican las distancias existentes entre los objetivos de la política de inclusión, la implementación en la práctica cotidiana que realizan los docentes encargados del proceso de inclusión educativa en las escuelas y la opinión de los mismos. La sección cierra con las conclusiones finales de este análisis y se presenta un balance de qué pasa con la inclusión en las escuelas a 25 años de las primeras propuestas de la UNESCO sobre *Educación para Todos*, establecidas en el congreso de Jomtien Tailandia, en 1990.

Sección1: Momentos históricos

CAPÍTULO 2

La inclusión educativa en el sistema educativo mexicano

2.1 Introducción

El presente Capítulo reseña los principales momentos históricos por los que ha transitado el planteamiento filosófico de lo que hoy conocemos como *inclusión educativa*, en el marco de la educación especial. Periodos que han permitido la elaboración de políticas en torno a la educación de las personas con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) con y sin discapacidad¹.

Este Capítulo en primera instancia presenta la organización del sistema educativo mexicano, a fin de contextualizar el sector en el cual se desarrolla la educación de las personas que requieren apoyo de los servicios educativos especiales. En segunda instancia, se hace énfasis en la trayectoria histórica de la organización institucional para brindar servicios de educación especial y los cambios de la política de educación especial en México. De igual forma describe brevemente tres periodos esenciales: los primeros intentos que se hicieron por ofrecer educación especial, etapa que inició en 1861, que relata cómo con el impulso del presidente Benito Juárez aparecieron las primeras instituciones que impartían educación especial, que culmina a fines de la década de los sesenta del siglo XX con la creación de la

¹ Este concepto y las diferentes discapacidades que lo acompañan lo que se explicará en el capítulo 3, específicamente en el apartado 3.4.1, correspondiente al marco teórico.

Dirección General de Educación Especial. El siguiente período importante tiene lugar desde la década de los setenta hasta el inicio de los años noventa, donde la creación de la Dirección General de Educación Especial dependiente de la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) marcó un momento decisivo en la sistematización de la educación especial, ya que vino a organizar por una parte los servicios educativos y, por otra, concentró los modelos de atención educativa bajo un mismo enfoque (en ese momento el enfoque clínico). El tercer periodo está caracterizado por acontecimientos internacionales a favor de la inclusión educativa. Aquí se mencionan los pronunciamientos, conferencias y convenciones que fueron trazando la orientación que adoptaron las políticas a favor de la inclusión educativa en México que tienen su inicio con los encuentros promovidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y culminan con los últimos eventos internacionales que dieron orientación conceptual a lo que hoy se entiende por inclusión educativa y necesidades educativas especiales.

Un aspecto clave de este Capítulo es la Convención de Salamanca, organizada por ONU en 1994, donde se definieron las bases para la inclusión educativa mediante la elaboración de un marco conceptual y propuestas de política sobre este tema. Sin dejar de lado el impacto en los pronunciamientos nacionales en favor de la inclusión y su repercusión en los servicios educativos, ya bajo este marco se estará en posibilidad de rescatar los antecedentes filosóficos a favor de la inclusión educativa y en contra de la exclusión de las personas con discapacidad.

A lo largo de este segmento se hace énfasis en la inclusión como aspecto central de la presente investigación y su origen en el campo educativo, como una forma consolidar el ideario de *igualdad* e impulsar una educación con equidad dirigida a los grupos de la población que, por su condición de discapacidad habían estado marginados de las oportunidades educativas, lo que nos va a permitir entender cómo el contexto nacional se va transformando en su interior para generar sus propios movimientos sociales a favor de la inclusión, que han llevado al sistema educativo mexicano a modificar tanto su legislación, como los servicios educativos que ofrecen la educación especial.

El Capítulo hace especial énfasis en el surgimiento del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa (en adelante PNFEIE), vigente en el país desde 2013 y hasta el momento de concluir esta tesis en 2015, mismo que por ser un programa federal cuenta con un presupuesto asignado para su operación. Este documento tiene como propósito principal *lograr la inclusión de los menores con discapacidad en la educación regular* y, debido a su relevancia en esta tesis, se rescatan brevemente las evaluaciones de las que ha sido objeto el PNFEIE y los resultados de las mismas.

Para finalizar, el Capítulo aborda la *Reforma Integral de la Educación Básica* (en adelante RIEB), ya que es una de las transformaciones más recientes sobre contenidos curriculares que ha tenido el subsistema y la cual ha modificado el trabajo de docencia en la educación básica del país. En esta última parte se abre un espacio para hablar sobre la *formación de docentes* para atender la educación especial,

porque es un aspecto medular en la implementación y desarrollo de los procesos de inclusión educativa.

2.2 El sistema educativo mexicano

El Sistema Educativo en México se rige principalmente por lo señalado en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (en adelante, LGE), que entró en vigor en 1993 bajo el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari, la cual sustituyó a la antigua Ley Federal de Educación de 1942.

En el artículo tercero constitucional se establece de manera enfática que la educación es un derecho de todo individuo, además de señalar que la educación básica es obligatoria y comprende en ella los grados de preescolar, primaria y secundaria; la LGE, por su parte, señala las especificaciones para la operación del sistema educativo mexicano.

Antes de la publicación de la LGE de 1993, la educación era regulada por la Ley Federal de Educación de 1942, que consideraba a la Educación Especial como un nivel específico dentro del Sistema Educativo Nacional (Artículo 15). En esta ley se señalaba como finalidad de la educación especial brindar una formación de acuerdo a las necesidades educativas de la población y a las características particulares de los grupos que la integran. Esto deja ver que esta educación ocupaba un lugar en el Sistema Educativo Nacional y que tenía como razón de ser atender a la niñez de

acuerdo a sus características individuales. Esto lo destaco ya que, al derogarse esta ley, la educación especial ocupó un lugar secundario como señalaré en los siguientes párrafos.

La LGE de 1993 regula la educación que imparte el Estado a través de sus entidades federativas, en ella se establece que el Estado se obliga a ofrecer educación de calidad que garantice el máximo logro de los aprendizajes en los educandos desde preescolar hasta la universidad (LGE, art. 2). En ella también se regula el funcionamiento de todos los niveles educativos en escuelas tanto públicas como privadas.

La LGE señala, dentro del artículo 37, que el Sistema Educativo Nacional se divide en tres niveles:

- Educación Básica: que comprende preescolar, primaria y secundaria.
- Educación Media Superior: que comprende el nivel de bachillerato y sus equivalentes, así como la educación profesional técnica.
- Educación Superior: que es la que se imparte después del bachillerato, comprende los estudios de licenciatura, especialidades, maestrías y doctorados, así como la Educación Normal en todas sus modalidades.

La LGE contempla la inclusión de las personas con NEE dentro de la educación regular y no dentro de un sistema educativo diferenciado como se había ubicado hasta entonces. El enfoque consiste ahora en considerar la integración de las personas con NEE a la educación regular y se consigna de esa forma en diversos

artículos, como son: El artículo 33 referente a “*De la equidad en educación*” que en su fracción IV bis, aclara que la educación especial se fortalecerá. En el artículo 39 concerniente a “Los tipos y modalidades” que establece que en el Sistema Educativo Nacional queda comprendida también la Educación Inicial y la Educación Especial, pero es en el artículo 41 en concreto donde se aborda específicamente lo relativo a la atención que se ha de dar a las personas con NEE, el cual con diversas reformas en 2011 especifica que:

“La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (Artículo 41, LGE, párrafo reformado DOF 28-01-2011).

Así también en su segundo párrafo estipula que:

“Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios” (Artículo 41, LEG, párrafo reformado DOF 28-01-2011).

Por último, en su reforma más reciente señala:

“La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación” (Artículo 41, LGE, párrafo reformado DOF 11-09-2013).

Como se observa en los párrafos citados del artículo 41, el alumno con necesidades educativas especiales debe ser integrado a los planteles de educación regular para ser atendido de acuerdo a sus propias condiciones, con los métodos y técnicas específicos, donde debe recibir una educación con equidad social. Sin embargo, implícitamente se asume que habrá programas de estudio adecuados para ello.

A partir de la promulgación del artículo 41 de la LGE se iniciaron una serie de transformaciones dentro de las instituciones de educación especial y dentro de la misma educación básica (desde 1993 que entró en vigor esta ley); pero es hasta 2013 que se hacen actualizaciones significativas, a raíz de la aprobación de la Ley General del Servicio Profesional Docente², mismas que reconocen la importancia de la participación de los padres de familia, situación que para atender la inclusión resulta esencial. Todos estos cambios hacen necesario revisar la estructura organizacional a través de la cual se brinda la educación especial a la luz de sus transformaciones.

2.3 La estructura organizacional para atender la educación especial en México

Los antecedentes de la organización de los servicios educativos en México para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales se pueden dividir en tres grandes momentos como una forma de facilitar el análisis y comprensión de sus cambios: El primero, que va desde 1861 cuando aparecieron las primeras iniciativas

² Ley General del Servicio Profesional Docente, es la Ley Reglamentaria de la fracción III del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece los criterios, los términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio. Aprobada en el DOF 11/09/2013.

para atender a las personas con alguna discapacidad, que hasta ese momento no recibían ningún tipo de educación y que eran aisladas del resto de la sociedad. El segundo, que comenzó con la creación de la Dirección General de Educación Especial en 1970, la cual vino a concentrar y organizar los servicios educativos especiales en la estructura de la SEP y el tercero, cuyo inicio se puede ubicar a finales de la década de los noventa del siglo XX, con las iniciativas de '*educación para todos*', que favoreció el proceso de transformación de los servicios de educación especial y su integración en las escuelas de educación básica regular (Art. 41 de la LGE, primera versión 1993), hasta llegar a la reforma 2013, donde se estableció que también la inclusión educativa debe practicarse en las escuelas de educación media superior³. A continuación, reseño brevemente cómo se proporcionaban estos servicios⁴ retomando los tres momentos señalados:

El primer momento se caracterizó por los intentos del presidente Benito Juárez García, en 1861, por dar atención escolar a las personas con discapacidad a través de un decreto fallido a causa de la invasión francesa. Posteriormente, Ignacio Trigueros y Antigua, presidente del Ayuntamiento de la Ciudad de México, establece la primera escuela para niños ciegos en 1870, donde se comenzó a trabajar el sistema Braille⁵. Todas estas escuelas al estar situadas en la época del paradigma de prescindencia (el cual explicaremos en el Capítulo 3) se encaminaban a dar una

³ Me refiero a desintegración de los servicios, al momento en que las escuelas de educación especial existentes se subdividen en pequeños equipos y pasan a formar parte de las escuelas de educación regular.

⁴ En sus inicios, la atención de las personas con necesidades educativas especiales recibió diferentes denominaciones según el momento histórico, pero de manera genérica se les clasifica en diversos tipos acorde a su discapacidad.

⁵ El sistema Braille, inventado en el siglo XIX, está basado en un símbolo formado por 6 puntos: aquellos que estén en relieve representarán una letra o signo de la escritura en caracteres. El tamaño y distribución de los 6 puntos que forman el llamado Signo Generador, es el fruto de la experiencia del educador francés Louis Braille.

atención principalmente asistencial a sus educandos, en un marco de marginación y exclusión al aislar a los alumnos con necesidades educativas especiales del resto de los estudiantes en escuelas o en clínicas especializadas según su déficit.

A principios de 1920, uno de los propósitos del primer gobierno después de la Revolución fue resguardar la salud de la población, particularmente de las mujeres y los niños, así como perfilar al futuro ciudadano física y mentalmente sano, además de útil para el Estado (Román, 2011). Por ello, el gobierno, con el patrocinio del periódico El Universal, convocó al *Primer Congreso Mexicano del Niño* del 2 al 9 de enero de 1921, con el objetivo de discutir los problemas que aquejaban a la infancia. En este evento se trataron propuestas de atención para los discapacitados o “anormales”⁶ (SEP, 2010. Tomo II:5) donde los clasifica en:

- Anormales físico: enanos, jorobados y cojos.
- Anormales sensorios: ciegos, sordos, mudos y afectados de la palabra.
- Anormales intelectuales: imbéciles e idiotas y los perezosos (SEP, 2010. Tomo II, p 5).

Esta clasificación se construyó con base en enfoques de la psicología, psiquiatría y neurología, con lo cual se mantuvo unidas el área de salud y educación.

Las primeras escuelas que atendían a estos alumnos discapacitados tenían diferentes dependencias de adscripción, como se observa en la tabla 1, que señala las primeras instituciones de educación especial en México:

⁶ Término usado en esa época para referir a los discapacitados.

Tabla 1: Primeras Instituciones de Educación Especial en México

Escuela	Año de fundación	Dependía de:
Escuela Municipal para Sordomudos	1866	Presidencia Municipal
Escuela para Ciegos	1870	Instrucción Pública en el DF
Clínica de la Conducta	1937	Instituto de Higiene Mental y Secretaría de Educación Pública (SEP)
Clínica de Ortolalia	1954	Secretaría de Educación Pública (SEP)
Instituto Nacional para la Rehabilitación de Ciegos y Débiles Visuales	1952	Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA)
Fuente: elaboración propia con base a la historia de la Educación Especial en México http://educacionespecial.sepdf.gob.mx		

Las instituciones señaladas en la tabla anterior presentaron los primeros pasos, por una educación para los discapacitados, dando con ello surgimiento a la educación especial, que de manera incipiente se orientaba a ofrecer atención médica, social y ocupacional para los “inválidos”, concepto usado en esa época (SEP, 2010. Tomo II, p. 5)⁷. Estas primeras propuestas sistemáticas para dar educación especial se centran en realizar actividades para que los discapacitados se pudieran sentir útiles ante su familia y la sociedad, por ello el modelo de marginación⁸ tuvo un fuerte carácter asistencial (SEP, 2010. Tomo I).

Un segundo período inició con la expedición del decreto de creación de la Dirección General de Educación Especial (en subsiguiente DGEE) dentro de la SEP, el 18 de diciembre de 1970 a través del Diario Oficial de la Federación. Esta dependencia tuvo “la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el Sistema

⁷ Término usado en la época para referir a los discapacitados.

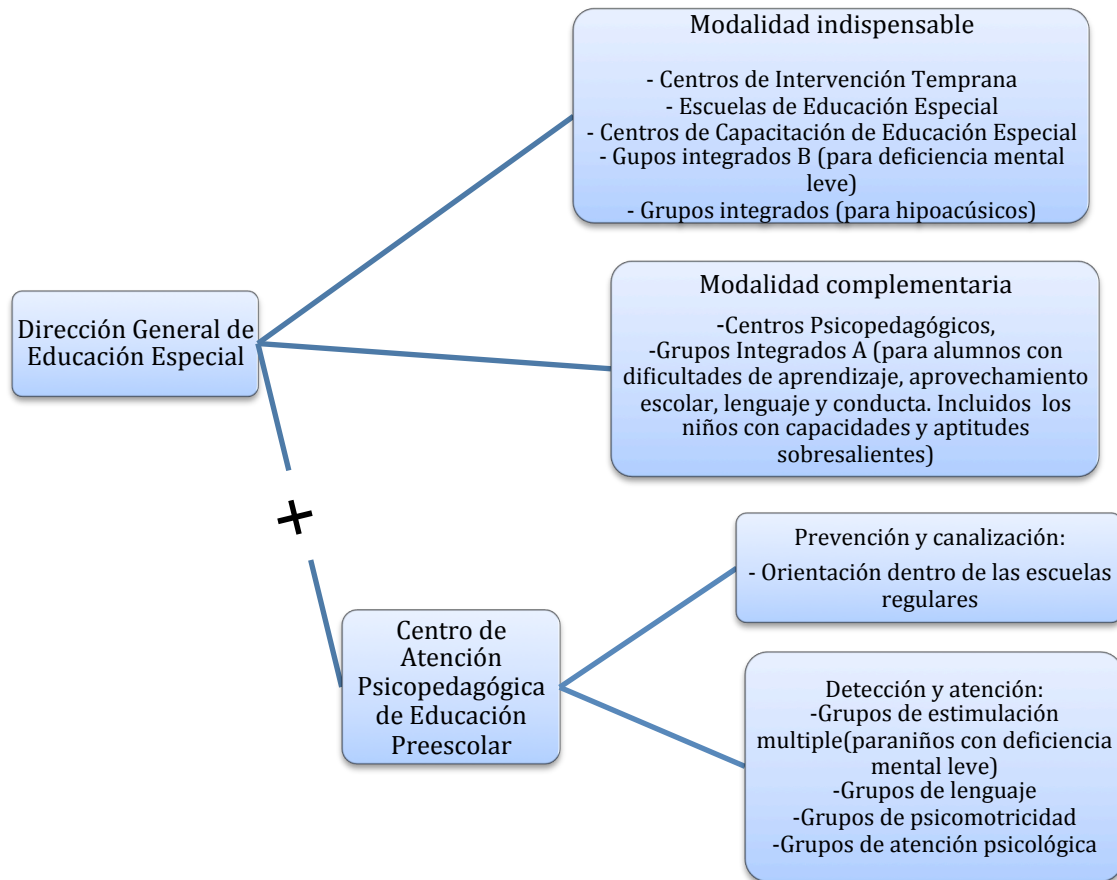
⁸ El modelo de marginación se sitúa dentro del paradigma de la prescindencia, el cual se explicará en el capítulo 3 de esta tesis.

Federal de Educación Especial y la formación de maestros especialistas” (SEP, 2002, p. 10).

Con la creación de la DGEE, desde 1970 hasta 1990, las necesidades educativas especiales de los alumnos se clasificaron en: deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (SEP, 2002).

Durante dos décadas, la Dirección General de Educación Especial organizó sus servicios de la siguiente manera:

Figura 1: Los servicios de educación especial en 1970



Fuente: elaboración propia con información obtenida del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (SEP. 2002)

Es preciso señalar que en el cuadro anterior se incorporan los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que no dependían directamente de la Dirección General de Educación Especial, y que dependían de la entonces Dirección General de Educación Preescolar desde su creación en 1965 (Chávez, 1993). Los CAPEP desde 1970, como instituciones de educación especial asumen un funcionamiento similar a los Centros Psicopedagógicos (mas tarde USAER) operando en toda la República Mexicana. En el mismo esquema también se

puede observar la organización que guiaba el funcionamiento de los servicios de educación especial de manera general.

Es así que para 1990, los alumnos con necesidades educativas especiales se seguían atendiendo bajo el mismo esquema de educación especial señalado en la tabla 1, ya sea en turno completo o en contra turno, es decir, asistían a los servicios de educación especial la jornada escolar completa, o bien, en turno opuesto al que iban a la escuela regular. En sus clases especiales estudiaban con un currículo diferenciado acorde sus necesidades específicas y conforme a la discapacidad que presentaban. Algunos otros alumnos solo acudían a tomar terapia una o dos veces por semana, en sesiones de una hora (Guajardo, 2010).

Un elemento importante en la consolidación de los servicios de educación especial fue el impacto que tuvo la Asamblea General de las Naciones Unidas, que proclamó en 1971 la necesidad de proteger los derechos de las personas físicas y mentalmente desfavorecidas, para asegurar su bienestar y rehabilitación (SEP, 2010. Tomo II, p. 25). Esta situación culminó con la creación de *los Derechos del Retrasado Mental* que fortalecieron a la educación especial.

Para 1977, el Plan Nacional de Educación contempló un diagnóstico del sector educativo especial donde se obtuvieron los siguientes indicadores: 23 mil alumnos atípicos atendidos, lo que representaba solo un 6% de la población potencial estimado por la UNESCO para México; por ello las propuestas educativas se encaminaron a cubrir estos rezagos como se señala en el apartado siguiente.

El tercer momento comenzó en 1990 con una serie de iniciativas a nivel mundial a favor de los grupos sociales marginados, pero en México fue en 1993 (año en que se implementa la nueva LGE citadas en el apartado 2.2) cuando la responsabilidad de la educación especial pasó a manos de las escuelas que ofrecían educación regular (García C. en SEP, 2000), con ello la educación especial dejó de tener un currículo educativo paralelo y diferenciado al de la educación regular o general. Desde ese momento, todos los alumnos se formaron acorde a los programas educativos de las escuelas regulares, dejando de lado la orientación que la educación especial había tenido hasta ese momento con base en un modelo clínico retomado de la medicina que buscaba curar o “normalizar al alumno” (SEP, 2010, Tomo III, p. 17, véase el modelo clínico en la sección 3.2.3).

En 1993 aunque cambia el marco legislativo, la fusión en los servicios educativos se generalizó hasta el año 2000, ya que en ese lapso se aplicaron pruebas piloto en algunos estados del territorio Nacional para decidir la orientación que habrían de tener las transformaciones. El proyecto de transformación quedó a cargo de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con apoyo y financiamiento parcial del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, con la participaciónn de 28 entidades del país (SEP, 2002). Es así que a partir del 2000, los cambios operan en tres ejes de acción:

El primero fue la nueva conceptualización de la educación especial y con ello la desaparición del currículo paralelo, ya que hasta ese momento los alumnos con necesidades educativas especiales habían tenido un currículo acotado a sus capacidades y habilidades, que al estudiarlo certificaba sus conocimientos, sin embargo, no era el mismo que para los alumnos de las escuelas regulares. A partir de ahora todos los alumnos tuvieron el currículo regular como marco común para su aprendizaje, acorde al plan de estudios propio del nivel educativo.

Segundo, la fragmentación de los servicios de educación especial pasó a manos de las escuelas de educación regular, por ello, tanto alumnos como maestros con capacitación para atender la educación especial (especialistas), se incorporaron a las aulas regulares. Esto implicó la segmentación de la mayoría de escuelas de educación especial, lo que transformó el modelo de atención.

El tercer cambio fundamental fue que los maestros de educación regular desde ese momento fueron los responsables directos del aprendizaje de los alumnos, mientras que el docente especialista se dedica a ser un apoyo del maestro ordinario (SEP, 2010, Tomo IV, p. 202). Los maestros de educación especial, en el mejor de los casos, fueron distribuido uno por cada escuela pública, lo que ocasionó la integración de los docentes de educación especial en las escuelas de educación regular propiciando la desaparición del trabajo interdisciplinario que los había caracterizado en el segundo periodo histórico de la educación especial en México.

En este último cambio la Dirección General de Educación Especial deja de tener un carácter nacional, ya que cada estado de la república se vuelve el encargado de sus propios servicios especiales. Con esto se pretende que los servicios no únicamente se queden en las zonas urbanas, sino que se hagan extensivos para todas las regiones. De igual forma en la Conferencia Nacional: Atención Educativa a menores con NEE se establecieron como conclusiones: la implementación de acceso físico a las escuelas e instalaciones hidrosanitarias, la transferencia de la partida presupuestal de los Servicios de Educación Especial a la educación regular, la dotación de libros de texto iguales para todos los niños y la recategorización de plazas para el personal docente de educación especial (SEP. 2002, p. 14). Con lo que se deja sin recursos propios a los servicios de educación especial.

Otro de los aspectos que tuvieron gran impacto fue, que los apoyos especiales desde ahora deben gestionarse con distintas instancias como “los sistemas educativos estatales; los servicios de educación especial; las instituciones como el DIF, los Centros de Rehabilitación de Educación, Especial y el Centro Nacional de Rehabilitación; las instituciones del sector salud como, el IMSS, el ISSSTE y los centros de salud. Asimismo, tanto los padres y madres de familia como el personal de la escuela y de los servicios de educación especial deberán realizar las gestiones necesarias para contar con estos recursos (SEP. 2002, p 36).

Un cambio más ocurrió en el 2000, cuando a los especialistas se le pidió ampliar su ámbito de atención más allá de su especialidad, cuyas consecuencias de manera acertada son señaladas por Guajardo:

“Al cambiar en Educación Especial, del modelo médico al modelo educativo promovido por la Conferencia Mundial de Salamanca, los profesionales viven un proceso de desprofesionalización⁹. Toda su formación y profesionalización bajo el modelo médico es incompatible en el modelo educativo o en el paradigma social. Y así lo vive todo el equipo multiprofesional, desde el profesor de educación especial, el psicólogo, el trabajador social y los terapeutas específicos, además del psiquiatra y el neurólogo (Guajardo, 2010, p. 22).

Debido a la profesionalización docente de la que habla Guajardo (2010), los maestros especialistas tuvieron que dar respuesta a todo tipo de necesidades especiales, más allá de su preparación profesional. Esto implicó tener que dar atención a las problemáticas de todos los alumnos de cada escuela, sin importar el tipo de deficiencia, por lo que la especialidad en la que fueron formados se difumina en el quehacer cotidiano, pues quizá estén atendiendo niños con problemáticas para las cuales no están capacitados.

Es importante precisar que el término “*integración educativa*” se utilizó tanto para designar los cambios y transformaciones en la organización y operación de los servicios especiales, como para referirse al proceso de inclusión de los alumnos¹⁰.

Un cambio fundamental ocurrió cuando los Centros Psicopedagógicos pasaron a ser Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (en lo subsiguiente USAER),

⁹ Guajardo expresa el término desprofesionalización docente en el sentimiento de que proviene, no de una incapacidad en la racionalidad técnica del ser docente, sino de la sensación de despojo. Es una cuestión afectivo-emocional (Guajardo, 2010, p. 22).

¹⁰ Integración educativa fue la primera denominación que se dio a la acción de fusionar los servicios de educación especial a la escuela regular y este concepto más adelante se transformaría en lo que hoy se conoce como inclusión educativa. Para fines de este trabajo inclusión e integración educativa se consideran sinónimo.

que al igual que en los CAPEP (que aunque no cambiaron su nombre), transformaron sus funciones a las de asesoría en escuelas de nivel preescolar regular. Todo ello llevó a la integración definitiva del personal de educación especial a las aulas regulares desde el 2000, teniendo ahora entre sus funciones visitar las escuelas una vez a la semana o bien atender de manera permanente alguna de ellas (SEP, 2002).

Con todos los cambios citados en párrafos anteriores, las escuelas pasaron a ser consideradas inclusivas, concepto que se trabajará en el Capítulo 5, por lo que a partir del 2002, están obligadas a brindar servicios educativos a todos los alumnos, como un derecho, sobre todo para los grupos que por su condición especial habían sufrido una marginación escolar.

Los cambios en el modelo de educación especial también provocaron cambios en las escuelas de educación regular, las cuales tuvieron que adaptarse a tener a los docentes especialistas como parte de su personal. Se esperaba que tanto los docentes de educación regular como los de educación especial, desarrollaran sus funciones de la misma manera, compartiendo las mismas instalaciones para dar cabida a los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Ante ello se esperó que las escuelas hicieran modificaciones a su estructura y a su equipamiento físico (García, P. 1993), situación que no siempre se cumplió.

Ahora bien, las transformaciones vividas en las escuelas de educación especial no fueron exclusivas de México, sino que formaron parte de tendencias mundiales a favor de la integración de las personas con necesidades educativas especiales y de otros sectores de la población que hasta entonces habían estado separados de la educación regular. A continuación, explicaré cuales fueron las tendencias internacionales a favor de la inclusión y las transformaciones que se dieron el contexto nacional, ya que todos estos acontecimientos sucedieron dentro de este tercer periodo histórico que es en el que se desarrolla esta investigación.

2.4 Pronunciamientos internacionales sobre inclusión educativa

Como ya se esbozó en el apartado anterior, hablar del tema de la inclusión tiene una trayectoria marcada por diversos pronunciamientos internacionales, por lo que en este apartado se expondrán, de manera cronológica, los principales acontecimientos internacionales que llevaron a la inclusión educativa a ser lo que es hasta 2014.

El primer acontecimiento que detona los movimientos a favor de la inclusión fue el *Encuentro Internacional sobre Educación para Todos* organizado por la ONU, en 1990. Este es el primer foro que consideró la inclusión como un aspecto central a retornar en el terreno educativo. Más adelante, en 1993, otro evento significativo fue la aprobación de las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para personas con discapacidad, “instrumento de política internacional para ejercer, respetar, proteger, garantizar y cumplir los derechos de las personas con

discapacidad” (SEP, 2012, p. 24), avalado en la Asamblea General de las Naciones Unidas. Este encuentro impulsó la filosofía de igualdad de oportunidades.

Posteriormente en la *Declaración de Salamanca*, promulgada en España en 1994 por la UNESCO, se establecieron los principios, políticas y prácticas de las necesidades educativas especiales. Su importancia radicó en reafirmar el derecho fundamental a la educación y la oportunidad de una formación en escuelas regulares para los alumnos discapacitados (UNESCO, 1994). Esta declaración buscó alcanzar consensos en cuanto a los nuevos conceptos que surgen a raíz de estas transformaciones. Tal es el caso de lo que se entiende ahora por necesidades educativas especiales:

“Una condición que aparece cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros, y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de contenidos establecidos en planes y programas de estudio” (Cedillo en SEP, 2000, p. 50).

A partir de entonces, a nivel mundial, se comenzó a hablar de niños con necesidades educativas especiales¹¹ y de integración educativa, lo cual transforma su denominación a inclusión educativa (como se detalla en el Capítulo 3).

Unos años más adelante en el *Foro Mundial sobre Educación para Todos*, celebrado en el año 2000 en Dakar, Senegal, se hizo un balance de los logros alcanzados por los países, donde México participó en el bloque de América Latina y el Caribe. Entre los puntos a discutir se habló de la importancia de incluir en los contextos educativos

¹¹ La *Declaración de Salamanca* señala que las “necesidades educativas especiales” se refieren a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje (UNESCO, 1994, p. 6).

a las personas con discapacidad (UNESCO, 2001b, Acuerdo de Dakar. Apartado 30). Este encuentro fue fundamental porque retomó la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, con lo que “la acción de integración educativa abre la necesidad de incorporar a todos los alumnos en la misma escuela, independiente de sus antecedentes culturales, sociales y de sus diferencias en habilidades y capacidades” (Taller Internacional sobre Inclusión Educativa) (UNESCO, 2008, p. 2).

Posterior al Foro de Dakar también en el año 2000, tuvieron lugar dos acontecimientos que fueron trascendentes para la educación inclusiva. El primero fue *la Cumbre del Milenio*, convocada por la ONU que se celebró en la ciudad de Nueva York, donde se planteó la necesidad de implantar en los sistemas educativos la educación inclusiva para reconocer la diversidad como una riqueza de la humanidad. El segundo evento fue la publicación del documento *Índice de Inclusión* en Gran Bretaña, el cual fue producto de las investigaciones realizadas tanto por el *Centre for Educational Needs* de la University of Manchester y el *Centre for Studies on Inclusive Education*.

El *Índice de Inclusión* desarrollado en Gran Bretaña sigue siendo de gran importancia, ya que ahí se transformaron y volvieron a focalizarse los conceptos de integración educativa y necesidades educativas especiales. Este documento impulsó el cambio del concepto de integración educativa al de inclusión educativa y el de necesidades educativas especiales por el de barreras para el aprendizaje y la participación (en adelante BAP). La SEP considera que: “Este documento está

orientado a la construcción de unidades educativas con una cultura de colaboración, y parte de la necesidad de elaborar políticas y prácticas inclusivas” (SEP, 2012, p. 27).

Para el año 2004 en Santiago de Chile, la UNESCO dio a conocer el documento titulado *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. En él se expusieron los principios para seguir avanzando en la definición del rumbo de la inclusión educativa.

Al llegar a 2005, la UNESCO dio a conocer el documento *Directrices sobre Políticas de Inclusión en Educación*, donde se exponen los desafíos que deben cumplir los encargados de hacer políticas educativas, planes y programas de estudio que tengan como base principal la inclusión, para cumplir con el planteamiento de atender a la diversidad (UNESCO, 2005, p. 5). El objetivo a alcanzar en ese evento fue:

“Ayudar a los países a fortalecer la atención que prestan a la inclusión en sus estrategias y planes en materia de educación, introducir el concepto ampliado de educación inclusiva y hacer hincapié en los ámbitos en que se necesita una atención especial con miras a promover la educación inclusiva y fortalecer la elaboración de políticas” (UNESCO, 2005, p. 8).

Lo anterior deja ver que los países participantes están comprometidos a continuar con sus transformaciones desde la política y a reforzar acciones que se habían emprendido en eventos previos. Es así que se estableció y generalizó desde la ONU el concepto de inclusión educativa quedando de la siguiente manera:

“Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos [a través de la gestión educativa]... y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a la totalidad los niños; con la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos en condiciones de equidad” (UNESCO, 2005, p. 13).

Siguiendo el orden cronológico, otro acontecimiento importante fue la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006), organizado por la ONU donde los países participantes continuaron definiendo el perfil de la inclusión educativa:

“El propósito de este evento es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos de las personas con discapacidad; incluyendo aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás” (ONU, 2006, Art. 1).

Un aspecto importante de este documento, es que en él se incorpora la necesidad de enseñar en diferentes tipos de lenguajes y no únicamente el oral y escrito. Lo que es trascendental para personas sin posibilidad de usar algunos de sus sentidos como recurso para acceder a la lectura y escritura. Además de que estableció una serie de compromisos, en específico en su artículo 24 referente a la educación. En el cual se precisó que las personas con discapacidad no deben quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de su discapacidad; promoviendo el acceso a la enseñanza gratuita y obligatoria en sus primeros años de escolaridad. Dentro del mismo artículo en el apartado dos, se señaló que los Estados miembros se

comprometían a garantizar que se hagan los ajustes razonables, acordes a la discapacidad de los alumnos para que éstos tengan acceso al aprendizaje (ONU, 2006, Art 24, p.19). Con ello, los países asistentes adquirieron compromisos insoslayables.

Posteriormente, se celebró la Conferencia Internacional sobre *Educación Camino hacia el futuro*, organizada por la UNESCO en 2008, donde se proyectaron dos líneas fundamentales para el tema de la inclusión; en una se definen nuevamente los conceptos de necesidades educativas especiales, integración e inclusión educativa y en otra, se propuso a las naciones que establecieran políticas unificadas e inclusivas. Esta conferencia tuvo como propósito crear un consenso en torno a la inclusión y modificar las culturas escolares (UNESCO, 2008, p. 9). Por otro lado, Renato Opertti (2009) menciona la importancia de que estas políticas adopten un enfoque basado en los derechos humanos con apoyo de una legislación apropiada; lo que enfatiza la necesidad de contar con políticas específicas en este rubro.

Uno de los eventos más recientes en favor de las personas con discapacidad fue la *Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva*, realizada en Salamanca en 2009, donde el debate se centró en la necesidad de superar la discusión entre integración e inclusión.

En el evento de Salamanca (2009) también se avanzó en aclarar la relación entre inclusión social e inclusión educativa (Opertti, 2009); asuntos relevantes para esta

investigación y que se abordarán de manera más precisa en el Capítulo 3 y 4 correspondientes al marco teórico.

Una vez citadas las principales acciones internacionales, es necesario señalar en qué forma influyeron para que México tomara diversas decisiones en materia de política educativa, sin dejar de lado las circunstancias contextuales que se vivían en ese momento en nuestro país y que llevaron al sector educativo a emprender diversas acciones. Por ello, a continuación presento el recorrido nacional sobre pronunciamientos a favor de la inclusión educativa donde se puede observar la relación existente entre las fechas en que se plantean las reformas y las transformaciones en los servicios de educación especial.

2.4.1 Políticas de inclusión educativa en el contexto nacional

El primer pronunciamiento internacional que México asumió fue el principio de *Educación para Todos* (UNESCO, 1990a) que constituyó uno de los ejes de la política educativa en general y para la educación inclusiva en particular. Este planteamiento reorganizó la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos o necesidades básicas de aprendizaje (SEP, 2012, p. 23), por lo que en ese momento se comenzaron a concretar los compromisos establecidos en foros y organizaciones internacionales (Gigante, 2003).

Es así que en educación básica, se dieron diferentes cambios a nivel nacional a raíz de las nuevas propuestas de políticas públicas en materia de inclusión y de los

cambios por los que atravesaba este nivel educativo básico en ese momento. Entre estos últimos es importante destacar que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que entró en vigor en 1992, estableció tres líneas de política con el propósito de impulsar la educación básica para todos, con calidad y equidad. Las líneas fueron: reorganización del sistema educativo nacional; reformulación de materiales y contenidos educativos, y revaloración de la función magisterial. Con la reorganización del sistema educativo nacional, cada estado asume la responsabilidad de la educación en su demarcación.

A raíz del ANMEB, la LGE (1993) señala por primera vez en su artículo 41, que todas las escuelas de educación básica regular deben ser inclusivas, porque están obligadas a recibir a todo alumno con necesidades educativas especiales que solicite inscripción mientras el cupo lo permita.

En 1994 otro hecho relevante para el sector educativo fue cuando México se convirtió en el miembro número 25 de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE); lo que lo compromete, a través de un decreto, a la aceptación de sus obligaciones que como miembro tiene desde entonces. Este decreto fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 5 de julio del mismo año. Algunos de los beneficios que se esperaba obtener fueron:

- La mejora de las políticas públicas sociales y económicas a través de la confrontación con experiencias en el ámbito internacional.
- El fortalecimiento de la administración pública en México.
- Obtener información relevante de diversos organismos internacionales.

- Colaborar para un mejor entendimiento de algunos asuntos de política pública en México.

Con el ingreso de México a la OCDE, el principal reto para el Sistema Educativo Nacional fue ampliar la cobertura, ya que hasta el momento la meta había sido alcanzar en su totalidad el nivel primaria, pero por exigencia de este organismo, ahora el problema principal de la educación básica radicaba en alcanzar la cobertura también en preescolar y secundaria. Otro problema a resolver fue que la “administración escolar seguía altamente centralizada y esto, junto con las dificultades inherentes de la regulación y la coordinación, imposibilitaba el surgimiento de la eficacia interna; lo que ocasionaba una pobre eficiencia terminal y una calidad inequitativa de los resultados escolares” (OCDE, 2003, p. 8). Es necesario señalar que la pertenencia a la OCDE, también obligó a la capacitación de maestros, lo cual concuerda con los planteamientos de descentralización y modernización de la educación básica.

Desde el ingreso de México a OCDE se comenzó a hablar en documentos oficiales de tres puntos medulares a cubrir, que fueron: cobertura, calidad y equidad en los servicios educativos; aspectos que fueron incluidos como ya se dijo en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Estos tres aspectos establecen el derecho de que los niños que habitan en todos los estados de la República a tener oportunidad de acceso a una escuela de calidad; además de fortalecer la educación intercultural y bilingüe.

Para 2002, la SEP da a conocer el programa de inclusión, PNFEIE, que es elaborado por especialistas dentro de la misma instancia y con la participación de grupos de la sociedad civil; todo ello con la finalidad de dar respuesta a las demandas sociales y orientar el funcionamiento del servicio educativo especial (sobre este documento se hablará con mayor precisión en el siguiente apartado). De igual forma resulta relevante en 2003 la emisión de la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* como respuesta a los reclamos sociales de grupos excluidos.

En 2005 aparece la *Ley General de las Personas con Discapacidad* y en el mismo año, la SEP señaló en su Reglamento Interno que las escuelas deben de realizar acciones para “atender a las personas con necesidades educativas especiales, así como el diseño de programas específicos; el establecimiento de lineamientos para desarrollar modelos de gestión institucional en las escuelas de educación inicial, básica y especial, entre otros” (SEP, 2006)¹².

En 2006 un hecho muy importante que justifica los cambios en las políticas entorno a la inclusión fue la adhesión de México a la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* aprobada por la ONU que, a través de su Protocolo Facultativo, obliga a los países miembros a cumplirla. Ésta, a la letra, dice:

“Los Estados que ratifiquen la Convención estarán jurídicamente vinculados a respetar las disposiciones que en ella se recogen. Para todos los Estados, la

¹² Donde la modalidad de educación especial es complementaria de la Educación Básica.

Convención constituye una norma internacional que deben esforzarse por respetar, aprobando y adoptando las medidas necesarias para ello” (ONU, 2006, p. 2).

En la convención señalada se establecieron los derechos humanos de las personas con discapacidad y la educación inclusiva como obligatoria para los países miembros, entre ellos México. Otros documentos que impulsaron en México las políticas públicas de inclusión educativa fueron: el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* (2007) en su Eje 3, apartados 3.3 y 3.6. El *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* (2007) por sus Objetivos 2 y 4.

Así mismo, desde 2008, las políticas concretas para el desarrollo de la inclusión ya se planteaban en tres niveles como señala Echeíta (2008):

- La administración educativa, donde la inclusión tenga las condiciones necesarias para usar los recursos de manera flexible.
- El profesorado, el cual debe contar con los apoyos y la formación necesarios para centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo, de modo que todos los niños puedan aprender adecuadamente y aprovechar al máximo sus aptitudes.
- La innovación didáctica, que debe basarse en la disposición a aceptar y acoger la diversidad, lo cual exige, otros planteamientos (p.119).

Por último, en 2013, el *Plan Nacional de Desarrollo* establece en su objetivo 3.2 referente a “Garantizar la inclusión y equidad en el Sistema Educativo Mexicano”, enfatiza en sus primeros tres puntos de la estrategia 3.2.1 que:

- Hay que establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva.
- Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.
- Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula.
- Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión.
- Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales.
- Adecuar la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de accesibilidad de los planteles, para favorecer la atención de los jóvenes con discapacidad (PND. 2013).

Lo que destaca la importancia que retoma la inclusión, como una forma de evitar la marginación de sectores de la población vulnerables; por ello, los objetivos señalados en el Plan Nacional de Desarrollo 2013 se encaminan a orientar las acciones, pero respetando el marco establecido en la Reforma Integral de la Educación Básica (en adelante RIEB) en 2011, de la que se hablará en el apartado 2.5.

2.4.2 La implementación de las políticas de inclusión

Ahora bien, una vez establecida oficialmente la inclusión educativa como filosofía orientada a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad para las escuelas de educación básica, la SEP da a conocer el PNFEIE; como una respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas en

materia educativa y como una ruta para consolidar la integración educativa (SEP, 2002). Este documento obedeció a dar cumplimiento al primer objetivo del entonces *Plan Nacional de Desarrollo*, que fue alcanzar la justicia educativa y equidad, garantizando el derecho a la educación con igualdad de oportunidades de acceso, para todos los niños y jóvenes del país.

El programa de inclusión, PNFEIE, es el primer documento emitido por la SEP que estableció el marco regulatorio para normar los procesos de integración educativa en las escuelas de educación básica. Éste parte de un diagnóstico de la situación que, al 2002, mantenía la educación especial y tuvo como finalidad establecer los lineamientos para la atención de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes; basado en la reorientación de los servicios de educación especial hacia la inclusión y en las transformaciones “para conformarse, principalmente, como un servicio de apoyo a las escuelas de educación inicial y básica, en lugar de constituir un sistema paralelo” (SEP. 2002, p. 10).

EL PNFEIE pretende concretizar la política pública federal y a la letra dice:

“Está en caminado a garantizar la equidad y mejorar la calidad del proceso y los resultados. Alcanzar la justicia educativa y la equidad es el primer objetivo estratégico establecido en el Programa Nacional del sector; ello implica un conjunto de acciones para revertir la desigualdad educativa y favorecer mediante mayores y mejores recursos a la población vulnerable de nuestro país, de la que forma parte la población con discapacidad” (SEP. 2002, p. 7).

Una vez que entró en vigor el PNFEIE, se impulsan la integración de todos los alumnos a las escuelas regulares, para ello uno de una de las primeras transformaciones se hace en la infraestructura de las escuelas con la implementación de rampas para acceso de personas con discapacidades motoras. Otro punto importante lo constituyó la capacitación y actualización del personal docente de educación especial más allá de su formación básica (licenciatura) .

La actualización del personal de educación especial, a partir de la transferencia de los servicios de educación especial a la educación regular, ha sido atendida tanto por instancias estatales de educación especial como por instancias federales a través de:

“En los cursos estatales de actualización se ha atendido aproximadamente al 80% del personal de educación especial. En algunas entidades, las acciones de actualización han abarcado también al personal docente y directivo de la educación básica general [...] El curso nacional de integración educativa, promovido por el Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap). En la primera etapa participaron 17,100 profesionales, de los cuales 9,660 presentaron el examen y 56% lo acreditó. El seminario de actualización para profesores de educación especial y han participado alrededor de 6,000 profesionales de educación especial desde 1996 hasta la fecha. El curso general de actualización Integración Educativa, elaborado por la oficina del secretario de Educación Pública, que en la novena etapa del programa Carrera Magisterial se ofreció a personal de CAPEP de todo el país” (SEP. 2002, p 19).

Además, se puso a disposición del personal de educación especial en los Centros de Maestros o en otros espacios, materiales impresos y videograbados para apoyar la

atención educativa de los menores con discapacidad y para promover la integración educativa.

En cuanto a la capacitación de los profesores de aula regular se implementaron también, cursos de actualización para el personal directivo y docente de las escuelas de educación inicial y básica de las distintas modalidades, a las que asisten niños y niñas con necesidades educativas especiales, en los cursos se consideraron aspectos como:

- “Conocimiento general de las principales discapacidades, su impacto en el desarrollo y en el aprendizaje de las personas que las presentan, así como las estrategias que pueden ponerse en marcha para atender sus necesidades, principalmente las educativas.
- Participación del personal de la escuela en la evaluación psicopedagógica y en la detección de las necesidades específicas que presentan algunos alumnos.
- Participación del personal de la escuela en la definición de las prioridades de los alumnos en las distintas áreas y en la elaboración de las adecuaciones curriculares.
- Estrategias metodológicas diversas.
- Evaluación de los aprendizajes de los alumnos” (SEP. 2002, p. 33).

Estos cursos se ofrecieron en 2001 y 2001 apoyado por las entidades federativas. Con el paso de los años otra de las formas de impulsar la integración educativa y la actualización de los docentes que la atienden ha sido a través del presupuesto que ofrece el PNFEIE, con lo que se busca que cada escuela señale atiende sus

propias necesidades. Este programa al tener de un carácter federal cuenta con reglas de operación desde su publicación. Para fines de la presente investigación se mencionan las reglas publicadas en el Acuerdo 684 del DOF del 28 de febrero de 2013, que solicitan a cada escuela un plan anual con líneas de acción y desglose presupuestal el cual debe contar con el apoyo del *Consejo Escolar*¹³, para con ello poder acceder a un financiamiento. Por tal motivo los recursos del programa estarán destinados a:

- *“Asesorar a los equipos técnico-pedagógicos.*
- *Difundir los servicios que ofrece la educación especial.*
- *Impulsar la educación inclusiva, manteniendo el contacto con organizaciones civiles.*
- *Elaborar orientaciones y diversos documentos, otorgando prioridad a la discapacidad y a las aptitudes sobresalientes.*
- *Llevar el seguimiento estadístico de beneficiados” (inciso 5.1.2).*

Este presupuesto es administrado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y se entrega a las escuelas de acuerdo con los lineamientos establecidos en sus Reglas de Operación. Estos requisitos dejan ver que es un programa opcional, sujeto a reglas de participación para poder ser una escuela elegible y gozar de sus beneficios. Esto indica que no todos se benefician de sus recursos aunque se trate de un programa en favor de la equidad, ya que está sujeto a la participación voluntaria de las escuelas.

¹³ El Consejo Escolar de Participación Social nace en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y en la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008. Para cumplir con los objetivos prioritarios referentes a la participación de las comunidades escolares en la toma de decisiones. En él intervienen padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos escolares, ex alumnos, así como los demás integrantes de la comunidad. <http://www.consejos Escolares.sep.gob.mx>

El presupuesto del programa de inclusión PNFEIE, para 2013, fue de \$100,000,000 de pesos, los cuales se ubican en el ramo 25, concerniente a educación básica etiquetado como “Fondo de aportaciones para la educación básica y normal” (ODF, 2013, p. 62).

Es importante señalar que desde 2002 la SEP solicita evaluaciones externas para el programa de inclusión PNFEIE, con lo cual se cumple con el Decreto del Presupuesto de Egresos de la Federación y con lo estipulado en la reglas de operación del propio programa. En su primer año la evaluación estuvo a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En esta evaluación se emitieron una serie de recomendaciones entre las que están:

- *“Mantener un programa permanente de actualización, que responda a las necesidades reales de los maestros de aula regular.*
- *El programa no refleja cuales son las zonas que atiende, no cómo se va avanzar para aumentar la cobertura.*
- *No se establece cómo se mantendrá enlace con otras instituciones que apoyen a los alumnos con necesidades educativas especiales.*
- *Se considera que no cumple con las metas establecidas en la Reglas de operación (de ese año).*
- *La información sobre el PNFEIE, en cuanto a sus principios, objetivos y principales acciones se tiene que proyectar con mayor intensidad y claridad hacia todos los agentes educativos.*
- *Los apoyos que recibe el PNFEIE en los distintos niveles educativos y de las autoridades y personal académico de esos niveles, son cualitativamente diferentes en cada lugar”* (SEP, 2002, p. 191).

En 2003, la UPN volvió a evaluar el programa donde realiza recomendaciones similares a la primera evaluación. Para 2004, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM participó como evaluadora. En 2005, 2006 y 2007 se evaluó a través de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE). La evaluación de 2007 fue la última realizada y en todas ellas se obtuvieron resultados similares a la de 2003. Los resultados de estas evaluaciones permiten ver que las recomendaciones no fueron atendidas, al menos hasta 2007.

En el año de 2011 la Cámara de Diputados realizó un recorte presupuestal al PNFEIE de 78 millones de pesos, 170, 500 con NEE se ven afectados, ya que esto representa un 28% menos de ingresos para el programa como expresa Guajardo, en entrevista para el periódico El Universal:

“Este recorte segregará a un número mayor de niños que requieren educación especial. Es decir: menos recursos y grandes retos. Esto no está bien, pues uno de los requerimientos sociales más importantes, planteado por las madres y los padres de familia y muchas organizaciones civiles, se refiere a la generación de más oportunidades educativas para niñas y niños con necesidades educativas especiales, particularmente para quienes tienen alguna discapacidad” (23/04/2011).

La afectación por la disminución de presupuesto en el PNFEIE, significó un ajuste en el presupuesto destinado sobre todo a los materiales didácticos y la posibilidad de asistencia a congresos nacionales e internacionales, además de la capacitación de maestros especialistas.

El programa de inclusión, PNEEIE, sigue operando en 2013 y su observancia es de carácter nacional, aunque en algunos estados de la república se han hecho sus adecuaciones o anexos al mismo. Como se anotó, este programa entró en operación en 2002 por lo que se ha tenido que adaptar a las transformaciones de años posteriores uno de ellos es la RIEB de la cual hablaremos a continuación.

2.5 La inclusión educativa en el marco de la RIEB

La RIEB es la reforma de contenidos curriculares implementada en educación básica en 2011. Esta reforma se centra en la búsqueda de la calidad educativa que permita en los alumnos el desarrollo de **competencias** para la vida. Se entiende por calidad educativa a la mejora de los planes y programas de estudio, y la mejora en los procesos de enseñanza y de evaluación; teniendo como finalidad última, el ascenso de los estándares de desempeño de los alumnos (SEP, 2011a).

La RIEB impulsó la actualización de los programas de estudio e incorporó en éstos estándares curriculares a lograr, campos formativos a trabajar y para cada uno de ellos las competencias a desarrollar. También enfatizó en señalar los aprendizajes esperados a lograr en cada nivel. Esta reforma estableció como principios pedagógicos:

- Centrar el aprendizaje en el alumno y sus procesos de aprendizaje.
- La planeación como elemento sustantivo para el desarrollo de las competencias.
- Que los profesores construyan ambientes de aprendizaje.
- La escuela como promotora de un ambiente colaborativo.

- Uso de una diversidad de materiales educativos.
- La evaluación como una herramienta para que los estudiantes aprendan.
- La escuela como un espacio que favorezca **la inclusión**, donde se atienda y aprecie la diversidad para el enriquecimiento de todos.
- Que se forme en valores y se desarrollen actitudes para el enriquecimiento social.
- La educación pondrá énfasis en el desarrollo de competencias, en que se alcancen los aprendizajes esperados y se logren los estándares curriculares. (SEP, 2011a)

Estos principios impulsaron la articulación de la educación básica y están inmersos en los programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria; y, a través de ellos, se buscó tener una coherencia entre los programas de estudio de cada asignatura, ya que son el fundamento de los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como de la forma de concebir a los estudiantes y docentes.

En la RIEB se da gran importancia a los estándares curriculares que establecen los indicadores de lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer, los cuales constituyen referentes para la evaluación nacional e internacional. Los estándares permiten el establecimiento de metas dentro de la planeación y son la referencia para organizar los procesos de conocimiento y evaluación, ya que permiten el seguimiento progresivo de los estudiantes.

Con la implementación de la RIEB, los programas de estudio se organizan en campos formativos, los cuales regulan y articulan los espacios curriculares, ya que expresan los procesos graduales del aprendizaje de manera continua e integral

desde la educación preescolar hasta la secundaria. Estos campos facilitan la continuidad e integración de las competencias a lo largo de la educación básica, evitando la repetición de los aprendizajes, como se marca a continuación:

“Los campos de formación para la educación básica actúan también como articuladores del currículo de nuestro país con lo que solicitan organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)” (SEP, 2011a).

Estos campos formativos cobran singular importancia, ya que para el *Programa de Evaluación Internacional de Alumnos* (PISA) de la OCDE, el desarrollo de las personas se expresa en tres campos formativos: a) lectura como habilidad superior, b) pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y c) conocimiento objetivo del entorno. Además de los campos citados, en México se incluyen los campos de desarrollo personal y para la convivencia, el de formación cívica y ética, y el de apreciación artística y cuidado del cuerpo (ver anexo 1).

La RIEB impacta considerablemente a la educación especial ya que ésta trabaja de manera integrada en el nivel básico. Los campos formativos, competencias y estándares curriculares a alcanzar por la educación especial, son los mismos para todos los alumnos sin importar si presentan o no necesidades educativas especiales.

Dentro del la RIEB en lo que corresponde al acuerdo 592, se especifica que uno de los principios pedagógicos de los nuevos planes de estudios es favorecer la inclusión para atender la diversidad, por ello la educación se asume como un derecho

fundamental de todos los individuos y una estrategia para ampliar las oportunidades entre grupos sociales y así dar impulso a la equidad (SEP, 2011). En específico para los grupos con alguna discapacidad se aclara que:

Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación (SEP. 2011, p. 28).

La cita anterior permite visualizar que se pretende dentro de los ideales de la Reforma está el impulsar escenarios basados en el respeto a los derechos humanos. Esto hace necesario que todos los profesores participen con otra mirada ante la diversidad de alumnos que se incorporan en su aula.

Es por ello que las reformas que han impactado la educación especial, también transforman la formación de los docentes, esto hace necesario conocer un poco sobre ella, para entender las lógicas de formación y los perfiles profesionales con los que se cuenta los maestros al llegar al servicio educativo público.

2.6 La formación de maestros para atender la inclusión educativa.

La formación de maestros para la educación especial como encargados de orientar la inclusión educativa, tiene lugar principalmente en las Escuelas Normales de Especialización existentes en todo el país. Como ya se mencionó en el apartado 2.3,

uno de los primeros grupos de personas con NEE atendidos fue la población de sordo-mudos; por ello la primera institución para formar maestros en ese campo fue la Escuela Normal de Sordo-Mudos fundada en la Ciudad de México en 1867. Esta escuela capacitó a profesores en la enseñanza del lenguaje de “señas” y estos, a su vez, capacitaron a más docentes en todo el territorio nacional.

Con la apertura de un mayor número de escuelas que capacitaban a profesores para la educación Especial, estas escuelas comenzaron trabajando bajo “los aportes de la medicina, psicología y pedagogía” (SEP, 2010. Tomo I). En 1942, dentro de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Pública, se consideró la creación de la Educación Normal de Especialización, cuyo “requisito de ingreso era tener previamente la formación de profesor de educación primaria y una experiencia mínima de 2 años en el servicio educativo, trabajando con alumnos normales” (SEP, 2010 Tomo I).

En 1942 se aprobó el primer plan de estudios para la carrera de Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores infractores; en 1943 de manera oficial, la Escuela Normal de Especialización abrió sus puertas. Este plan de estudios se construyó basado en el rescate de las experiencias prácticas y la aplicación de diagnósticos médicos, psicológicos y sociales (SEP, 2004). Para 1945 se suman las carreras de maestro especialista en Educación de Ciegos y maestro en Educación de Sordo-Mudos. En 1955, se incorporan las carreras de maestro especialista en Lisiados y la de maestro especialista en Débiles Visuales.

En el año de 1964 se separan las carreras de maestro en Deficientes Mentales y la de Inadaptados e Infractores, lo que indica que en sus primeros 20 años desde su creación, la escuela Normal de Especialización no tuvo cambios considerables en su currículo. La SEP lo explica por cuatro razones; la inexistencia de investigaciones específicas en este campo, la falta de datos estadísticos de alumnos que necesitaran el servicio (puesto que los que no presentaban problemas evidentes pasaban desapercibidos), la carencia de un mayor número de personal especializado en áreas específicas y la falta de estrategias específicas de atención (SEP. 2004). Por estas razones, en 1972 se crea la carrera de maestros especialista en Problemas de Aprendizaje.

Con la finalidad de incrementar el número de maestros especialistas en el país y para atender a un mayor número de estudiantes con NEE, la Normal de especialización abrió cursos intensivos de verano (julio y agosto) que pudieran tomar los docentes de todos los estados.

Como se indicó en el Capítulo 2, apartado 2.3, con la creación de la Dirección General de Educación Especial en 1970 se incrementa la necesidad de contar con servicios educativos especiales y esto trae como consecuencia la incorporación de la Escuela Normal de Especialización a esta Dirección General. Hasta ese momento los planes de estudio bajo los cuales se formaba a los maestros giraban en torno el paradigma de la rehabilitación. Al mismo tiempo, aparecen en educación básica grupos anexos a la misma, que sin dejar de ser de educación especial, acercaban los servicios a los usuarios entre los que están: los Grupos Integrados (GI), los

Centros “Psicopedagógicos (CPP), los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y los Centros de rehabilitación y Educación especial (CREE)¹⁴. Estos centros ayudaron a consolidar la idea de formar maestros con diversas áreas de especialidad. Pero para 1978, la escuela de especialización se transfirió de manera definitiva a la Dirección General de Educación Normal, integrándose al conjunto formado por las otras 4 Normales existentes (Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Superior de Educación Física y Escuela Normal Superior de México). Situación que para el año de 1984 elevó todos los estudios realizados en alguna escuela Normal al grado de licenciatura.

Hacia el año de 1990, fueron abriendo sus puertas escuelas Normales de Especialización en casi todo el territorio nacional. Para finales de esa década:

“casi en todos los estados ya se contaba con al menos, una institución normalista que impartía la Licenciatura en Educación Especial, a excepción de siete estados: Colima, Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Michoacán, Morelos y Tlaxcala, y se mantenía la tendencia a formar maestros principalmente en Problemas de Aprendizaje, Audición y Lenguaje, y Deficiencia Mental” (SEP, 2004, p. 24).

Con la entrada en vigor del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1992, las reformas del artículo tercero y principalmente por el artículo 41 de la LGE, se gestaron las transformaciones de la educación especial ya mencionadas, por lo que los planes de estudio de las Normales de Especialización

¹⁴ GI, Grupos Integrados. CPP, Centros Psicopedagógicos. CAPEP, Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar y los CREE, Centros de Rehabilitación y Educación Especial.

para seguirse orientando en el enfoque médico quedan desfasados de la forma de entender la inclusión.

Con la implementación de la integración educativa en el año 2000 y junto con ella los principios de normalización, sectorización e individualización de la enseñanza¹⁵, estos fueron retomados como la clave en la formulación de la respuesta que la educación especial debería ofrecer para atender las NEE de los alumnos. De esta manera, los servicios de educación especial en todo el país se reorientaron y el currículo de la educación básica se tornó su referente fundamental para el trabajo de todos los alumnos, con las adecuaciones pertinentes. Bajo este planteamiento se dejó de lado el currículum paralelo que hasta entonces se manejaba en la educación especial.

En un diagnóstico de la situación de los servicios de educación especial en 2002 “el personal académico de educación especial asciende a 40,543: 22,338 en USAER, 13,834 en CAM, 3,539 en CAPEP, 271 en UOP y 561 en el resto de los servicios¹⁶” (SEP. 2002, p. 18). Del total del personal académico, aproximadamente el 63% cuenta con alguna formación en educación especial, mientras que el 37% restante tiene un perfil variado: licenciatura en psicología educativa, pedagogía, educación preescolar, educación primaria, entre otras. Con ello, la formación de maestros tuvo

¹⁵ Ver capítulo 3, apartados 3.4 y 3.41; donde se exponen los principios finalidades y estrategias de una manera más amplia.

¹⁶ CAM Centro de Atención Múltiple.

COEC Centro de Orientación, Evaluación y Canalización CECADDEE Centro de Capacitación de Educación Especial.

CAPEP Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar USAER Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

UOP Unidad de Orientación al Público.

que reorientarse hacia la atención de la integración educativa que diera respuesta desde una perspectiva diferente, por una parte epistemológica y por otra metodológica. En la parte metodológica:

“se crearon nuevos significados entre los que destacan, la educación para todos, integración educativa, atención a la diversidad, educación de calidad] en lo metodológico [se realizaron ajustes importantes ya que no se trataba de adecuar solo un área de formación, sino un concepción más actual y dinámica” (SEP, 2004, p. 49).

Lo anterior llevó a transformar al plan de estudios de la licenciatura en educación especial hacia los planteamientos del paradigma de la integración (del cual se hablará en el siguiente Capítulo), con la finalidad de unificar los planteamientos teóricos, ya que desde 1985 éste no tenía modificaciones. Es así que para el año 2002 la mayor parte de la formación de docentes especialistas, como se cita a continuación:

“La formación de docente especialista se sigue impartiendo en su mayoría en las Escuelas Normales, pero no exclusivamente en las de especialización. En 26 entidades federativas existen 43 Escuelas Normales (14 de ellas imparten sólo la licenciatura en educación especial y 29 imparten, además, otras de educación básica), mientras que en 6 entidades no se cuenta con Escuelas Normales que ofrezcan la especialidad: en cinco de ellas, la formación inicial en educación especial se ofrece en la Universidad Pedagógica, y en la sexta en una universidad pública. En el ciclo escolar 2000-2001, la matrícula de las licenciaturas relacionadas con educación especial en las Escuelas Normales representó 4.4% del total, es decir, poco más de 9,500 alumnos” (SEP.2002, p 18).

Es por ello que ante la necesidad de formar maestros bajo la perspectiva de inclusión fue hasta 2004 cuando se consolida en las Normales de Especialización, un plan de estudios bajo este enfoque.

El plan de estudios 2004 se implementa, a través de la puesta en marcha del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, por tanto, se “busca establecer la congruencia entre las finalidades y contenidos de la educación básica con el conocimiento de las discapacidades y las NEE que presentan los alumnos... por ello no es suficiente conocer con determinado nivel de competencia cada campo disciplinario” (SEP. 2004, p. 49).

Esta nueva concepción pretende formar un maestro capaz de atender y dar respuesta dentro de su aula regular a las necesidades de todos los alumnos, por ello la SEP considero:

“Entender los procesos de desarrollo, las capacidades, y los estilos de aprendizaje mediante los cuales los niños y los jóvenes adquieren los conocimientos, las habilidades y las aptitudes señalados en el curricular de educación básica, procesos que varían de acuerdo con la individualidad de los alumnos que manifiesten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y en relación con el contexto escolar, familiar y social que los rodea. El futuro maestro de educación especial conocerá y tendrá presentes los procesos de desarrollo cognitivo, motor y de comunicación, así como las respuestas afectivas de los niños y los adolescentes, cuando desarrollan su aprendizaje, y la forma como le dan sentido a las distintas actividades que realizan. Esta es la base para considerar de manera integrada la naturaleza de un tema y las estrategias de enseñanza, así como los recursos que son mas

convenientes para lograr que la práctica docente adquiriera significado para los estudiantes” (SEP, 2004, p. 57).

Es importante destacar que, en la formación normalista, las materias encaminadas a un campo de conocimiento sobre alguna discapacidad en particular inician en cuarto semestre, donde se puede optar por especializarse en discapacidad: auditiva y lenguaje, intelectual, motriz y visual. Así también se plantea la existencia de campos de formación complementaria y fuera del horario de clases, donde los maestros en formación aprendan sistemas alternativos de comunicación, como lo es el Braille y la lengua de señas.

De lo anterior, podemos observar que la formación de maestros de Educación Especial está centrada en el conocimiento de la educación básica y de alguna discapacidad específica tratando de mantener el respeto a la diversidad de los alumnos. Situación que al entrar en contraste con las demandas de las nuevas propuestas de inclusión resulta incongruente, como veremos más adelante en el desarrollo de la presente investigación.

2.7 Conclusiones

Las propuestas sobre inclusión educativa parten de la idea de incorporar en la educación a los personas con necesidades educativas especiales que habían sido atendidas de manera separada de los alumnos regulares. Esta política de inclusión educativa significa una inclusión social de los alumnos con NEE, pero la pregunta a responder es si las condiciones en que se implementa esa política en las escuelas puede atender realmente a los alumnos con NEE.

En México existía una estructura organizacional llamada educación especial, pero los encuentros internacionales en favor de *la educación para todos* organizados por la ONU y otros foros marcan el inicio de una serie de cambios emprendidos por la SEP. Los compromisos asumidos por México en encuentros internacionales han sentado las bases para establecer principios de política pública y concretar políticas educativas en este caso de inclusión.

La nueva visión de la inclusión educativa ha transformado desde los servicios de educación especial desde su estructura funcional, hasta la forma en que otorgan el servicio a los educandos, lo que llevó a la integración de los servicios especializados en los servicios generales de educación básica. Ahora, todos los alumnos estudian bajo un mismo programa educativo sin importar si tienen capacidades diferentes. Este planteamiento promueve un currículum único para todos los alumnos, en donde su necesidad educativa especial puede o no ser cubierta con la atención educativa del maestro regular.

La educación inclusiva se legitima a través de la legislación y normatividad señaladas desde el artículo 41 de la Ley General de Educación. Este artículo es rector de una serie de políticas públicas que transforman y dan sustento, entre otros, al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración educativa, vigente en 31 estados de la República (a excepción del DF) y que opera en parte como manual operativo y también como programa de carácter estratégico con financiamiento Federal.

El PNFEIE cuenta con un presupuesto asignado principalmente para proporcionar capacitación a los docentes y mejorar la atención de los niños con NEE en una visión de inclusión, pero hay que cumplir con sus reglas de operación para poder ser beneficiario. Una de las acciones prioritarias de este programa es elaborar proyectos como el que realizó el Distrito Federal al publicar y difundir el Manual de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), que coadyuva en la regulación de los servicios de educación especial, o bien, en el caso de Puebla, con proyectos especiales en torno al trabajo con padres de familia de niños con síndrome de Down y para padres de niños superdotados.

Las políticas de inclusión parten de una serie de postulados discutidos por especialistas a nivel internacional, que también han sido discutidos a nivel Federal y que están dirigidas a atender la desigualdad como uno problema social de la humanidad. Pero más allá de ser un problema general en el terreno educativo, adquieren un especial énfasis al tratar de alcanzar una verdadera inclusión que logre dar a cada alumno lo que realmente necesita, intentando con ello alcanzar la equidad para las personas con necesidades educativas especiales.

La implementación de las propuestas en materia de inclusión han sido afectadas por los cambios en la educación básica como es el caso de la RIEB, la cual ha transformado los programas educativos de preescolar, primaria y secundaria. Otro aspecto importante es que la formación de profesores también ha cambiado para tratar de mantener congruencia entre los ejes formativos en educación básica y los

programas de estudios de los licenciados en educación especial. Esta integración de la educación especial, en la vida cotidiana de las escuelas básicas, ha llevado a la primera a diversificar sus quehaceres para atender a grupos de alumnos diversos. Esto se puede ver claramente en los cambios en los planes de estudios de las instituciones formadoras de docentes especialistas. Un ejemplo de ello es que muchas asignaturas (como la enseñanza de diferentes tipos de lenguajes) se han vuelto complementarias u optativas, lo que lleva a crear confusión sobre las condiciones por las cuales surge la educación especial como se discutirá más adelante.

En la siguiente sección se presentan los principales planteamientos teóricos en que se fundamenta la inclusión educativa.

SECCIÓN 2. Marco teórico

CAPITULO 3.

Principales conceptos sobre necesidades educativas especiales y discapacidad

3.1 Introducción

En los diferentes momentos en la historia de la inclusión expuestos en el Capítulo anterior, se ubicaron diferentes formas de atender a las personas con necesidades educativas especiales. En este Capítulo se revisaran las diversas interpretaciones teóricas de los conceptos que surgieron en torno a ella y por consiguiente sus modelos de atención.

Este recorrido teórico inicia con la presentación de los cuatro principales paradigmas que han existido en la atención de las personas con discapacidad, ya que esto sustenta la filosofía desde la cual se ha explicado y conceptualizado, tanto a las personas como los modelos de atención bajo los cuales se ha ofrecido la educación especial. En algunos textos se hace referencia a cuatro modelos¹⁷ de atención, pero para esta tesis se usará el término paradigmas, que es un concepto, que a decir de Kuhn, abarca un periodo de tiempo e implica una forma de ver el mundo, lo que nos proporciona un referente ideológico para la interpretación de la realidad. Cada paradigma comprende una constelación de conceptos, hechos y formas de intervención, por ello la noción de paradigma se interpreta desde la construcción

¹⁷ Un modelo es una representación simplificada de la realidad que se elabora para facilitar su comprensión y estudio, permite ver de forma clara y sencilla las distintas variables y las relaciones que se establecen entre ellas, además, deja observar la evolución de los sistemas y predecir su comportamiento con la finalidad de ofrecer una mejor comprensión de la realidad (RAE, 2011).

elaborada por Kuhn que señala que "los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica... Son construcciones de alguna comunidad científica para su uso posterior" (Kuhn, 1971, p. 9).

Si partimos de la definición anterior, tenemos que en cada paradigma existen modelos, los cuales, en palabras del mismo autor, "comprenden teorías y reglas para su aplicación e instrumentación" (Kuhn, 1971, p. 34). Por ello, como ya se dijo, abordaremos cuatro grandes paradigmas y dentro de estos citaremos los modelos de atención que desarrollaron en cada uno para atender a las personas con necesidades educativas especiales.

Los paradigmas que se abordan en este Capítulo son: el de **prescindencia**, el **rehabilitador** o médico y el **social o de inclusión**; pero para fines de este análisis se integrará un cuarto paradigma propuesto por Sánchez R (2005) que se utilizó en México y que se denominó de **integración**, que se desarrolla después del rehabilitados y antes del social.

Una vez caracterizados los paradigmas se presentan los conceptos agrupados en tres bloques, el primero referente a los fines de la educación especial, donde se puntualiza el concepto de **discapacidad** y sus variantes, ubicadas dentro del paradigma rehabilitador. En el siguiente bloque se presentan los conceptos específicos de la integración educativa desarrollados durante el paradigma del mismo nombre, en el que se aborda el concepto de **necesidades educativas**

especiales y otros conceptos que son epistemológicamente afines a este planteamiento. En este espacio también se destaca la clasificación que se hace de las necesidades educativas especiales. Para finalizar, el tercer bloque se aborda la inclusión educativa, donde el análisis gira en torno al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, que se ubica dentro del paradigma social que está vigente en el terreno educativo al 2014. Este último apartado finaliza con el análisis del concepto de equidad como aspecto central en la filosofía de inclusión, por ello se presentan diferentes acepciones teóricas desde las cuales se le puede mirar.

Es preciso destacar que en la presente revisión conceptual se toman en cuenta conceptos construidos tanto por académicos en la materia, como los plasmados en documentos oficiales de la SEP.

3.2 Atención a la discapacidad

La atención a las personas con discapacidad es un asunto que en los últimos años ha adquirido gran relevancia. Va más allá de los planteamientos de la ONU en 1990, debido a que es una manera de fortalecer la equidad entre las personas, principalmente en el terreno educativo ya que:

“Busca asegurar que todos los niños y todas las niñas con independencia de su condición social, de la región en que habiten o del grupo étnico al que pertenezcan, tengan oportunidad de acceder a la escuela y participar en los procesos educativos para alcanzar los propósitos fundamentales de la educación” (García C. En SEP, 2000, p. 9).

Por ello y retomando la idea de García, se puede afirmar que la equidad es un derecho humano insoslayable. En este sentido se ha centrado la atención en los niños que requieren apoyos especiales, aunque no siempre ha sido así.

En la historia de la humanidad se ha transitado por diversos momentos en la atención de las personas con discapacidad y a cada uno de ellos ha correspondido una época histórica de la humanidad, así como en las políticas educativas que cada país se han puesto en marcha. Para comprender estos periodos, la exposición de los paradigmas se hace con base en su orden cronológico y se describe el desarrollo de los mismos principalmente en México.

3.2.1 Paradigma de la prescindencia

El paradigma de la prescindencia hace referencia a la acción o efecto de prescindir o bien no ser indispensable. En este paradigma se considera que las causas de la discapacidad se atribuyen a la influencia de la religión o de la magia, hechizos o pecados (Arnau, 2008). Esta explicación constituye el primer antecedente que se tiene registrado de una explicación sobre la condición de discapacidad que modeló el trato social hacia las personas que la presentaban. Este paradigma predominó desde la antigüedad por ello es un referente para explicar momentos posteriores en la atención educativa de los discapacitados (Arnau, 2008; Casanova, Caba, 2009).

Dentro del paradigma de la prescindencia se identificaron dos modelos para dar atención a las personas con discapacidad:

a) Modelo eugenésico:

Este modelo, según Arnau (2008), podría ser situado en la antigüedad clásica, donde a causa de las creencias religiosas se consideraba que las personas con alguna discapacidad no deberían vivir. Por ello, en muchas culturas como la Griega y Romana al nacer un niño con esta condición, era sacrificado.

b) Modelo de marginación:

En este planteamiento las personas con discapacidad son excluidas y aisladas del resto de las personas consideradas "normales"; ante ello eran recluidas o escondidas de por vida en sus hogares o enviadas a instituciones de asistencia donde eran confinadas y, en muchos casos documentados, se les daba un trato inhumano.

Goffman (1963) señala que toda sociedad tiende a desarrollar representaciones de lo que considera "normal", teniendo presentes los atributos y características físicas de los individuos que viven en ella, por lo que cualquiera que carezca de estas cualidades se convierte en alguien diferente o anormal. Ante esto, el trato que recibían era diferenciado. Este modelo de marginación para los discapacitados fue una constante social discriminatoria que los consideraba de menor valor que el resto de los ciudadanos "normales".

El modelo de marginación comprendió desde la edad media, hasta principios del siglo XX; ya que conforme fue avanzando la medicina y la pedagogía, citando a Sánchez (2010), se fueron incorporando formas de atención que seguían conservando un fuerte componente filantrópico pero ya no tan radicales en cuanto al aislamiento de las personas.

3.2.2 Paradigma de la rehabilitación

El paradigma rehabilitador o médico, para Arnau (2008), tuvo dos características principales, la primera consideraba que el origen de la discapacidad era médico y la segunda suponía que la rehabilitación de las personas discapacitadas les permitiría adaptarse y ser productivos para la sociedad, con ello se presume que, a través de un tratamiento, se puede acercar a las personas a una normalidad. La atención en este paradigma se centró en lo que la persona no es capaz de hacer y se enfocaba en trabajar sobre esas carencias.

El inicio de este paradigma no tiene una fecha exacta, pero hasta los años setenta la educación especial se asoció con la atención que recibían las personas anormales, impedidas o atípicas (SEP, 2010. Tomo III, p. 3). El trabajo educativo se apoyó en el modelo clínico para el que se postularon una gran cantidad de denominaciones, que hasta la década del 2000, se conoció como educación especial. Entre estas estuvieron: pedagogía curativa, pedagogía correctiva, pedagogía especial, pedagogía correctiva, pedagogía terapéutica, entre otras.

El concepto de pedagogía curativa consideró una rehabilitación mediante tratamiento y Debesse lo señaló de esta manera: "Es el estudio de la educación y los cuidados que requiere el niño cuyo desarrollo físico y psíquico se halla en situación de desventaja debido a factores de naturaleza individual o social" (Debesse, 1969 en Torres, 1999, p. 34). De acuerdo con Molina (1989) es un enfoque basado en la medicina y con una visión curativa. Por ello se espera que después de un tratamiento, la dificultad desaparezca.

La pedagogía curativa también se le llamó pedagogía correctiva que, según Bonboir, abarcó un amplio campo de aprendizajes y estaba encaminada a desarrollar de forma individualizada las capacidades de los sujetos que aprenden. Su ámbito comprendió los procesos de "adquisición, amplificación de los conocimientos, de las técnicas, de las capacidades, de los métodos, de conductas, de las pruebas... de la actividad humana física, intelectual, afectivo, sexual, familiar y social, moral, político, religioso" (Bonboir, 1971 en Gómez, 2007). Siguiendo a estos autores, la pedagogía correctiva estaba unida a los procesos de aprendizaje.

La pedagogía curativa o correctiva también se le conoció como pedagogía especial, definida según Zavalloni (citado en Sánchez E, 1992, p. 18), como la ciencia que normalizaba el comportamiento de los sujetos, ya sean inadaptados sociales o limitados físicos y/o psíquicos. Esta pedagogía consideraba el aspecto educativo y didáctico, así como sus avances, esenciales para el tratamiento de las personas discapacitadas.

El paradigma de rehabilitación utilizó el **modelo clínico** de atención (Guajardo, 2006) que transitaba por una serie de fases, que comenzaba con un diagnóstico, para continuar con la construcción de un expediente (con biografía del alumno) al cual se integra un componente psicológico (test psicométricos y proyectivos) y con ello se determinaba el tratamiento a seguir por un alumno-paciente. García afirmó que:

“a pesar de todas sus virtudes la educación especial se funda en el modelo médico clínico, poco apropiado para el ámbito educativo debido a que el niño con discapacidad es considerado más que un alumno un paciente; lo que implica llegar a una curación” (García C. en SEP, 2000, p. 14).

Al considerar las definiciones de Arnau (2008) y Guajardo (2006), el modelo clínico tuvo como objeto de estudio la discapacidad desde la deficiencia; entendida como una categoría médica para describir ausencia o defecto de algún miembro, organismo o mecanismo del cuerpo. Estos autores consideraron la discapacidad directamente causada por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requería de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales.

En el modelo clínico los alumnos que requieren educación especial lo hacían por separado de los alumnos regulares, con programas educativos diferenciados de acuerdo al déficit que presentaban (SEP, 2010. Tomo II, p. 35). En este modelo los procesos de segregación y “etiquetado” privaban de oportunidades a muchos alumnos y los condenaban a la separación y clasificación (García C en SEP, 2000). La Dirección de Educación Especial en México reconoció que en esta perspectiva dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades que

implicaba un tratamiento excluyente de las personas. Esta situación prevaleció en la década de 1970 y 1980 (SEP, 2010. Tomo I, p. 169).

En nuestro país el desarrollo de este paradigma de rehabilitación se expresó claramente en el auge que tuvieron las escuelas de educación especial y el incremento en el número de docentes especialistas que las conformaba. En este momento histórico, los servicios de educación especial ofrecieron una atención individualizada, que si bien brindó ventajas a los alumnos que tenían acceso a ella, el número de estudiantes que eran atendidos fue limitado y se concentraba en los que vivían en las ciudades (García C en SEP, 2000). Esta limitación condujo al surgimiento del paradigma que explicamos a continuación.

3.2.3 Paradigma de integración

En 1970 se comienzan a gestar diversos movimientos en favor de las personas con discapacidad. García (2000) señaló que en esos momentos surge una corriente normalizadora que defiende el derecho de las personas con discapacidad para llevar una vida integrada a la sociedad. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denominó integración.

Sánchez (2005) enfatiza la idea de integración educativa, que sustentó el concepto de que las necesidades educativas especiales surgen de la interacción del alumno con el contenido curricular, donde la diversidad y la multiculturalidad son los ejes rectores. Este paradigma de integración comenzó su desarrollo en la *Declaración*

sobre los Derechos del Deficiente Mental en 1971; con la *Declaración de los Derechos de los Impedidos* en 1975, y con la Declaración Mundial de “*Educación para Todos*” (ya citada en el Capítulo 2), todas ellas coordinadas por la ONU y la UNESCO.

El modelo de atención que se desarrolló en el paradigma de integración es el psicopedagógico. Sánchez P (2005) señaló que este modelo se basó en hacer adecuaciones curriculares a los contenidos del programa educativo que permitieran la integración del alumno con necesidades especiales, con lo cual podían tener acceso a las escuelas regulares para estudiar bajo el mismo programa educativo.

El **modelo psicopedagógico**, según García (1993), tenía como principios pedagógicos basar la acción educativa en:

- Las posibilidades del individuo, no en sus limitaciones.
- Individualizar la educación.
- Promover la normalización y la igualdad de oportunidades.
- Integrar la educación especial y la educación regular.

El modelo psicopedagógico privilegia la integración, donde los fines educativos son los mismos para todos los alumnos, de allí la denominación de paradigma de integración. En el modelo de integración a criterio de García (SEP, 2000) “no tiene sentido hablar de niños deficientes y no deficientes, porque las necesidades educativas especiales las puede presentar cualquier alumno, ya que estas pueden ser transitorias o permanentes” (p. 53).

Bless (1996) señaló que la integración educativa implica educar a niños con necesidades educativas especiales en el aula regular, bajo la condición de contar con los recursos necesarios y con adecuaciones curriculares para desarrollar aprendizajes al igual que el resto de los alumnos. Por ello, fue necesario cambiar la forma de trabajo de los profesores de educación especial, quienes tendrían que orientar su trabajo hacia el diseño de estrategias que permitiera a los alumnos superar sus dificultades para aprender (García C. en SEP, 2000).

Para favorecer la integración educativa, la entonces Dirección General de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Básica y Normal se dio a la tarea de reorientar los servicios para poner en práctica el modelo psicopedagógico, además de elaborar material bibliográfico que sirviera como apoyo para los docentes (SEP. 2002). Esta implementación como ya se dijo en el apartado 2.4.2 se impulsó, generalizó y estuvo sujeta a los lineamientos del PNFEIE.

El paradigma de integración más tarde se cambiaría por el paradigma social que explicamos a continuación, que aunque algunos docentes en servicio señalan como similar, tiene sus bases en planteamientos epistémicos diferentes.

3.2.4 Paradigma social o inclusión

Arnau (2008) considera que el paradigma social surgió como rechazo al paradigma de la prescindencia, al de rehabilitación y al de integración. Esta autora señala que

los orígenes de la discapacidad son sociales, y no un problema individual (de la persona afectada) que aparece por la manera en que se diseña y construye la discapacidad en la sociedad. En este sentido, una persona con discapacidad “puede desarrollar sus potencialidades o capacidades, siempre y cuando la sociedad ponga los medios humanos, tecnológicos y de accesibilidad necesarios para situarla en igualdad de condiciones” (Arnau, 2008, p. 13-18).

El paradigma social, de acuerdo con Arnau, considera que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad de acuerdo con las oportunidades que ésta le dé y esto se alcanza a través de la inclusión y la aceptación de sus diferencias. Para ello, el diseño de políticas sociales es determinante para dar cabida a la inclusión de las necesidades de todos los ciudadanos.

El paradigma social aparece desarrollado en algunos documentos oficiales como el MASEE, publicado en 2012 y aplicado en el Distrito Federal. Esta normatividad se fundamenta en un *modelo social* de trabajo como señala el siguiente planteamiento:

“Éste basa en el **modelo social** de la discapacidad y tiene como referentes centrales: enfatizar los orígenes sociales de la discapacidad; por lo que reconoce la lucha contra las desventajas sociales, financieras, ambientales y psicológicas; asume el concepto de discapacidad como una construcción histórica; valora la libertad y autonomía de las personas en sus proyectos de vida; ve la participación del Estado como una condición fundamental para mejorar la calidad de vida de los discapacitados (SEP, 2012, p. 70).

En este modelo social se habla de inclusión educativa, como el medio para alcanzar un objetivo de equidad (SEP, 2012). En esta perspectiva todos los niños asisten a la

misma escuela y es la escuela la que debe adaptarse a las necesidades de “todos” sus alumnos.

Ahora bien, se puede observar que cada planteamiento no solo presenta una congruencia interna, sino que responde a la época y a los avances de la ciencia en el momento de su aparición. El primero y el segundo, están basados principalmente en el desarrollo de la medicina, la psiquiatría y la psicología. El tercero representa una mezcla de estas disciplinas y la educación y por último el cuarto representa una mirada social del ser humano, basado en el reconocimiento pleno de sus derechos humanos. Es necesario mencionar que estos paradigmas se han desarrollado en su mayoría dentro de los sistemas educativos y han definido la esencia epistemológica de la atención de las personas con necesidades especiales. Específicamente en México, estos llevaron al surgimiento de la educación especial.

3.3 La educación especial

La educación especial desarrollada bajo los paradigmas de rehabilitación, de integración y social o de inclusión, transitó por diversos conceptos que dieron orientación a su campo de acción. Un primer bloque conceptual lo constituye el propio concepto de educación especial definido en la Conferencia General de la UNESCO en 1958 como:

“Parte de la pedagogía que abarca los niveles básicos destinados a los disminuidos físicos y/o mentales, inadaptados sociales y a otras poblaciones especiales de niños, centrándose primordialmente en los contenidos dirigidos

a ellos... donde la educación especial atenderá a ciegos, deficientes mentales y jóvenes delincuentes” (UNESCO, 1958, p. 97).

Como se observa, la educación especial incluye a los individuos considerados “*disminuidos*”, lo cual implicó clasificar a las personas en una posición de diferencia ante el resto de la población.

En 1977, Esteban Sánchez (1992) comentó que la educación especial estaba destinada a atender al sujeto según su déficit físico, intelectual, problemas de conducta, trastornos parciales, inadaptación social, niños talentosos y superdotados. Esta definición fue importante porque incorporó dos elementos: el primero consideró a los alumnos talentosos y superdotados, el segundo consideró a los alumnos con discapacidad a los cuales se les ofreció educación en escuelas especiales como fueron los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, en los Centros Psicopedagógicos y en los Centros de Atención Múltiple de la SEP. Estos centros fueron la base de organización de la educación especial.

Un documento importante que destacó la forma de atender a los alumnos de educación especial fue el Informe Warnock¹⁸ (1978, p. 2), el cual señaló que ningún alumno debe considerarse ineducable y estableció que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los niños porque la educación debe brindar los apoyos necesarios de acuerdo con las necesidades que se detecten a través de la evaluación. Este concepto difiere de las nociones de su época, pero coincide con los planteamientos del siglo XXI.

¹⁸ Elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978.

Sánchez E (1992) afirmó que el concepto educación especial procede de la década de los setentas y tuvo su origen en los países anglosajones con el término original de *science of special education*. Esta expresión pretendió abarcar una multitud de conceptos con los cuales se había venido denominando a las personas discapacitadas y pretendía eliminar las connotaciones peyorativas.

Guajardo, en 1999, señaló la existencia de teorías biológicas y psicológicas para la educación especial pero no una teoría de la educación especial:

“Las teorías para la educación especial han tenido dos grandes vertientes: las biológicas y las psicológicas. De las biológicas han provenido los criterios patológicos de la anormalidad y de las psicológicas la psicometría, con su fundamento estadístico de la desviación a la norma de la medición de las poblaciones. Dichos temas se abordaron con un fundamento positivista de la ciencia y la técnica” (Guajardo, 1999, p. 2).

La educación especial basada en planteamientos de biología y psicología resultaba coherente con el objetivo de buscar una rehabilitación de los alumnos. En el mismo sentido, Torres (1999) consideró a la educación especial como un conjunto de conocimientos sistematizados que guardan una fuerte relación entre sí y que admitían la coexistencia de diversos paradigmas en su desarrollo. Por tanto, la educación especial hacía uso de los avances de varias disciplinas para favorecer la atención de las personas que requieren de un apoyo especializado debido a su discapacidad. Estas ideas señalaban que el objetivo de la educación especial era la atención a la discapacidad, pero el cómo se entiende este concepto de discapacidad se discute a continuación.

3.3.1 La discapacidad

En la década de 1970 la educación especial estaba en auge y se desarrolló bajo el modelo clínico. En este momento, la **discapacidad** era entendida como el problema derivado de las limitaciones individuales de las personas. Se habló de ésta como una enfermedad que debía ser tratada médicamente para normalizar a quienes son diferentes (Palacios, 2008). Así, las personas discapacitadas ya no se consideraban innecesarias o una carga para la sociedad, en la medida que eran rehabilitadas psíquica, física o sensorialmente, cuyo propósito fue desaparecer esas 'diferencias' (como en el paradigma de la prescindencia). En mi opinión esta fue y es la mirada clásica de entender la discapacidad.

En 1997 el Instituto de Medicina de los Estados Unidos (IOM) dio una postura diferente, ya que definía la *discapacidad* como la interacción que se daba entre el individuo y el ambiente lo cual generaba condiciones de discapacidad. Cuando hay presencia de deficiencias o limitaciones biológicas y funcionales, el acceso de la persona a su ambiente social solo es posible cuando éste le proporciona soportes necesarios para su participación. Fue en este momento cuando la dimensión de discapacidad pudo ser analizada en términos de interacción entre el individuo y su contexto constituido por el ambiente físico, el ambiente social y psicológico (Rodríguez, 2008). Este enfoque representó una línea diferente de concebir la discapacidad con un componente predominantemente social, contrapuesto al enfoque tradicional o clínico, pero esta postura social no se adoptó como paradigma hasta una década más tarde.

Ainscow, M. y Booth, T. (2000) explicaron que, desde el punto de vista social, la discapacidad estaba esencialmente estructurada por la opresión social, la inequidad y la exclusión y por ende era el resultado de barreras sociales que restringían las actividades de las personas con deficiencias.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980) definió la discapacidad como: restricción o impedimento de la capacidad de realizar actividades dentro del margen que se considera normal para un ser humano. De esta manera la discapacidad se caracterizaba por insuficiencias en el desempeño, las cuales son temporales o permanentes, reversibles o irreversibles; mismas que, pueden ser psicológicas, físicas, sensoriales o de algún otro tipo como síndromes. Desde esta visión una persona podía presentar una o varias discapacidades.

A principios del 2000, la SEP (2000) consideró que la discapacidad tenía componentes cognitivos, afectivos y conductuales definidos de la siguiente manera:

“El componente **cognitivo** de la actitud, que se construye por las creencias de lo que es la discapacidad, lo cual influye negativa o positivamente en el trato que damos a las personas, según nuestro propio sistema de creencias de lo que significa.

El componente **afectivo** de la actitud, que depende de la valoración que se hace de la discapacidad, de nuestros sentimientos y afectos. Lo que ocasiona un trato de aceptación o rechazo.

El componente **conductual** de la actitud; que se refiere a la manera en cómo interactuamos con un discapacitado, que de igual forma puede ser positiva o negativa” (SEP, 2000, p. 10).

En las definiciones del concepto de discapacidad existen dos grandes líneas: la que considera que la discapacidad es una deficiencia individual del ser humano y la que afirma que la discapacidad está en la interacción del individuo con la sociedad, en donde la sociedad es quien pone al individuo en condición de discapacidad.

La OMS (2011) trató de conciliar las dos posiciones, individual y social en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF), en la que se abordó la *discapacidad* como una compleja interacción entre la condición de salud y los factores contextuales de la sociedad en que se vive. Así pues, la discapacidad encontró en este planteamiento una *postura relacional*. Este modelo identifica la discapacidad como el producto de la interacción de la persona y su ambiente donde diversos factores interactúan con las características de los individuos (Gómez, 2007). Por tanto, el nivel de discapacidad que una persona experimenta es una fusión entre la persona y el ambiente. Bajo este enfoque, en México, la *Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos*¹⁹ (2011) estableció que el término discapacidad:

“es un concepto que está en evolución y que es el resultado de la interacción de las personas y las barreras, debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones” (DOF. 11 de marzo, 2011).

En las dos posturas expresadas, tanto las que consideran la discapacidad como un problema individual y las que la veían bajo un enfoque social, se tiene que tener

¹⁹ Comisión Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos se establece a través de su publicación en el Diario Oficial de la Federación el 11 de marzo de 2011.

presente que existen diversos tipos de discapacidad que responden a una etiología definida.

3.3.1 Tipología de las discapacidades

En 1980 la OMS ubicó la discapacidad como una fase media dentro de una serie de limitaciones que puede presentar una persona, entre la deficiencia y la minusvalía: “a partir de considerar no solo la enfermedad sino las consecuencias de ésta, en la vida de la persona, basada exclusivamente el modelo médico” (Cáceres, 2004, p. 1). De una manera secuenciada, la deficiencia es el nivel más leve, le seguía la discapacidad y por último se podría terminar en una minusvalía, como el grado más severo de afectación de una persona. En palabras de Cáceres, estas deficiencias poco a poco se interpretaron como “acciones de desempeño en la vida cotidiana; entonces se consideró la estructura corporal del individuo, las funciones, las actividades y su participación en ellas” (Cáceres, 2004, p. 2).

Una clasificación de las discapacidades desde el punto de vista médico es:

Tabla 2: Discapacidades según su origen

Neonatalidad	Enfermedad	Accidente
Transmisión congénita	Naturaleza endógena (producido por causas internas)	Doméstico
Sufrimiento fetal	Naturaleza exógena (producido por causas externas)	Vial
Problemas en el parto		Laboral
Física	Psíquica	Sensorial
Tronco y columna vertebral	Retraso mental	Ceguera
Miembros superiores	Enfermedad mental	Deficiencia visual
Miembros inferiores		Sordera
Trastornos orgánicos (endócrinos, metabólicos, enanismo y lesiones diversas)		Hipoacusia

Problemas neurológicos (epilepsia, esclerosis múltiple, traumatismos, Parkinson)		Sordoceguera
Otras discapacidades		
Tartamudez	Laringectomía	Disartria
Problemas de expresión	Problemas de comportamiento	Discapacidades mixtas
Fuente: Elaboración propia de acuerdo a la medicina.		

Algunas críticas a la clasificación médica de las discapacidades las hizo García (2000) cuando consideró que “la clasificación de niños con discapacidad y niños sin discapacidad es poco útil y además injusta. Poco útil porque para los primeros no indica posibilidades de aprender y para lo segundos porque se deduce que deben tener una trayectoria exitosa” (p. 15). En este sentido, se estaría hablando de dos tipos de personas, las capacitadas y las incapacitadas, sin embargo, se dio el surgimiento de una propuesta que la clasificaba a las personas según su funcionamiento.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad (CIF) no proporcionó una tipología de la discapacidad pero señaló que “es un término que engloba deficiencias, restricciones y limitaciones a la actividad (refiriéndose a la condición de salud) y los factores contextuales” (CIF. 2000, p. 10). Así mismo la CIF señala que:

“Los problemas se categorizan en tres áreas principales, pero interconectadas que son: deficiencias que están referida a la función corporal; limitaciones a la actividad, que son las dificultades en el desempeño físico y las restricciones a la participación, que son problemas en diversas áreas de la participación en la sociedad” (2000, p. 11).

A continuación, presento la tabla 3 que agrupa las discapacidades y las características que la representan, acordes al concepto señalado por la CIF.

Tabla 3: Características de cada discapacidad

Discapacidad	Característica
Física	Secuela de una afección en cualquier órgano o sistema, comprende la hemiplejía, paraplejía, cuadriplejía y la pérdida de alguna extremidad del cuerpo.
Intelectual	Fallas en el funcionamiento intelectual, en su conducta adaptativa, aparece antes de los 18 años.
Mental	Deterioro en el comportamiento de una persona. Es proporcional a la severidad. Son alteraciones o deficiencias en el sistema neurológico.
Psicosocial	Se deriva por la deprivación que causa el entorno. Aquí se engloban los trastornos compulsivos, depresivos de ansiedad entre otros. Incluye trastornos generalizados del desarrollo como el autismo y Asperger y anorexia y bulimia.
Múltiple	Es la presencia de dos o más discapacidades, física, sensorial, intelectual o metal.
Sensorial	Comprende la auditiva y visual
Fuente: Elaboración propia con base en el documento Glosario de términos sobre discapacidad. CONADIS-CIF Salud. México.	

Además de la CIF, en las *Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las personas con Discapacidad* (1993), la ONU señaló que la discapacidad en una persona se concibe como una interacción dinámica entre los factores contextuales que incluyen tanto factores personales como factores ambientales, estos últimos se clasifican en dos niveles distintos:

- a) Individuales: que comprende el contexto y el entorno cercano donde se desempeña el individuo. Donde la interacción directa con las personas queda contemplado y las propiedades materiales también.
- b) Social: este aspecto comprende servicios, cultura, organizaciones y todo lo relacionado con su entorno laboral, actividades comunitarias, leyes e ideologías.

En la definición de la discapacidad se busca también realizar una síntesis de diversas posturas, por ejemplo, se habla de la comprensión de la discapacidad como resultado de la dialéctica o interacción entre el modelo clínico y el modelo social. Así lo señala Cáceres en la siguiente cita:

“Mientras el **modelo médico** considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual, encaminado a conseguir la cura. El **modelo social** considera el fenómeno fundamentalmente como un problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social” (2004, p. 4).

Una vez revisado el concepto de discapacidad, veremos cómo se ha ido aplicando en los momentos actuales que nos ocupan.

3.4 La educación integradora.

Un segundo bloque conceptual lo representó la educación integradora que surge como una filosofía educativa y se instituyó en México a través de la Ley General de Educación en 1993, teniendo como marco el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica²⁰ emprendida por Carlos Salinas de Gortari en 1992. Este acuerdo impulsó la reorganización del sistema educativo nacional en lo concerniente a los servicios de educación básica (Zorrilla; Barba, 2013). Esta

²⁰ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica estableció tres líneas de política con el propósito de impulsar la educación básica para todos de calidad y con equidad. Las líneas fueron: reorganización del sistema educativo nacional, reformulación de materiales y contenidos educativos y revaloración de la función magisterial.

filosofía se integró al discurso oficial al igual que el de “*educación de calidad*” desde la incorporación de México a la OCDE y siguen unidos en el campo educativo, como se especificó en el Capítulo 2.

La SEP (2006) consideró que para lograr la inserción o incorporación de alumnos con necesidades especiales a los grupos escolares era necesario socializarlos, tomando en cuenta la promoción del aprendizaje. Para la SEP, esta inserción debía conducir a la integración como resultado de una programación proyectada y sistematizada que ofrecía al alumno, dentro de su escuela regular, el apoyo necesario para que desarrollara sus potencialidades. Es importante señalar que a partir de este momento se consideró que el alumno con aptitudes sobresalientes también requería ser integrado, porque debido a su capacidad elevada presenta también necesidades educativas especiales (en adelante NEE).

La integración representó el primer intento por ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los niños, aunque con el soporte específico necesario. Al integrar a los alumnos con NEE a las escuelas se vivió una transformación en la forma de ver al alumno especial y los tipos de apoyo que se le debía ofrecer, para lograr su participación con las mismas oportunidades educativas que el resto de los alumnos. De esta manera, surgió el concepto de NEE como una forma de identificar al alumno que requiere de apoyos complementarios (SEP, 2006).

3.4.1 Las necesidades educativas especiales

El concepto necesidades educativas especiales (NEE) es señalado por primera vez en el encuentro organizado por la UNESCO conocido como “Declaración de Salamanca”, en 1994 (UNESCO, 1994). A partir de ese momento, la denominación de NEE tuvo una serie de implicaciones para la práctica educativa y para los propios alumnos debido a las conceptualizaciones elaboradas. En ese encuentro se dieron a conocer los principios, política y práctica de las NEE y se reconoció que “*las necesidades educativas especiales varían mucho de un país a otro.... el papel de las escuelas especiales supone un recurso muy valioso de apoyo para la creación de escuelas integradoras*” (UNESCO. 2004, p. 21).

La UNESCO consideró que se debería prestar mayor atención a los niños y jóvenes con discapacidades graves o múltiples a fin de que la educación estuviera orientada a desarrollar al máximo su independencia y sus capacidades (UNESCO, 2004, p. 18).

Echeíta, en España, rescató las propuestas hechas en la Declaración de Salamanca y señaló que las NEE son normalizadoras y no peyorativas, por ello todos los alumnos pueden tenerlas y no solo los que tienen discapacidad. Esta propuesta reclama nuevos recursos educativos para la educación regular porque: “Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes; dependen del nivel de competencia curricular de los compañeros y los recursos disponibles de la escuela y son de carácter interactivo (alumno-entorno)” (Echeíta, 2006, p. 17).

En México, en 1994, la SEP adoptó y difundió la siguiente definición: los alumnos con *necesidades educativas especiales* son los que presentan, en relación con sus compañeros de grupo, dificultad para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o diferentes para que logren los fines y objetivos de la educación (SEP, 1994).

El Doctor Ismael García Cedillo, uno de los promotores de la integración educativa en México²¹, señaló en su libro *Integración educativa en el aula regular* que esta condición aparece cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros, y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de contenidos establecidos en planes y programas de estudio (SEP, 2000, p. 50).

Así mismo, García Cedillo (SEP, 2000) dijo que las necesidades especiales pueden ser asociadas con tres grandes factores:

“El ambiente social y familiar en que se desenvuelve el alumno, al ambiente escolar en que se educa el niño y a las condiciones individuales del niño. Dentro de ellas está la discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación y otros de tipo médico” (p. 52).

Para la UNESCO (2004) las NEE se pueden clasificar en:

²¹ Dr. Ismael García Cedillo. Doctor en Psicología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México. Exdirector del Proyecto Nacional de Integración Educativa (1995-2001). Investigador y coordinador del proyecto de Evaluación del Proceso de Integración y del proyecto Formación Docente para la Atención de la Integración Educativa, en la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en el año 2000. Actualmente es profesor-investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

- Necesidades de adecuaciones específicas del currículum.²²
- Necesidades de provisión de medios específicos de acceso al currículum.²³
- Necesidades de modificación de la estructura social y del clima emocional en el que tiene lugar la educación²⁴.

Al mismo tiempo, García Cedillo comentó que con el concepto de NEE apareció el de *integración educativa* que se ha asociado directamente con la atención de los alumnos que presentaban esta condición ya sea con y sin discapacidad, pero en la parte de la incorporación del alumno a la escuela regular, como se expresa en la siguiente cita.

“Si se pretende que el niño con necesidades educativas especiales tenga una vida lo más normal posible, es necesario que asista a una escuela regular, que conviva con compañeros sin necesidades educativas especiales y que trabaje con un currículum normal” (García, C. En SEP, 2000, p. 53).

La *Integración Educativa* en palabras de García Cedillo (en SEP, 2000) tiene diferentes ámbitos:

- “Para las políticas educativas comprende las medidas²⁵ emprendidas por los gobiernos, para que los alumnos atendidos por la educación especial puedan incorporarse al sistema de educación regular.
- Desde la filosofía, la integración busca la igualdad de oportunidades para los alumnos con discapacidad, proporcionando ambientes cada vez más normalizados.

²² Se refiere a las adecuaciones que se pueden hacer a los contenidos curriculares.

²³ Se refiere a los recursos didácticos especiales para acceder a los contenidos del currículum.

²⁴ Se refiere a las modificaciones en la infraestructura del inmueble escolar y al clima emocional existente dentro de la comunidad educativa.

²⁵ En el caso de México, la medida emprendida por el gobierno fue la modificación al artículo 41 de la Ley General de Educación, orientado, desde ese momento, a la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular.

-Para las escuelas, la integración requiere una reorganización interna que incida en la gestión y organización de la misma. Lo que implica nuevos recursos para atender a todos los alumnos, tengan condiciones especiales.

-En la práctica cotidiana, requiere compromiso de maestros, padres, alumnos y autoridades educativas por mejorar el aprendizaje de todos los niños” (p. 54).

Bless (1996) expresó que la *Integración educativa* podía ser definida como el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, bajo el apoyo necesario. Este trabajo contemplaba la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular.

En el mismo sentido la National Association for Retarded Citizens de EEUU (1997) definió la *integración educativa* como la filosofía práctica, que ofrecía recursos y clases apropiadas a las particularidades de los alumnos y al plan educativo. Esta propuesta facilita la integración instructiva, temporal y social de los alumnos “deficientes o no” durante la jornada escolar normal. Es un medio y no una meta educativa, para facilitar la adquisición de aptitudes académicas y sociales para vivir en el mundo.

Como se puede observar en las definiciones anteriores aún se habla de valorar con recursos especiales o psicométricos a los alumnos. En lo anterior se identifica una perspectiva cualitativa con relación al aprendizaje y el currículum, como lo señala Gómez (2007).

Ahora bien, para lograr la integración educativa, ésta debe responder a cuatro principios básicos que guían su operación y desarrollo práctico: la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza (SEP. 2000).

- a) La normalización: implica ofrecer a las personas con discapacidad, los servicios de habilitación, rehabilitación y las ayudas técnicas, para que estas personas puedan aspirar a una vida con calidad, disfrutando sus derechos y desarrollando todas sus capacidades.
- b) La integración: es ofrecer a las personas con discapacidad el acceso a las mismas experiencias que el resto de la población. Implica eliminar la marginación y permitirles la participación dinámica y activa; aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades.
- c) La sectorización: es la posibilidad de todos los alumnos a ser educados en una escuela cercana a su lugar de residencia, lo que implica la descentralización de los servicios de educación especial.
- d) La individualización de la enseñanza: implica adecuar las enseñanzas a través de adecuaciones curriculares a las necesidades de cada alumno, considerando su forma de aprender.

El principio señalado en el inciso B, complementa las definiciones conceptuales expresadas con anterioridad y debe ser considerado para la implementación de este proceso en las aulas. De igual forma, hablar de integración implica hacer referencia a otros conceptos relacionados de los que hablaremos a continuación.

3.4.2 Conceptos afines a la integración educativa

El movimiento de integración trajo consigo diversos conceptos asociados, como lo es el señalado por Sánchez E (1992), quien hizo hincapié en que para lograr la integración educativa, se requería una transformación de las instituciones escolares

con lo que apareció la denominación de *escuelas integradoras*. Estas se refieren a la institución donde se impulsan acciones para integrar a los alumnos con NEE con información y sensibilización de la comunidad educativa, la actualización permanente del personal de la escuela y de los docentes de educación especial.

En el mismo sentido, Sánchez (1992) señaló que las escuelas integradoras eran aquella en que se promovía la eliminación de los obstáculos para la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que presentan NEE asociadas con alguna discapacidad o con aptitudes sobresalientes, impulsando su participación, apoyando su aprendizaje de acuerdo con su propio ritmo, estilo e intereses, desarrollando habilidades, actitudes y destrezas que les permitieran resolver problemas en la vida cotidiana. Para llevar a cabo la integración de los alumnos a la escuela se realizaban evaluaciones psicopedagógicas para determinar los apoyos que los alumnos requieren para participar y acceder a los propósitos educativos, así como para adaptar las propuestas curriculares a lo que los alumnos necesitan.

La UNESCO (2004, p. 11) enfatizó que para que una escuela sea integradora era necesario que tuviera como principio fundamental que todos los niños aprendan juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras tendrían que reconocer las necesidades de sus alumnos para responder a ellas y adaptarse a sus estilos y ritmos de aprendizaje. De esta manera, para que una escuela sea integradora, debería hacer adecuaciones curriculares para cubrir las NEE de cada uno de sus alumnos. “Las *adecuaciones curriculares* se pueden definir como la respuesta específica y

adaptada a las necesidades del alumnos, que no quedan cubiertas por el currículum común” (García. En SEP, 2000).

Las adecuaciones curriculares se organizaban en dos tipos:

Tabla 4: Tipo de adecuaciones curriculares

Adecuaciones curriculares	
Adecuaciones de acceso al currículo	Adecuaciones a los elementos del currículo
e) En las instalaciones de la escuela	h) En la metodología
f) En el aula	i) En la evaluación
g) Apoyos personales para los niños con necesidades educativas especiales	j) En los contenidos
	k) En los propósitos
Fuente: La integración educativa en el aula regular. García, Escalante y Escandón 2000. SEP.	

Una vez realizada la evaluación psicopedagógica, se pensaba en qué tipo de adecuación era necesaria. Para trazar una adecuación curricular, como señala García (2000), es preciso conocer el *estilo de aprendizaje del alumno* que es la forma en que un niño enfrenta y responde a las tareas escolares y que le sirven al docente para mantener, modificar o incorporar situaciones educativas más favorables para él. También, resulta indispensable su motivación para aprender, el deseo y la curiosidad son elementos que lo estimula para conocer y centrar su intención.

Una vez que la integración educativa se estaba consolidando, surgió la inclusión educativa como otra forma de interpretar la discapacidad, pero con mayores alcances como se expone a continuación.

3.5 La educación inclusiva.

Una tercera visión o bloque considera la discapacidad como una construcción social (SEP, 2012) con lo que aparece el concepto de inclusión educativa. La inclusión educativa hace referencia a una filosofía de vida, como parte de los derechos humanos que toda sociedad debe favorecer, es por esto que desde la UNESCO se formula un concepto donde se define como:

"Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a la totalidad los niños; con la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos" (UNESCO, 2005, p. 13).

Por su parte Ainscow y Miles (2008) señalaron que no hay una única perspectiva de *inclusión*, ya que en cada país y escuela se requiere una interpretación particular pero todas ellas apoyadas en la Declaración de Salamanca (antes citada). Estos autores consideraron que la educación inclusiva permitió conjugar la calidad con la equidad educativa con una noción más amplia de "todos" y una mayor apreciación de la diferencia y atención a toda la variedad de alumnos, desde un planteamiento global con la participación de la comunidad educativa. Con ello a las instituciones que participaban en este proceso se les definió como *escuelas inclusivas* porque ofrecían una respuesta educativa a la diversidad, sin importar sus características físicas o intelectuales; ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística (Ainscow y Miles. 2008). Así entonces, este tercer planteamiento implicó

promover procesos administrativos y educativos para aumentar la participación, en todos los aspectos de la vida escolar, con el fin de reducir la exclusión.

Según Blanco (2008), la finalidad de la inclusión era más amplia que en la integración. Mientras que la aspiración de ésta última buscó asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para toda la población, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, estaban excluidos o en riesgo de serlo. Por tanto la inclusión conjuga integración y calidad.

Un documento usado como referente para promover prácticas inclusivas es el *Index for Inclusion*²⁶, el cual señaló los procesos que favorecen la participación de los estudiantes y la reducción de la exclusión en la cultura de las escuelas. Sus autores Ainscow y Booth (2004) señalaron que 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.
- Al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión.
- La participación conjunta en las escuelas tanto para el personal docente como para el 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.
- Un refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

²⁶ Index for inclusion. *Centre for Studies en Inclusive Education*, by Boot and Ainscow. Reino Unido, 2004.

-La educación inclusiva es un aspecto de una sociedad inclusiva” (p. 20).

Como se puede ver, el concepto de inclusión no solo abarca la atención a la discapacidad, sino que incorpora en ella a cualquier persona en condición de exclusión, con ello se ve desvirtuada la función que hasta entonces había tenido la educación especial, ya que dejó de ser exclusiva de las personas con NEE y ahora se plantea un nuevo modelo de organización escolar más orientado a lo social y en la atención de la diversidad.

En palabras de Dyson y Millwaed (2000) estos planteamientos, con bases sociológicas, abrieron un modelo organizativo para la educación inclusiva, ya que aleja su atención de las características individuales de los alumnos y centra el análisis en las barreras para el aprendizaje y la participación existentes en el entorno.

Este modelo social, frente a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, “aportó también los indicadores para la elaboración de un plan para cada escuela inclusiva con una línea coherente y contextualizada” (Sandoval, 2002, p, 231). Pero así como algunos autores observaban una propuesta congruente y con una orientación clara, otros como Ainscow (2006, p. 6); Ainscow y Miles (2008) “señalaban que en los planteamientos sobre inclusión educativa existía cierta confusión” (p. 19). Es así que identifican la existencia de:

- a) Inclusión relativa a la discapacidad y a las NEE, la cual se orienta principalmente a la educación de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias.

- b) Inclusión como respuesta a la incorporación de alumnos con problemas emocionales y de conducta en las aulas regulares.
- c) Inclusión como exclusión que vivían ciertos grupos sociales. Bajo la premisa de que la escuela debe atender a los más vulnerables.
- d) La inclusión como promoción de la escuela para todos, o bien, una escuela que no sea selectiva.
- e) Inclusión como forma de escuela para escolarizar a los más pobres y de esta forma, aceptar a todos independientemente de sus características o condiciones personales de género, etnia, religión o capacidad.
- f) La inclusión como principio.

Los puntos anteriores confieren a la inclusión un carácter muy extenso y difuso, situación con la que concuerdo. Si bien los fines de la inclusión no se contraponen, señalan una amplia diversidad de situaciones que se presentan en las escuelas y aulas. Estos escenarios darían lugar a diferentes objetivos, acciones, adecuaciones y organización de la escuela para lograr una efectiva inclusión educativa acorde a su extenso carácter diverso.

Muntaner (2010) señala que todos los planteamientos de inclusión coinciden en ser una valor práctico, precedido de acciones para reconocer los derechos, respetar las diferencias y valorar a todo el alumnado. A través de ella, la inclusión, se incrementa la participación de los alumnos en el currículo y la cultura. El éxito de la inclusión depende de la participación de todos y no solo de aquellos con discapacidad o con NEE.

Otros autores como Echeíta (2008) siguen centrando el foco de atención de la inclusión en la educación especial. Para él, el objetivo principal de la inclusión sigue

siendo ofrecer la oportunidad a los alumnos con NEE para desarrollar aprendizajes, por ello señala:

“La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante [...] así como cuestionarse si los grandes proyectos de evaluación del rendimiento escolar, tal y como están concebidos y concretados en la actualidad contribuyen o debilitan los esfuerzos por construir un sistema donde calidad y equidad no se perciban como factores antagónicos” (p. 3).

Estas formas de entender e interpretar la educación inclusiva no son excluyentes, pero sí se han orientado, según Blanco (2008) a que “las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, más allá de lo que había venido siendo su campo de acción” (p. 7); así como también se trata de involucrar en esta filosofía a todo el sistema educativo como única posibilidad de alcanzar los objetivos planteados para la inclusión y la calidad educativa.

Ante el surgimiento de diversas formas de entender la inclusión, Ainscow (2006) identifica algunos elementos cuya presencia es recurrente en todas las definiciones de educación inclusiva y dice que:

“Es un **proceso dinámico** con objetivos y sustento determinado. Está centrada en la identificación, eliminación de barreras y suponen la evaluación de las prácticas inclusivas; por lo que debe tener **presencia, participación y progreso**. Este último orientado a mejorar los resultados esperados de aprendizaje” (p. 25).

Si bien la esencia principal de la inclusión es la eliminación de barreras, el punto central es eliminar la exclusión dentro de las escuelas; para ello Braslavsky (1985)

encuentra un punto interesante o incongruencia, ya que considera que dentro de la exclusión también se puede dar la marginados. Si bien exclusión significa ser privado de la oportunidad de desarrollar procesos de pensamiento que capaciten al individuo a comprender, socializarse y desarrollarse en un mundo complejo. Entre los mecanismos de exclusión también se puede dar la “marginación por la inclusión”. Es decir, la inclusión puede crear una situación donde se coloca en desventaja al alumno. Otros teóricos compartieron este punto de vista, entre ellos Freire y César (2002); Fuchs (1994). Por otra parte, organizaciones civiles abogaron por servicios separados o “especializados”, como es el caso de organizaciones de sordos que piden que se reabran escuelas donde se les enseñe lenguaje de señas (Freire y César, 2003).

En el mismo sentido crítico, me permito recuperar el planteamiento de Stutzman (1981) cuando dice que “la inclusión también representa una forma de exclusión”. Ya que ahora se incluye a todos en la educación regular, sin importar su déficit, por lo cual los alumnos son excluidos de recibir los conocimientos específicos que necesitan para su desarrollo individual. Por ello, en la búsqueda de la inclusión se obtiene una consecuencia no intencional de exclusión.

Si bien, los citados autores sitúan a la inclusión como una forma de reducir la exclusión, no se debe de perder de vista que a su entrada en vigor, la educación especial perdió su especificidad y a partir de ese momento adquirió una dimensión más extensa. En su sentido más amplio se vuelve favorable ya que pretende en su forma ideal, incorporar a las minorías. Plantea modificar el entorno tanto físico como

social para que *todos* tengan acceso a la educación y con ello puedan tener oportunidades de acercarse al aprendizaje, más allá del plano de integrar o solamente incorporar a todos los alumnos a una misma aula. Desde mi punto de vista representa en sí, una manera práctica de favorecer de manera efectiva la igualdad de oportunidades. De esta forma por una parte representó una forma de justicia social más allá de las características particulares de los individuos, por lo que se volvió una ética plasmada en diversas políticas educativas.

Una particularidad del concepto de inclusión es que al igual que otros, incorpora consigo algunos otros conceptos como lo es el de barreras para el aprendizaje y la participación como definiremos a continuación.

3.5.1 Las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

Este concepto fue acuñado por diversos autores, entre ellos, Booth y Ainscow (2002) que pensaron en primera instancia el concepto de *barreras* como la falta de recursos o de competencias, el currículo o los métodos de enseñanza y las actitudes que pueden limitar la participación y los resultados de algunos educandos. Ainscow y Miler (2008) consideraron que para realizar una adecuada integración de los alumnos con BAP, la organización escolar y la práctica del aula deberían atender a principios generales como:

“La eliminación de las barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal. El desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aisladas. El desarrollo de enfoques pedagógicos (como los

enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permitan a los alumnos aprender juntos y no separados” (Ainscow y Miller. 2008, p. 20).

Para Echeíta (2006), las barreras para el aprendizaje imponían una constelación conceptual de inclusión, que conjugaba factores internos propios del alumno con las condiciones del entorno educativo y social. Lo que nos deja ver que este autor, al referirse a las BAP, no las separa de los déficit que puede presentar un alumno. Sin embargo, Booth y Ainscow (2002) sí lo hacen al decir que:

“Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado” (p. 20).

Como se puede ver en el concepto anterior, las BAP están íntimamente ligadas al medio social, situación que algunos documentos toma fuerza, como es el caso del Manual de Atención de los Servicios de Educación Especial, MASEE (SEP, 2012), que conceptualizó la *educación inclusiva* como el proceso de identificar y eliminar barreras, impulsar la participación y ubicar como punto central el aprendizaje. También señaló que:

“Requiere partir de un análisis, evaluación y sistematización de información para reconocer las situaciones o condiciones que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado. Una vez que éstas han sido identificadas, se asume una planeación creativa para eliminarlas o minimizarlas y evitar así, la presencia de cualquier tipo de exclusión. Hace uso de la planeación estratégica, para impulsar iniciativas en la escuela y en el aula, para

fortalecer el aprendizaje y participación de todos los alumnos o alumnas, de docentes y padres de familia. Implica reestructurar la cultura y políticas para posibilitar la atención de la diversidad” (SEP, 2012, p. 42).

En el Manual de Atención de la SEP, MASEE planteó que las BAP coexisten en tres dimensiones (SEP, 2012):

- En la **cultura escolar** (valores, creencias y actitudes) o barreras ambientales.
- En los **procesos de organización** como son la planificación, coordinación y funcionamiento de las escuelas (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, agrupamientos y distribución de recursos) lo que se consideran barreras administrativas y arquitectónicas.
- En las **prácticas educativas de aula** (metodología de enseñanza, tipo de relación entre los alumnos, evaluación, recursos didácticos entre otros) lo que se traduce en barreras para acceder, permanecer, aprender y participar.

Por todo lo anterior el objetivo final de la inclusión educativa según Muñoz y Espiñeira (2010) debería dar respuesta a la diversidad desde la educación ordinaria; con ello los fines educativos debían ser comunes para todos (competencias para la vida) teniendo presente que el nivel o grado en que cada alumno los alcance será distinto, así como el tipo de ayuda o ajuste que se necesite para poder lograrlo. Esto abre la posibilidad de que un determinado número de alumnos precisen de ayuda distinta o diferenciada que el resto de sus compañeros de la misma edad.

En otra perspectiva se considera que la inclusión es un concepto pedagógico. Itzcovich (2013) señala que: “El concepto de educación inclusiva es un concepto

teórico de la pedagogía. Su supuesto básico es que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, en vez de que sean los alumnos quienes deben adaptarse a un sistema que normaliza y desvaloriza lo diferente” (p. 3). Aspecto que resulta lógico y congruente con los postulados de la inclusión, pero por otra parte en él se expresa una falta de reconocimiento de las características físicas y psicológicas particulares de los individuos a los que se pretende incluir, quedando en un plano meramente social.

Estos conceptos de BAP, centrados en su mayoría en un punto de vista social de la discapacidad, trajeron consigo una serie de conceptos que compartía su esencia epistémica, como se explica a continuación.

3.5.2 Conceptos afines a la inclusión educativa

Con la inclusión educativa surgieron otros conceptos asociados a la misma. Uno de ellos es el de escuela inclusiva, que considera a la institución educativa como un conjunto organizacional diferente al integrador. Para Blanco (2008) y Echeíta (2006) existen diferencias entre la escuela integradora y la escuela inclusiva; la escuela integradora se centra en las NEE, mientras que la escuela inclusiva se preocupaba por todo el alumnado y no únicamente en los que presenten alguna discapacidad. Así también, la escuela integradora espera que el alumno se adapte al currículo del nivel educativo; mientras que en los centros inclusivos orientan el curriculum para aprovechar las potencialidades de los alumnos.

En 1999 Blázquez y Domínguez (citado en López, R. 2013) plantearon como fundamental en una escuela inclusiva lograr la cooperación en la construcción de una gestión escolar participativa, con una cultura escolar y de aula basada en la interacción entre alumnado y profesorado.

Para lograr la inclusión educativa, el docente debe proyectar los aprendizajes que espera que el alumno desarrolle para lo cual aparece el concepto de *aprendizajes esperados*, que se definen como: “indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en el programa de estudio, definen lo que se espera que cada alumno en términos de saberes, saber hacer y saber ser” (SEP, 2011, p. 60).

Con la consecución de diversos aprendizajes del alumno, el docente tendrá que llevar a sus alumnos a alcanzar ciertos estándares. Los *estándares curriculares* son: “descriptores de logro y definen aquello que los alumnos y alumnas deben demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetiza los aprendizajes esperados y son equiparables con estándares curriculares internacionales.” (SEP. 2012, p.59).

Es así, que la denominada escuela inclusiva es una forma de gestión que conforma un espacio para que todos los niños y futuros ciudadanos ejerzan sus derechos, ya que la escuela conforma una sociedad diversa, donde todos los participantes tienen que trabajar colaborativamente para lograr que la inclusión se alcance plenamente. Es por ello que todos los docentes participantes desde su función, deben respetar el derecho de los alumnos a ser incluidos bajo un significado amplio del concepto, que impulse como lo cita, la Convención sobre Discapacidad en su artículo 24, el

desarrollo pleno del potencial humano, con dignidad, autoestima y libertad, donde los niños puedan desarrollar al máximo su personalidad, talentos y habilidades.

Es importante señalar que la inclusión educativa (esencia del paradigma social) tiene como fin último, alcanzar en todos los alumnos un perfil de egreso al finalizar la educación básica. Este planteamiento sitúa a la inclusión educativa y a las escuelas inclusivas en un contexto social contemporáneo y en específico en México, es acorde con la educación por competencias.

3.6 Educación por competencias

Al igual que abordar los conceptos relacionados con la integración o inclusión educativa, resulta necesario conocer a qué se hace referencia cuando se habla de educación por competencias en la cual, como se mencionó en la sección 2 apartado 2.4.2, se basan los planes y programas de estudio de la educación regular y bajo los cuales se desarrolla la inclusión educativa.

Autores como Tobón (2006) señalan que hablar de competencias en el terreno educativo puede tener varias formas de entenderse, ya que no existe una definición única y consensuada. Sin embargo, este autor menciona que hay ciertos rasgos comunes que pueden identificarse para este enfoque.

Las competencias en general hacen referencia a la capacidad o conjuntos de capacidades que se obtienen de la interrelación de los conocimientos, habilidades, actitudes, motivaciones, valores y destrezas. “Alguien se puede considerar competente debido a que resuelve problemas dentro de un contexto o situación

concreta” (Tobón, 2006). El enfoque por competencias tiene que ver con la educación para la vida, sin que esto tenga que ver con ser competitivo.

“La educación para la vida no es un planteamiento nuevo, ya que desde la década de lo noventa, el constructivismo adoptado en los programas de estudio en México apuntaba en esa dirección... ya que se expresaba en el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir” (SEP, 2009).

Como señala la SEP, retomando a Tobón (2006), las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, y solo son enfoque porque se focaliza en unos aspectos específicos de la docencia.

Las competencias, según Tobón (2006), pueden adaptarse a cualquier modelo educativo, ya que se centran en tres aspectos esenciales:

- a) La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades o problemas.
- b) En la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.
- c) La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores.

Este concepto de competencias tiene como base aportaciones de la lingüística y la psicología conductual. Otra línea disciplinar involucrada es la psicolingüística y la psicología cultural, que enfatiza en la competencias una base interactiva de las personas con su entorno.

Para la OCDE (2002) el interés del concepto de competencias reside en que es una forma de entender los aprendizajes que se aspira promover mediante la educación escolar.

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea... Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz” (OCDE, 2002, p. 8).

De igual forma, existen diferentes tipos de competencias entre las que tenemos: específicas, básicas y transversales. Todo depende de su campo de aplicación y de las áreas disciplinares en que se ubiquen, pero en todas ellas encontramos un carácter integrador, ya que contienen diversos conceptos, procedimientos y actitudes; pero un elemento que subsiste en común es que son evaluables bajo un criterio de desempeño. Las competencias también pueden ser transferibles, puesto que se aplican en múltiples situaciones y multifuncionales ya que se utilizan para conseguir diversos objetivos (Garagorri, 2007).

Desde el punto de vista de los conceptos de competencias planteados hasta ahora, es posible identificar que el objetivo es promover un aprendizaje escolar práctico, en donde los conocimientos relevantes sean usados para enfrentar los problemas de la vida diaria.

Si ubicamos que los alumnos con NEE trabajan bajo un currículo basado en competencias, se justifica que lo que busca la educación, tanto regular como especial, es que el alumno con o sin NEE “*sepa hacer*” para solucionar problemas prácticos.

3.7 Conclusiones

En la atención de las personas con discapacidad surgen cuatro grandes paradigmas: el de la prescindencia, el de rehabilitación, el de integración y, por último, el social o de inclusión. Cada uno de ellos, según el momento histórico de su aparición, desarrolló un sentido filosófico y conceptos particulares que sitúan la etiología en un planteamiento muy específico. Donde las causas de la discapacidad se atribuyen a la religión o la magia, de origen físico, entre el individuo y lo educativo, o bien, como un problema situado en lo social, como se puede observar en el resumen mostrado en la tabla 5.

Tabla 5: Paradigmas en Educación Especial

Paradigma	Etiología	Modelo	Características	Conceptos
Prescindencia	Origen religioso Problema situado en el individuo	Eugenésico	Sacrificio	Anormalidad
		Marginación	Exclusión	Estigmas
			Reclusión	Exclusión
			Aislamiento	
Rehabilitador	Biológico o médico Problema situado en el individuo	Clínico	Curativo Rehabilitador	Anormalidad Problemas de aprendizaje, conducta o déficit
De integración	Interacción con los contenidos curriculares Problema situado	Psico-pedagógico	Integración	Necesidades educativas especiales

	entre el individuo y los contenidos curriculares			Adecuaciones curriculares
				Integración educativa
Social	Problema situado en la sociedad	Social	Inclusión	Barreras para el aprendizaje y la participación
				Ajustes razonables al currículo
				Aprendizajes esperados
				Inclusión educativa
Fuente: Elaboración propia con base en García 1993, García 2000 y Arnau 2008.				

Cada uno de los paradigmas aportaron una visión muy particular de entender y atender la discapacidad. En México, en el siglo XXI, el paradigma social tiene mayor influencia en el diseño de las políticas públicas de educación. Sin embargo, en la práctica, cuando se proporciona el servicio de educación especial en el aula y la escuela, es donde se revela la coexistencia de más de un paradigma como se analizará en el Capítulo 7.

Los paradigmas han transitado desde una visión centrada en la prescindencia, donde el individuo discapacitado era nulificado en sus derechos y en su participación, hasta una visión social que coloca la discapacidad, no como un problema individual, sino social. Este último paradigma es completamente opuesto a sus antecesores.

El surgimiento de cada uno de los paradigmas no tiene una temporalidad exacta; incluso algunos de ellos comenzaron a gestarse en la época en que el otro tenía mayor fuerza o vigencia. Como es el caso del de 'integración' que se desarrolla desde la década de 1970 hasta la década de 1990, cuando adquiere una aceptación total y viene a desplazar el de rehabilitación que lo antecedió. Si bien cada uno de

estos paradigmas ocupó un lugar en el tiempo, no se puede afirmar que hayan desaparecido totalmente, ya que en ellos se observa una postura epistemológica que va desde situar la discapacidad en el sujeto, como en los paradigmas de prescindencia, rehabilitación e integración, hasta transformarse en una postura que deposita la discapacidad en el entorno como en el caso del paradigma social o de inclusión.

El paradigma de rehabilitación ofreció una atención más específica para cada necesidad educativa especial, pero sus principales limitaciones radicaron en no tener una cobertura de 100% además de los altos costos del servicio por ofrecer una atención individual (como se discute en el Capítulo 4).

El paradigma social representa el polo opuesto a su antecesor, aunque promete alcanzar una cobertura de atención de 100% dejó de tener resultados inmediatamente observables por la limitación en la disponibilidad de recursos para atender las necesidades individual de los alumnos con NEE. Con el desarrollo de este paradigma se alcanzó (en apariencia) el ideario educativo de ofrecer igualdad de oportunidades, pero la atención a las necesidades educativas especiales se diluyó en el quehacer de las escuelas de educación general, por abrirse a atender todos los alumnos y no únicamente los causados por discapacidad.

Los paradigmas referidos son el marco para tener una mejor comprensión de los conceptos teóricos que dan sustento a la presente investigación. Dentro de los tres primeros, prescindencia, rehabilitación e integración, se ubican grandes categorías

conceptuales. La primera categoría basada en la rehabilitación está basada en un concepto médico de la discapacidad que cobra relevancia para la educación especial. En la segunda categoría, referida a la integración educativa, aparece el concepto de NEE, que pretenden eliminar términos peyorativos al referirse a alumnos discapacitados. Este enfoque genera el primer movimiento de integrar a todos los alumnos en una misma escuela bajo los mismos planes y programas de estudio. Si bien el enfoque pretendía crear condiciones de equidad, aún se hablaba de alumnos con necesidades especiales con y sin discapacidad. El tercer gran momento se basa en una idea social de la discapacidad, la que da sustento a la inclusión educativa.

La propuesta conceptual de **inclusión** es la que está vigente actualmente en el sistema educativo en 2014 y, al igual que la integración, considera la incorporación de los alumnos con discapacidad a la educación regular, sin embargo, ésta adquiere un punto de vista social donde considera que el problema no está en el alumno sino en las barreras para el aprendizaje y la participación que la sociedad que la escuela imponen. Desde este punto de vista, la inclusión no solo se ocupa de los alumnos con alguna condición especial sino que se ocupa de toda la diversidad, como ya se señaló. Por tanto, para desarrollar la inclusión, la escuela debe funcionar como un equipo que interactúa en contra de cualquier tipo de exclusión.

Para fines de la presente investigación se usará como referente el concepto de NEE, propuesto por Cedillo y que fue citado en el apartado 3.4.1 de este Capítulo, ya que es importante reconocer que las NEE refieren a las características particulares del alumno que lo hacen tener “un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros”, donde la escuela debe apoyarlo para superar esa condición especial.

Si se considera esta definición anterior, no se desconoce que las características biológicas de los alumnos son determinantes en su forma de acceder a los aprendizajes. Así mismo el concepto de educación inclusiva que se abordará es el de la UNESCO, establecido en 2005, donde señala:

“Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos [a través de la gestión educativa]... y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a la totalidad los niños; con la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos en condiciones de equidad” (UNESCO, 2005, p. 13).

Por tanto, los planteamientos de García C. y la UNESCO recuperan la filosofía de que todos los alumnos tienen derecho a tener acceso a la educación bajo un principio de equidad. Pero más allá de la equidad, la integración educativa ofrece a los alumnos la posibilidad de recibir dentro de su escuela ordinaria los apoyos que necesita, por ello concuerdo con lo señalado por García C. (2000) en su concepto sobre NEE. Este concepto aporta para esta tesis una visión integral de la persona, desde lo biológico en interacción con su entorno escolar, no olvida considerar los apoyos especializados necesarios, tanto didácticos (materiales) como profesionales (docentes). En cambio la inclusión educativa es un concepto general que considera que las barreras para acceder a los aprendizajes las pone el medio escolar en el cual el alumno se desempeña y para lograr una plena inclusión hay que alcanzar su eliminación. Este concepto es adecuado en torno a su visión general de la inclusión, pero habría que incorporar los factores personales, ya que éstos facilitan la participación de los alumnos en el medio escolar y el acercamiento a los

aprendizajes. Estos conceptos si bien antagónicos, en un momento pueden ser complementarios.

El concepto de escuela inclusiva, hace referencia a una gestión participativa y activa en la misma, donde todos los involucrados juegan un papel colaborativo para alcanzar el éxito. En este tipo de organización las responsabilidades son compartidas, ya que participan desde los directivos, docentes alumnos y padres en el logro de una organización que se adapte a las necesidades de la diversidad de los alumnos, no solo de los que tienen NEE. Considero que este planteamiento sería un ideal alcanzable si las escuelas gozaran de mayor autonomía en la toma de decisiones y la ejecución de modelos de EE también diversos.

Así mismo, es importante señalar que la educación inclusiva al 2014 se está desarrollando bajo el enfoque de competencias, donde adquiere matices particulares, ya que para la consolidación de éstas no se puede establecer un plazo para su adquisición. De igual forma, la evaluación de las competencias implica establecer criterios de logro observables, cuya medición puede ser en ocasiones subjetiva.

Conjugando los conceptos señalados es como esta tesis buscará establecer un análisis de la situación educativa de las personas con discapacidad, o bien con NEE. A continuación, en el Capítulo siguiente, discuto la definición de la política pública de educación especial con un enfoque de inclusión, considerando los principios de equidad e igualdad de oportunidades. Para el análisis de política pública se adoptará el enfoque de Redes de Política lo cual permitirá contrastar las propuestas de política

en los diferentes niveles en que se concretan con la realidad de la prácticas educativas inclusivas.

Capítulo 4.

La inclusión educativa como un asunto de gobierno

4.1 Introducción

El presente Capítulo da continuidad al marco teórico, donde se analizan tres puntos fundamentales para el desarrollo de la presente investigación en torno a la inclusión y exclusión en educación que son: igualdad, equidad y justicia. Para dar inicio, se justifica la implementación de las políticas de materia de inclusión desde lo social y con miras al campo educativo. Posteriormente, se abordan los planteamientos sobre igualdad desde el punto de vista de las políticas que se orientan hacia su búsqueda y dentro de éstas se destacan las posturas de inclusión social e inclusión educativa. Por otra parte, el tema de la equidad se abordará como una alternativa para lograr la justicia, donde se destacarán las aportaciones hechas por Rawls (1979) y Bolívar (2005) en el campo educativo.

En la conceptualización de igualdad y equidad se destaca el planteamiento hecho por Bolívar, quien hace una distinción entre ambos conceptos considerando que en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, el punto focal es tratar de lograr la justicia como un aspecto básico.

En cuanto al tema de justicia aplicado al campo educativo se retoma el punto de vista que presenta Rawls, pues destaca su interpretación al considerar a la justicia un bien básico al que todos los individuos tienen derecho. Para el caso de alumnos

especiales señala que es importante buscar compensar las diferencias. Este autor propone un concepto primordial y contundente que es el de *discriminación positiva*, que representa un argumento para el debate en esta tesis.

Otro punto central es el enfoque de redes de política pública, que representan los niveles para el análisis de las interacciones encontradas en la investigación de campo. Este apartado destaca las aportaciones de Marsh, Smith y Evans, con sus propuestas teóricas sobre redes. Lo anterior permitirá explicar cómo se estructuran las relaciones entre los actores y cómo éstas se construyen en relación con la política pública de inclusión educativa vigente al 2014.

Para cerrar este Capítulo se muestran algunas conclusiones para rescatar aspectos relevantes del mismo y la forma en que interactuarán los conceptos en los Capítulos posteriores.

4.2 Inclusión-exclusión en la educación

Los movimientos internacionales a favor de las personas excluidas, del bienestar y participación social, como se mencionó en el apartado 2.4, a partir de la década de los noventa para promover transformaciones que permitieran dignificar los derechos universales de los grupos con mayor grado de marginación en la sociedad.

Las acciones a favor de los grupos excluidos de la educación se impulsaron en un encuentro internacional convocado por la Organización de las Naciones Unidas para

la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Dicho encuentro contó con la participación del Banco Mundial y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y se desarrolló bajo el lema *Educación para Todos* (UNESCO, 1990a), esto marcó el inicio de una serie de cambios tanto en las políticas públicas en educación, como en la forma de atender a las personas excluidas (señalado en el apartado 2.4.1). En este encuentro se elaboró un marco de acciones que en su artículo 7 contempló la implementación de políticas de apoyo al sector educativo, particularmente para la educación básica (Graham-Brown, 1991).

En esencia, la Conferencia Mundial sobre *Educación para Todos*, tuvo como principios:

- a) Dirigir la educación a niños, jóvenes y adultos, para educar a lo largo de la vida.
- b) Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (que son diversas entre las culturas).
- c) Involucrar a todas las instancias de Estado para elaborar políticas multisectoriales en beneficio de la educación.

En la *Conferencia Mundial* se propuso que el aprendizaje debía ser medido por lo aprendido, con la finalidad de reconocer todo tipo de saberes, incluidos los tradicionales (Torres, 2000). El evento finalizó con el establecimiento de metas que asumirían tanto los países participantes, como organizaciones no gubernamentales (ONG's) y la propia sociedad civil. Sus metas fueron:

- Mejorar la calidad y equidad de la educación para todos.
- Hacer uso efectivo de los recursos para la educación.

- Cooperar con la sociedad civil para lograr metas sociales a través de la educación.
- Promover la educación para la democracia y la ciudadanía.
- Comprometerse en favor de la educación para todos.

Todos los principios y metas de estos encuentros en favor de la *educación para todos* se encaminaron a la atención de las personas que no tenían acceso o participación a la educación, hecho que los llevaría a la exclusión. A partir de ese momento, las acciones que impulsaron los gobiernos y la sociedad tenían como objetivo la igualdad de oportunidades. También se señalaron una serie de conocimientos mínimos que todas las personas deben tener para desarrollarse en igualdad de oportunidades en el mundo; a éstos se le llamó *Necesidades Básicas de Aprendizaje* y se definieron como:

“Las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como la alfabetización, la expresión oral, el cálculo, y la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) que requieren los seres humanos para sobrevivir, desarrollar todas sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de sus necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian notablemente con el paso del tiempo” (Torres, 1998, p. 9).

Al establecer las necesidades básicas de aprendizaje como un acervo mínimo que todo individuo debe tener, se pensó en los grupos de la población que, por diversas razones, estaban en condiciones de exclusión. Estos nuevos planteamientos evidenciaron la existencia de una pareja de conceptos opuestos como el de inclusión y el de exclusión, ya que se consideraba que para que existiera la inclusión tendría

que eliminarse la exclusión, por lo cual existe entre los conceptos una relación de dependencia (Koselleck, 1993). Por ello, en el desarrollo de la presente tesis se hará uso de ambos conceptos, pues de una depende la existencia de la otra.

La exclusión educativa de los niños con discapacidad en México se ha hecho evidente en estudios de la UNICEF (2013) que muestran que el 47 por ciento de los menores en edad preescolar están en esta condición y no asisten a la escuela; entre los menores de 5 a 11 años la cifra es de 17 por ciento, mientras que el 27 por ciento de los niños con discapacidad entre 12 y 14 años no acuden a la secundaria. Por ello, existen organismos como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y algunas organizaciones civiles que, a partir de 1994, reclamaron el derecho de todas las personas (en específico de las que enfrentan condiciones de discapacidad) a tener acceso a la educación y participar de las mismas oportunidades que el resto de la población, sin importar si presentan condiciones particulares o especiales. Así también los grupos decisores en el gobierno han pugnado por retomar las propuestas internacionales en favor de la inclusión como se señaló en el Capítulo 2 de esta tesis (apartado 2.4.1) y quedó demostrado en la creación de un nuevo marco jurídico, como fue la Ley General de Educación y, en particular, el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa (PNFEEIE), para ello véase el Capítulo 2 (sección 2.4.2).

Así mismo, en las decisiones del gobierno mexicano sobre sus políticas educativas como señala Coraggio (1998) existe influencia de organismos internacionales, como

el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo entre otros, quienes brindan asesoría y señalan la orientación que la educación ha de seguir. Lo cual quedó demostrado en el Foro de Dakar (2000), cuando la Organización de las Naciones Unidas pide asignar 0.7% del Producto Interno Bruto para lograr la meta de universalizar la educación básica y abatir rezagos, por lo que la ONU pidió a los gobiernos que vincularan la condonación de la deuda externa a las estrategias de erradicación de la pobreza y se aseguraran que los objetivos fiscales a escala nacional reflejaran los requerimientos para lograr las metas de educación planteadas a 2015 (López, 2013).

De igual forma, la participación de México en la firma del *Convenio Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, ante la ONU en 2006, obliga a nuestro país a cumplir con los acuerdos de esta convención.

Ahora bien, en las decisiones sobre políticas para lograr la inclusión se observa la tendencia internacional de hablar del derecho a la inclusión social, donde se precisa la existencia de la inclusión educativa, que hace énfasis en la inclusión de las personas con alguna necesidad educativa especial o discapacidad. Astorgano (2013) señala que la inclusión social debe ser entendida como un problema particular de aquellas personas que son marginadas o excluidas de la vida social y que esto se vuelve un problema general en todas las sociedades, desde cualquier dimensión que se le mire (política, económica, educativa). Por tanto, la propuesta de inclusión ahora tiene significado para nuestras sociedades complejas y plurales, donde se intenta establecer el respeto de los derechos humanos de todos. Por ello, las políticas sobre

inclusión son creadas por el Estado para atender la discapacidad como un problema social, con lo cual se coadyuvará a incrementar el bienestar de las personas que por alguna razón no tienen la misma oportunidad que todos los demás para desarrollar su potencial como seres humanos plenos.

La inclusión educativa implica para el conjunto de países que pertenecen a la UNESCO:

“Transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones” (Blanco, 2006, p. 6).

Blanco (2006) señala que “la inclusión en educación es un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas” (p. 8), lo que nos permite saber que hablar de inclusión educativa nos conduce a su vez a la inclusión social, ya que los niños con necesidades especiales son uno de los colectivos que se encuentra más excluido del campo educativo.

Castell (2004) aporta una propuesta para distinguir la exclusión que consta de tres momentos básicos que al cumplirse estarían poniendo de manifiesto su existencia:

- Primero, cuando una persona entra en aislamiento completo de la comunidad. Esta constituye la forma más radical de exclusión.
- Segundo, construir espacios cerrados para el confinamiento, aunque estos estén dentro de la misma comunidad.

- Tercero, dotar de un estatuto especial o categoría a las personas, que les permita coexistir en la comunidad, pero estereotipados, lo que los restringe de la participación social. “Esta tercera categoría es la principal amenaza de la coyuntura presente. Esto se debe a las ambiguas políticas de *discriminación positiva*, en las que podemos incluir a la mayoría de las políticas de inserción” (Castell, 2004, p. 65), ya que se comienza a dar más a los que menos tienen, con base en su carencia o minusvalía.

La *discriminación positiva* se expresa desde las políticas públicas; es la orientación ideológica a favor de determinados grupos minoritarios, la cual proviene de las llamadas políticas del multiculturalismo (Wieviorka, 2004) y se pone de manifiesto cuando:

“En la discriminación positiva su práctica se enmarcará a una sociedad más justa y equitativa y por ello es uno de los puntos más destacados de la agenda política de los gobiernos de casi todo el mundo... La presencia de amplios grupos marginados o discriminados atenta contra valores como la igualdad o la justicia, por ello se otorga un tratamiento preferencial en el reparto de ciertos recursos básicos a los miembros de los grupos que han estado sometidos en el pasado a un régimen discriminatorio. Se trata de programas diseñados específicamente para compensar a dichos individuos, así como para eliminar aquellos efectos derivados de esta situación de desventaja” (Velazco. 2007, p. 142).

Por ello, suele ser muy común encontrar en esta práctica una valoración inequitativa de la justicia distributiva. Siguiendo a Velazco tenemos que:

“La discriminación positiva institucionaliza un trato preferencial y, en definitiva, una forma de discriminación que infringe el principio general de igualdad de trato. Las políticas de discriminación positiva tienen como objetivo prioritario eliminar el daño injustamente inferido a un determinado grupo social, compensando la exclusión y negación del reconocimiento” (Velazco, 2007, p. 147).

Situados en el planteamiento anterior es necesario retomar a Echeíta (2008) cuando señala que “un error común es pensar que las políticas compensatorias y prácticas inclusivas conciernen solo a determinados grupos especiales, olvidando las causas que generan la desventaja” (p. 3). En esta cita podemos distinguir que el peso total de la inclusión no es únicamente tarea del sector educativo y, por otra parte, no podemos olvidar las causas que generan una NEE y enfocarnos en su atención centrada en la justicia distributiva, dando más a ciertos grupos por considerarlos en desventaja.

Castell (2004) identifica como “trampa” cuando las prácticas de inserción escolar se centran en ayudar a los excluidos para eludir con ello políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en las situaciones de exclusión o que salga de ella. Por ello, la inclusión educativa forma parte de una política de inclusión social que se promueve desde la legislación escolar, pero bajo una forma que promueve la justicia como forma de equidad.

La justicia entonces viene a ser uno de los conceptos importantes ya que busca otorgar un equilibrio justo que nos lleva a alcanzar la equidad. Rawls (1979) señala, en su teoría de la justicia, que “ésta contempla el acceso a los bienes básicos primarios como los derechos, las libertades y las oportunidades de ingresos y

bienestar” (p. 341). Bajo esta mirada, las políticas de inclusión toman sentido cuando buscan un reparto equitativo de los servicios educativos, pero en múltiples ocasiones pueden caer en una discriminación positiva si no se aplican en un marco de justicia.

4.2.1 Políticas de inclusión educativa y su marco normativo

Una vez que se han planteado de manera general las tendencias de la educación básica en materia de inclusión es preciso hacer un análisis de las políticas de inclusión educativa que se incorporan a la agenda de gobierno.

Aguilar (1993) señala que cuando un problema logra captar el interés del gobierno se incorpora a la agenda gubernamental, pero también considera que hay problemas que logran un mínimo interés y reciben un trato de rutina o de emergencia. Es por ello que resulta indispensable conocer cómo la inclusión educativa surge como asunto importante para la política pública y logra ser un tema de atención gubernamental emergente, al grado de ser atendida a partir de 1990, aunque con un bajo interés en sus resultados.

Parafraseando a Lingard (2000), uno de los puntos para que el Gobierno Federal atienda la inclusión es por la influencia de las agencias multilaterales que en el campo educativo están presentes, esto ocurre a través de recomendaciones de política a los gobiernos, especialmente cuando estas encomiendas se realizan en el marco de cooperación financiera. Lo anterior lo cito porque, en decisiones de política

educativa, México mantiene compromisos con organismos financieros internacionales como el Banco Mundial²⁷ y el Fondo Monetario Internacional²⁸.

Al 2014 el portafolio del Banco Mundial en México estaba compuesto de 18 proyectos activos y 22 productos relacionados con servicios de conocimiento. De ellos, dos corresponden al sector educativo: *School Based Management* y *Compensatory Education* que se siguen desarrollando al presente año en educación preescolar, primaria y en la administración pública de la educación; sin olvidar las metas de lograr la cobertura universal en educación básica y reformular los programas educativos de la misma²⁹.

Como parte del proceso global de reformas en la educación básica planteadas a nivel internacional se busca “mejorar la calidad y fortalecer la equidad en la prestación del servicio, además de atender al imperativo ético de los derechos humanos” (García C. en SEP, 2000, p. 9), lo que apunta directamente a la inclusión educativa como un derecho. Así mismo se observa la necesidad de dar atención al sector de la población que presenta necesidades educativas especiales, al observar que los datos del registro de Menores con algún Signo de Discapacidad demuestran (como se observa en figura siguiente) que no todos los niños con discapacidad recibían algún tipo de atención y, a su vez, algunos de ellos asistían a la escuela

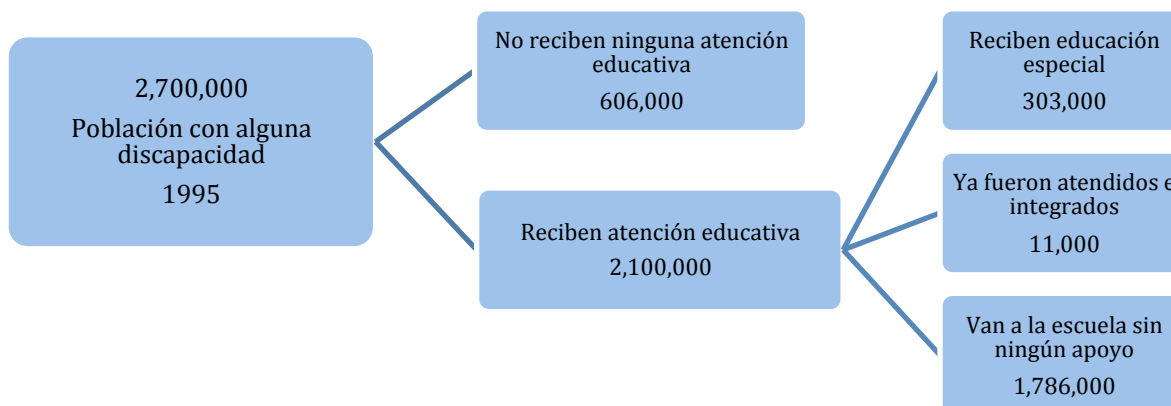
²⁷ Además de los citados, en años anteriores se financiaron algunos otros programas de apoyo al sector educativo, que pueden consultarse en <http://www.bancomundial.org/es/country/mexico/projects/all>

²⁸ Una de las funciones medulares del FMI es suministrar préstamos a los países miembros afectados por problemas efectivos o potenciales de balanza de pagos. Esta asistencia financiera ayuda a los países en sus esfuerzos para reconstituir sus reservas internacionales, estabilizar su moneda, seguir pagando sus importaciones y restablecer las condiciones para un firme crecimiento económico, al tiempo que toman las medidas necesarias para corregir problemas subyacentes. <http://www.imf.org/external.htm>

²⁹ <http://www.bancomundial.org/es/country/mexico/projects>

regular sin recibir ningún tipo de apoyo especializado, lo que impulsó la necesidad de enfatizar en la inclusión.

Figura 2: Alumnos con necesidades especiales en educación básica



Fuente: Construcción propia con los datos del Registro de Menores con algún Signo de Discapacidad, elaborado por el Gobierno Federal 1995.

Si se observan los datos de la figura anterior, se puede considerar que la educación especial era un servicio limitado, ya que hasta 1990 el sistema se organizaba bajo un modelo de atención clínico (que explicamos en el Capítulo 3) que requería de una inversión más elevada, pues se ofrecía bajo un sistema de educación paralelo al de la educación básica, con poca cobertura porque brindaba una educación individualizada, por ello esta especialidad del sector educativo requería de una mayor esfuerzo para lograr ampliar la cobertura.

Al integrar la educación especial al sistema de educación regular, la especialización del subsistema desaparece (como era hasta entonces). De esta manera, la

educación especial se otorga dentro de las aulas regulares, con lo que se abre una brecha entre lo que el sistema educativo pretende ofrecer a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y lo que éstos reciben, porque es en la práctica educativa cuando las capacidades y desventajas individuales se ponen de manifiesto, más allá del discurso oficial.

Para regular las prácticas inclusivas en las escuelas, la SEP (2002) elabora el PNFEIE (ya señalado en el apartado 2.4.2), en colaboración con la oficina para la Representación e Integración Social para las Personas con Discapacidad, de la Presidencia de la República. Este documento tiene como objetivo alcanzar la justicia educativa y la equidad para dar respuesta al primer objetivo estratégico del Programa Sectorial de Educación del sexenio en curso.

El PNFEIE, de 2002, señala que la integración educativa permite ubicar las partidas presupuestales que eran destinadas a la educación especial, en las escuelas de educación básica. Unifica el trabajo en los Estados de la República, al considerar que no en todos había directivos de educación especial y “con él se termina con la falta de lineamientos claros para otorgar los servicios especiales” (SEP, 2002, p. 25). También establece como misión de la educación especial:

“La misión de los servicios de educación especial es la de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus

capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente” (SEP, 2002, p. 27).

Esta misión es congruente con el artículo 41 de la LGE, y hace que el PNFEIE regule el funcionamiento de los servicios de apoyo, los servicios escolarizados y los servicios de orientación en educación especial, lo que le permite fungir como normatividad desde su publicación. Este documento se utiliza en todos los Estados de la República, a excepción del Distrito Federal, que, en 2009, bajo la coordinación de la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal³⁰ (AFSEDF) publicó el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) como su documento normativo interno y que forma parte de las iniciativas en el marco de Reforma Integral para la Educación Básica³¹ y se inserta en:

“Las líneas estratégicas para la mejora de la gestión escolar y la pedagogía, poniendo especial énfasis en aquellos grupos en riesgo de ser excluidos o de abandonar la escuela; como es el caso de los alumnos y las alumnas con discapacidad, aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes” (SEP, 2012, p. 9).

³⁰ La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal es la instancia que tuvo su origen en el proceso de descentralización iniciado en 1992. Su nombre original fue Coordinación General de Servicios Educativos para el Distrito Federal y le fue conferida la dirección y operación de los planteles de educación inicial, básica, especial y la formación de maestros en la Ciudad de México. En 1994 cambió su denominación de Coordinación General por la de Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal debido a las modificaciones al Reglamento Interior de la SEP. En 2005 debido a un nuevo cambio en el mismo reglamento y se decretó la creación de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal AFSEDF como un órgano desconcentrado de la SEP con autonomía técnica y de gestión, que absorbió la funciones de la Subsecretaría. La AFSEDF se encarga de la prestación de los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena-, especial, normal y para adultos en escuelas con sostenimiento público, además de supervisar el funcionamiento de las escuelas privadas (<http://www2.sepdf.gob.mx/>).

³¹ La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) inició con una serie de transformaciones encaminadas a crear un solo bloque educativo denominado educación básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria como parte de una propuesta de reforma integral. La cual implica que estos tres niveles educativos sean obligatorios y la transformación de planes y programas de estudio de manera que guarden una articulación entre sí (SEP. RIEB, 2004).

El MASEE documento que se aplica en el Distrito Federal está fundamentado bajo tres planteamientos sustantivos en torno a la organización y funcionamiento de los servicios especiales. El primero se inscribe en los principios de la educación inclusiva; el segundo está conformado por el Acuerdo Secretarial N° 592, donde se establece la articulación de la educación básica en el marco de la RIEB y el tercero se sitúa en la transformación de su gestión acorde con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica” (SEP, 2012, p. 10). Lo cual indica que el D.F. promueve una normatividad interna en forma local, además de la legislación general que le ayuda a regular sus servicios educativos.

Otro documento que se usa al 2013 en todos los Estados de la República (a excepción del D.F.) es el libro “*La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*”, elaborado por la entonces llamada Dirección General de Investigación Educativa (ahora Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación) y de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, hoy denominada Subsecretaría de Educación Básica. Este libro señala cómo se debe desarrollar el proceso inclusión y la función de los participantes, es mejor conocido en la práctica cotidiana como “el libro verde”. Este documento se usa desde el año 2000.

Para 2006 la SEP publica “el libro morado”, como es conocido coloquialmente en la práctica de la educación inclusiva, que lleva como título “*Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*”, elaborado por las mismas instancias que publicaron el libro de la integración educativa y como parte

del PNFEIE. Estas orientaciones, a diferencia de los otros documentos, señalan un marco jurídico y normativo que cita las convenciones y acuerdos internacionales (ya tratadas en la presente tesis) y las leyes para prevenir la discriminación, vigentes en México al 2013, como ya se dijo todos ellos orientados hacia el logro de la calidad educativa con equidad.

4.3 Equidad e igualdad en la inclusión educativa

Los planteamientos de inclusión educativa apoyados en el paradigma social apuntan a fortalecer la equidad en los centros escolares. Citando a Itzcovich (2013), la inclusión educativa es un planteamiento que presenta un avance en el reconocimiento de los derechos humanos y el derecho a la educación como parte de estos, para con ello ofrecer equidad a la diversidad de educandos. Este enfoque ha permeado en distintos tratados y acuerdos internacionales que han sido ratificados por diversos países, situación que impone una importante responsabilidad hacia los estados, ya que habilita la posibilidad de exigir el cumplimiento de los compromisos asumidos.

En cuanto al movimiento de políticas de inclusión educativa, Astorgano (2013) señala que, en primer momento, se debe dar la **inclusión social**, entendida como un problema particular de aquellas personas que son marginadas o excluidas de la vida social, pero que ha pasado a ser percibido como una necesidad y un problema para todas las sociedades. La propuesta de inclusión ahora tiene significado para nuestras sociedades modernas, complejas y plurales. Este mismo autor destaca que hay dos perspectivas en las políticas de inclusión: las económicas y las humanistas.

Las **humanistas** consideran la exclusión como algo malo porque daña los derechos de las personas, tanto en lo individual como en lo social, por ello hay que rescatar el derecho a una ciudadanía plena. Y las posturas de inclusión **económicas**, que son las que señalan un tipo particular de exclusión relacionada con la obtención de bienes de consumo, por lo que si estos grupos no avanzan, el país no avanza hacia el desarrollo y los estándares internacionales (Astorgano, 2013). Ambas posturas tienen como finalidad la búsqueda de una mayor equidad en educación y ambas se encuentran presentes en los planteamientos sobre inclusión hasta ahora señalados en esta tesis.

Al acercarnos a un concepto como el de equidad en educación es necesario hacer algunos señalamientos y precisiones, porque está estrechamente relacionado con otros conceptos como el de igualdad y el de justicia, y en diversas circunstancias se usan indistintamente, por lo que haremos algunas precisiones las cuales apuntan en su forma ideal a la búsqueda equitativa de oportunidades.

En cuanto a la *igualdad*, en términos generales, Bobbio (1993) considera que este planteamiento forma parte de la libertad de la persona, pero que ésta se debe dar en relación con otros elementos, por lo que de manera correcta se tiene que expresar ¿igualdad entre quiénes? o ¿igualdad en qué? Si combinamos los tipos de posibilidades que nos permite este planteamiento tendríamos: igualdad para todos, igualdad para algunos, igualdad en todo o igualdad en algo. En concreto, como planteamiento general de Bobbio, tendríamos: “igualdad entre todos en todo”, lo que orienta; muchas de las ideas sobre los derechos humanos y constituciones actuales ya citadas. Este mismo autor cuestiona las implicaciones de su propuesta, porque

puede llegar a anular la individualidad y las diferencias personales, pero en lo que sí considera válida su idea conceptual es al tratarse de la libertad de los individuos y la igualdad de todos a los bienes primarios básicos.

El segundo concepto relevante es el de *equidad*, que aparece como una forma de perfeccionar la igualdad (Rawls, 1979), ya que ésta es más compleja puesto que busca ofrecer a todos bienes, oportunidades o servicios, según su situación o la condición de la que se trate, partiendo de la existencia de una justificación. En efecto, evocar la equidad y no la igualdad supone que determinadas desigualdades deben ser tomadas en cuenta, pues como dice Sen *“El hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable”* (1995:13), por lo que es preciso ir más allá de la igualdad. En este sentido, la equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos.

Si nos situamos en el planteamiento de Sen (1995), se puede hablar de una igualdad formal de acceso a la educación tendiente a garantizar una igualdad de oportunidades, que pretende apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables (Rojas, 2004). Pero dentro de ella debe haber una justicia distributiva tendiente a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos y no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. Desde este planteamiento la idea de incluir a todos los niños (con o sin necesidades educativas especiales) en una misma escuela para darles las mismas oportunidades apunta a favorecer la igualdad y pasa lo mismo si todos trabajan los mismos contenidos curriculares con los mismos recursos, porque pondría en duda la equidad existente en ello. Por tanto podemos aceptar inicialmente la idea de que:

“Un sistema educativo equitativo sería aquel que trata a todos los alumnos como iguales y que intenta favorecer una sociedad equitativa, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad” (Crahay, 2003, p. 12).

De acuerdo a la premisa anterior, el ideal de igualdad se debe pensar desde la equidad, como una forma de trato justo para el alumnado, lo que sería un planteamiento idóneo para el desarrollo de la inclusión social en lo general y la inclusión educativa en particular.

Una vez expresadas las consideraciones anteriores, encontramos que la justicia debe ser una forma de expresión de la equidad. Según Bolívar (2005) existen tres tipos de teorías de la equidad educativa: la primera que se enfoca desde las políticas de igualdad en educación. La segunda que aborda las teorías de justicia y equidad y, por último, la perspectiva interna de igualdad en educación desde la propia escuela y en particular hacia los grupos minoritarios. Lo que nos lleva, a un tercer planteamiento de lo macro, hacia una idea micro y a replantearnos que en el nivel más grande entraría la inclusión social y en áreas más especializadas y pequeñas, la inclusión educativa, siendo la primera sustento para que se dé la otra, por ello es necesario revisar estos tres enfoques de equidad en educación. Esta forma de análisis se retoma de David Marsh, como se detalla en la sección 4.6.

Cabe aclarar que, para esta tesis, la búsqueda de equidad en la educación es el planteamiento correcto, a pesar de que, en la mayoría de los textos citados se utilice la palabra igualdad como sinónimo de equidad.

4.4 Enfoques de políticas de igualdad-equidad en educación

Los enfoques de las políticas de igualdad en educación consideran como elementos básicos para su existencia la clase social y contexto familiar del cual proviene la persona, lo que le permite o lo dificulta tener acceso a oportunidades que lo lleven a un mejor nivel educativo y una trayectoria escolar más exitosa. “Las propias prácticas pedagógicas y evaluativas hacen posible que se agudicen dichas desigualdades, por el funcionamiento mismo de la escuela” (Bolívar, 2005, p.1). La igualdad de oportunidades en la escuela se redirige, entonces, hacia la igualdad de oportunidades para acceder a las diversas posiciones sociales, en función del medio sociocultural de origen (Coleman. 1996). Una paradoja actual es que, a pesar del incremento de inversión educativa en casi todos los países, continúan persistiendo las desigualdades educativas y, en algunos casos, incluso han aumentado. En este sentido, el Banco Mundial considera que, en los países en vías de desarrollo, las desigualdades educativas siguen existiendo a pesar del acceso de la mayoría de la población a la educación (World Bank, 2005).

Con relación a las ideas anteriores resulta adecuado citar a Illich cuando señala que:

“todos los niños saben, en todas partes, que se les ha dado una posibilidad, aunque desigual, en una lotería obligatoria, y la supuesta igualdad de la norma internacional realza ahora la pobreza original de esos niños con la discriminación autoinfligida” (Illich, 1985, p.67).

Bolívar (2005) plantea que una meta de muchos países ha sido alcanzar la justicia con el alargamiento progresivo de la duración de la escolaridad, como una forma de buscar la igualdad y para ello han iniciado con la búsqueda del acceso de toda la

población a todos los niveles de escolaridad obligatoria, especialmente en secundaria. Ejemplo de ello, el caso de México, tras su incorporación a la OCDE. (citado en el Capítulo 2).

En lo referente a equidad, otro esfuerzo por abatir las desigualdades se han centrado en el éxito o finalización de los estudios y como posibilidad de ofrecer condiciones de justicia para las personas. Las políticas educativas pueden y pretender reducir las desigualdades en educación centrándose en diversos objetos de alcance a corto o largo plazo, como ejemplo está el caso del objetivo 2 de la “Declaración del Milenio”³², planteados para el año 2015.

A su vez, la igualdad no puede predicarse en abstracto, tiene que abordar tres elementos ineludibles: el acceso, el currículo y los resultados (Bolívar, 2005). Incluso, aunque la escuela pudiera tratar a todos los alumnos de manera enteramente igualitaria, en el caso de alumnos con necesidades especiales o en situaciones de desventaja, si no reciben los apoyos necesarios lo único que se lograría sería consolidar sus desigualdades de partida. Cualquiera que sea el origen de las diferencias entre alumnos (biológico o social), una indiferencia a las diferencias reforzaría dichas desigualdades. A manera de ejemplo, Illich cita que en las escuelas de los Estados Unidos entre los años 1965 y 1968 se gastaron:

“más de tres mil millones de dólares para compensar las desventajas de unos seis millones de niños a través del programa compensatorio *Title One* y sin

³² La Declaración del Milenio fue aprobada por 189 países y firmada por 147 jefes de estado y de gobierno en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas celebrada en septiembre de 2000. Los Objetivos de desarrollo del Milenio (ODM), ocho ambiciosos objetivos que se intenta alcanzar para 2015, se basan directamente en las actividades y metas incluidas en la Declaración del Milenio, donde el objetivo número 2, hace referencia a universalizar la educación primaria.

embargo no es posible discernir ningún mejoramiento significativo en el aprendizaje de estos niños desfavorecidos. En comparación con sus condiscípulos de igual curso provenientes de hogares de ingresos medios, han quedado aún más retrasados” (Illich, 1985, p. 3).

Illich estima que hay un “fracaso total en el intento de mejorar la educación de los pobres a pesar de un tratamiento más costoso”, por lo que considera que habría que cuestionar el financiamiento que se otorga a las escuelas para estos fines.

Bajo la misma línea, Bolívar señala que debe existir una justicia distributiva que tenga en cuenta dichas desigualdades reales para compensar todo lo que escapa a la responsabilidad individual y nuevamente estaríamos tocando el concepto de discriminación positiva (explicado en el apartado 4.2), concepto que considero muy valioso ya que en algunas de las escuelas estudiadas tienen alumnos que son discriminados en pro de la inclusión cuando no reciben la atención especializada que requieren³³.

Si bien Bolívar considera que debe haber una igualdad de acceso, en ocasiones estas solo se dan como una posibilidad de acceso en pro de la justicia distributiva y se olvidan las necesidades individuales de los alumnos. Por ello, es importante retomar los enfoques planteados por Roemer (1999) para rescatar el aspecto individual y el aspecto social.

Roemer establece dos enfoques para la igualdad de oportunidades: el primero es lo que él llama nivel de campo, que sería las acciones y recursos que van dirigidos

³³ Uno ejemplo de ello es el alumno P-02-T-PSv. (Entrevistado el 13/02/2013) de Tehuacán Puebla, que por estar inscrito en la escuela regular abierta a la inclusión, no recibe atención especializada que le ayude a avanzar en su problemas de aprendizaje.

directamente a la persona afectada de manera personal e individual y segundo, una política de igualdad de oportunidades, que son las acciones de gobierno para compensar todas las circunstancias de las que no es responsable directamente la persona, por ejemplo, el origen familiar y sus condiciones biológicas, por las cuales se benefician a las personas a través de la asignación de recursos de programas de gobierno. De esta forma, el citado autor señala que “de esta manera se busca que el nivel alcanzado por una persona para conseguir los resultados reflejen únicamente su esfuerzo y no sus circunstancias” (1999, p. 22), lo que supone la existencia de una situación de justicia que es más relevante sobre todo en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En específico las teorías que abordan el argumento de la justicia tienen diversas maneras de entenderse en educación. Rawls, como teórico de los temas de justicia, no habla directamente de la educación, pero ubica a ésta como uno de los bienes sociales primarios³⁴ indiscutibles a los que los seres humanos tienen derecho. En el caso de teoría de la justicia en educación se aplica a las instituciones que forman la estructura básica de una sociedad, es decir, aquellas que distribuyen y regulan esos bienes primarios. En lo referente a equidad, este autor señala que debe haber una equitativa distribución de la educación. Sin embargo, Sen considera que Rawls estaba equivocado en su idea de utilizar los recursos económicos solamente y cree que la solución no está en aumentar la cantidad de los bienes primarios que reciben las personas sino en buscar igualar sus capacidades, idea con la que concuerdo.

³⁴ Rawls (1979) considera bienes sociales primarios como las condiciones y medios que las personas necesitan para desarrollarse con autonomía como ciudadanos. No incluye directamente a la educación en su lista, pero sí cabe entenderla como un derecho social básico para el desarrollo de las personas libres e iguales, al tiempo que como una institución social necesaria para crear condiciones para el desarrollo social de los ciudadanos.

Es importante reconocer que Rawls (1979) defiende que una teoría de la justicia no puede anular ni los talentos naturales de las personas, ni las contingencias o desigualdades sociales que van a incidir en la estructura política, económica y social, pero sí contrarrestar sus efectos. “Si bien las desigualdades son hechos inevitables, una teoría de la justicia debe intentar corregirlos en formas que beneficien a los desfavorecidos; buscando una igualdad equitativa de oportunidades como un principio básico” (p. 74).

Rawls considera importante aportar mayores recursos para los alumnos con necesidades educativas especiales, no como forma de solidaridad, sino como una forma de buscar la justicia, lo que nos lleva a visualizar los apoyos a estos alumnos como una forma de compensación de sus particularidades y no como simple donación de recursos.

En México, a partir de 2001, se ha planteado la búsqueda de una justicia a través del currículo para las personas con necesidades educativas especiales, basada en homogenizar los contenidos a enseñar en la escuela para acabar con la discriminación de los alumnos. Ahora todos estudian bajo el mismo currículo, sin importar su condición física, biológica y social. Esto ha sido para las autoridades educativas una forma de garantizar que estos grupos alcancen las competencias educativas mínimas. Desde este punto de vista, Bolívar (2005) considera que un sistema escolar justo o menos injusto es el que garantiza cubrir las necesidades básicas de su población. En este momento y desde el planteamiento de justicia

curricular, se vuelven a colocar las ideas homogeneizadoras como *discriminación positiva* ya que no todos pueden alcanzar los mismos niveles. Para Echeíta:

“el currículo pudiera ser en muchas ocasiones, no una ayuda sino una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje. Esto resalta otra faceta crítica de la inclusión educativa, la cual es relativa a las barreras de distinto tipo y condición que son establecidas por la tradición escolar y reforzadas por determinadas culturas escolares” (2008, p. 11).

El planteamiento de Echeíta permite considerar que el manejo de un currículum común no siempre resulta ser lo más favorable para todos los alumnos, por tanto el planteamiento del uso de un currículo común puede ser muy cuestionable.

Si bien es importante asegurar que un sistema educativo pueda ofrecer los mínimos indispensables para que una persona se desarrolle en la sociedad, esto debe ser congruente con las capacidades personales y sociales de las personas, no con el currículum. Connell (1997) estima que los contenidos de la enseñanza deben estar orientados al tipo específico de grupo destinatario de la educación, para lo que propone un currículum contrahegemónico “la justicia requiere un currículum contrahegemónico” diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos, idea que puede suponer un retroceso para los planteamientos de inclusión educativa vigentes, pero que estaría terminando con la discriminación positiva.

El currículum contrahegemónico es el que parte de los intereses y perspectivas de los menos favorecidos, con prácticas de aprendizaje no jerarquizadas, donde se considere una igualdad no estática y permita la suma de recursos adicionales a los desfavorecidos y va dirigido a intentar construir una escuela más justa (Connell, 1997). Este tipo de currículum representa una oportunidad que ofrece más posibilidades de justicia a las personas que estudian en una situación de inequidad.

4.5 La inequidad en educación

El Banco Mundial (2010), a nivel internacional, señala que existen más de 400 millones de personas con discapacidad, lo que representa un 10% de la población mundial con alguna forma de ella. Esto es significativo si se plantea la discapacidad como una condición conjunta de la pobreza, como lo expresa la siguiente cita:

“Como resultado de ello, muchas se ven excluidas del lugar que les corresponde dentro de sus propias comunidades. Imposibilitadas de desempeñarse en trabajos con un sueldo digno y excluidas de los procesos políticos, las personas discapacitadas tienden a ser las más pobres entre los pobres dentro de una población mundial de 1,3 mil millones de personas que subsisten con menos de un dólar diario” (Banco Mundial, en web).

Por lo anterior, el Banco Mundial, como organismo de financiamiento, Mundial, como organismo de financiamiento, busca ayudar a los países a combatir la pobreza a través de la adopción de políticas públicas que satisfagan las necesidades de personas con discapacidad y centra sus esfuerzos en los siguientes puntos:

“Las personas discapacitadas se ven excluidas de la vida social y económica, por lo que suelen quedar al margen de las medidas destinadas a combatir la

pobreza. Esta exclusión no solo las afecta a ellas, sino también a sus familias y comunidades. La discapacidad y la pobreza forman un círculo vicioso, ya que a menudo la pobreza lleva a la discapacidad, la cual atrapa luego a las personas en la pobreza” (Banco Mundial).

Para el año de 1990, cuando a nivel mundial comienza una creciente demanda social por mejorar las condiciones de vida de algunos grupos minoritarios y marginados para México una de las demandas prioritarias fue terminar con la exclusión, pues, como dice Sen, no se habla de buscar igualar las capacidades de los individuos, sino de buscar una justicia tendiente a la equidad con igualdad de oportunidades.

Las gestiones a través de las cuales México concretó sus acciones frente a la exclusión fue por medio del Programa Nacional de Educación 2001-2006, que señala que la inclusión educativa debe ser atendida por el Gobierno Federal ya que forma parte de un “proceso global de reformas en la educación básica con miras a mejorar la calidad y fortalecer la equidad en la prestación del servicio, además de atender al imperativo ético de los derechos humanos” (García C. en SEP, 2000, p. 9).

Por otra parte, hay que destacar que la educación especial no tenía, ni tiene competencia en el mercado educativo privado, porque en su mayoría se ofrece como un servicio público en el que sus docentes reciben un salario por parte del Estado. Sin embargo, no dejan de existir algunas escuelas de este tipo con financiamiento particular,; pero las personas que pueden acceder a ellas no son las personas que acuden a cursar la educación básica en escuelas públicas, ya que los costos son altos.

Para el año 2010, las personas que tienen algún tipo de discapacidad en México son **5 millones 739 mil 270**, lo que representa **5.1%** de la población total. De los cuales 485,167 alumnos fueron atendidos por educación especial ese mismo año. Por ello la atención educativa de las personas con discapacidad, expresada a través de la inclusión, toma relevancia como problema a atender y fue contemplado desde diferentes sectores, quienes participaron en su implementación que puede ser descrita desde el enfoque de redes de política.

4.6 Enfoque de Redes de Política Marsh y Smith

El modelo de redes de política permite establecer niveles de análisis sobre la participación de diversos actores y su interdependencia, además deja ver las acciones de diferentes grupos en las gestiones gubernamentales. Representa una forma de observar la concreción de las acciones de gobierno, ya que la mayoría de las veces, en teorías políticas, solo se llega a observar desde un panorama muy abstracto por ser de una dimensión amplia y alejada de la ciudadanía, mientras que las teorías en contextos micro tienden a analizar las percepciones, opiniones e ideologías de los individuos que los llevarán a formular estrategias (o planes de acción) cuando se encuentran negociando frente a otro u otros individuos (en el nivel meso) lo cual llevará a la toma de decisiones, celebración de acuerdos o falta de acuerdo, durante las negociaciones (Evans, 1998; Marsh, 1998; Smith, 1993; Santizo 2012).

El análisis de los niveles macro, meso y micro (niveles de negociación entre los actores del proceso de inclusión), es una propuesta que se retoma de la teoría de “redes de política pública” que a decir de Keith Dowding (1995), constituye una forma de nombrar a las relaciones que se establecen entre grupos de población y gobierno, que trabajan de manera conjunta para que una política se desarrolle, de ahí la palabra rede.

“Red de políticas como una situación de interdependencia de recursos en donde la estructura de la red y el ambiente de la red dificultan o facilitan a los actores la realización del intercambio de recursos, el cual maximizará sus preferencias” (Santizo, 2002, p.78).

Lo anterior permite ver como una red implica interdependencias, entre las políticas y las personas que están desarrollándola, esto resulta útil ya que la inclusión se aplica desde el gobierno y se aplica y modifica por las personas que la ponen en práctica en las escuelas. Si bien, David Marsh no propone los niveles de acercamiento macro, meso y micro para el sector educativo, pero esta propuesta de acercamiento a la realidad resulta pertinente para analizar el intercambio entre los maestros, alumnos y política educativa en el caso que nos ocupa. Estos niveles permiten un acercamiento a lo complejo, diverso y dinámico (Smith,1993) de la inclusión educativa.

El marco analítico propuesto por Marsh (1998) en sus tres niveles refiere a:

- Macro, del nivel de gobierno.
- Meso, de las redes de actores.

- Micro, del comportamiento estratégico del actor y su ideología.

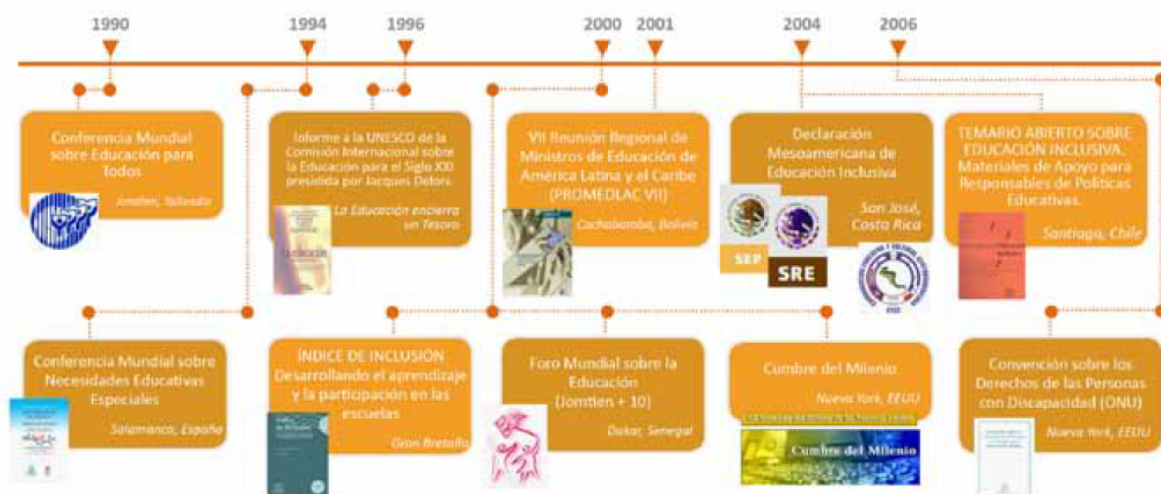
Esta propuesta como ya se dijo, plantea dividir la problemática en tres niveles o dimensiones de análisis para contemplar las relaciones existentes y encontrar explicaciones a las acciones de inclusión educativa dentro de la práctica y dar cuenta de la distancia existente con las políticas. Para poder analizar estas parte en que se da la inclusión una red es importante identificar los actores, clarificar cuáles son las metas de los agentes y cómo es usada su influencia política en la red. En segundo lugar, es importante determinar cómo se producen los procesos de intercambio de recursos y de información entre los actores, así como los mecanismos que guían estos intercambios: reglas, las rutinas informales, los vínculos organizacionales, etc. Por tanto, si se considera este planteamiento se tenemos que:

a) Nivel macro

El ámbito macro se puede dividir en un aspecto amplio (macro lejano) y más inmediato (macro cercano). “En el primero se encuentran las características de los contextos administrativo, político, social y económico que afectan a una política. En el ámbito macro inmediato se localizan las áreas de política en las que los actores de una red, o negociación específica, se encuentran participando” (Santizo, 2003. p.97). El primero de ellos, como su nombre lo indica, es mas amplio que el segundo y está referido a una visión global y general que no solamente concierne a México. Aquí entran las políticas internacionales en materia de inclusión educativa, ya citadas en el Capítulo 2 y que están esquematizadas en la siguiente figura:

Figura 3: Políticas internacionales, en materia de inclusión

Línea del tiempo de las principales acciones de Política Educativa en el ámbito internacional



Fuente: SEP- MASEE 2011. P 22

En el contexto exterior la participación de México en los encuentros, se da en consecuencia de la búsqueda de un posicionamiento ante organismos internacionales; como fue el ingreso de México a la OCDE (1994). Este acontecimiento se da a la par de una crisis económica al interior del país que se habían iniciado algunos años antes.

El nivel macro cercano se puede considerar que abarca las transformaciones que, con base en el nivel macro lejano, se dieron en México para cumplir con los ordenamientos internacionales. Ante ello la SEP, opta por la implementación de algunas medidas esenciales como la elaboración del Programa Nacional para la Modernización de la Educación Básica que transforma la educación básica y redobla los esfuerzos por descentralizar sus servicios educativos.

En este nivel es imprescindible mencionar las figuras burocráticas que organizan la administración educativa para los casos que nos ocupan que son, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal quien promovió la desconcentración de los servicios educativos en la delegación Iztapalapa, la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa. Cada una de las dos instancias mencionadas con una figura de autoridad y atribuciones y decisiones propias, funciones y reglas de operación. Para el caso del estado de Puebla es la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla quien dirige los servicios educativos. De igual forma que en el macro lejano, en el macro cercano se dieron otros cambios, en cuanto acciones para favorecer la implementación de la inclusión educativa, como se puede observar en la siguiente figura.

Figura 4: Políticas nacionales, en el ámbito nacional



Fuente: SEP- MASEE 2011. P 33

Todas las determinaciones para el terreno educativo a favor de la inclusión son tomadas desde la Administración Pública Federal, lo que deja ver un manejo central de decisiones, de arriba hacia abajo. También se muestra que en la elaboración de

las políticas educativas en torno a la inclusión, expresadas en el PNFEIE (2002), según se cita en el mismo documento, se tomaron en cuenta las opiniones de “autoridades educativas, profesionales de la educación especial, personal docente y directivo de la educación básica, organizaciones civiles e investigadores que se ocupan de este campo” (SEP, 2002, p. 7). En lo referente a las acciones de gobierno para poner en marcha la inclusión, éstas se concentraron en capacitar a los docentes para la aplicación del programa de inclusión.

Para unificar las funciones y formas de operar la inclusión en todo el territorio nacional, como ya se mencionó, operó el PNFEIE, que tenía como propósitos clarificar el funcionamiento de los servicios. Así también se vivieron condiciones de desconcentración del servicio motivadas por dos razones. La primera, porque era la filosofía imperante del momento político, y la segunda porque con esta desconcentración se podía hacer más con menos (aumentar la cobertura, con el mismo personal), como se ejemplifica con la tabla estadística siguiente:

Tabla 6: Servicios de Educación Especial

	Escuelas de EE o CAM	Unidades de grupos integrados	Centros psicopedagógicos	COEC	CECADEE	CAPEP	USAER	UOP	Otros	TOTAL
1970	96	250	36	2	10	18	---	---		412
1980	298	736	224	27	29	91	98	1		1,504
1990	764	328	340	49	60	172	1,052	28		2,793
2000	1,198	17	26	6	24	212	2,091	51		3,625
2002	1,316	---	22	8	8	262	2,327	66	88	4,097

Fuente: información aportada por los responsables de los servicios de educación especial de las entidades federativas

CAM Centro de Atención Múltiple
 COEC Centro de Orientación, Evaluación y Canalización
 CECADEE Centro de Capacitación de Educación Especial
 CAPEP Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar
 USAER Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
 UOP Unidad de Orientación al Público

Si se observa con atención en la tabla del año 1990 al 2000, se puede ver que el número de escuelas de EE o CAM, CAPEP y USASER, aumentó en más de 40% con lo que la desconcentración o disgregación de los servicios se hace evidente. Esto ejemplifica la realidad que se vivió en esos años en el contexto macro cercano, como consecuencia de las acciones del macro lejano.

b) Nivel meso

En este nivel, de acuerdo con el autor Marsh,(1998) se analizan las instancias en donde se implementan las políticas de educación especial que son las escuelas de educación básica en donde se fusionaron los servicios de educación especial y regular; así como los actores participantes en el proceso de inclusión, y con ellos sus negociaciones y los acuerdos para desarrollar la inclusión. Estos servicios a lo largo de los años se han ido funcionando (como ya se dijo en el Capítulo 2) pero las estructuras organizacionales, poco se han modificado para dar cabida a los alumnos con NEE.

En este nivel es importante considerar que cuando se implementan las reformas más radicales de inclusión, no se consideró la opinión de los docentes que desarrollan este proceso, ni tampoco las condiciones para la operación de los servicios de educación especial.

c) Nivel micro

En este apartado, según el autor Marsh y Smith (1998), se consideran las percepciones, opiniones e ideología, en estos casos bajo el marco de un paradigma en particular para la prestación del servicio de educación especial, véase sección 3.2 de esta tesis) de los participantes, desde la opinión de las supervisoras, sus conocimientos y supuestos. Los directivos de las escuelas de educación básica son los encargados de organizar la implementación de la inclusión y ejercen funciones de mediación entre la autoridad educativa y la ejecución directa en las aulas por parte de los docentes; así como del cumplimiento de los reglamentos en esa materia. También, se consideran en este nivel las opiniones de los docentes de USAER, como aplicadores de las políticas en materia de inclusión y de los docentes de aula regular, quienes pasan la mayor parte del tiempo con la responsabilidad de los alumnos especiales. Y, por último, los padres de familia que en este caso se consideran usuarios del servicio, ya que los alumnos por las características propias de discapacidad y/o su edad, no pueden emitir una opinión que pueda contribuir a esta investigación; sin embargo, sus padres o los adultos responsables de su desarrollo viven día a día las ventajas y limitaciones del servicio proporcionado.

4.7 Conclusiones

Este Capítulo refirió a las políticas de inclusión educativa que se orientan a la búsqueda de la igualdad de oportunidades. En un primer momento expuso el punto de vista humanista y económico sobre la inclusión, donde se puede ubicar que la que corresponde al campo educativo se encuentra situada entre ambos postulados. De

igual forma se sitúa la inclusión educativa desde el enfoque desde los derechos humanos que busca la igualdad en la distribución de los bienes y servicios. Esta perspectiva cobra gran significado para esta tesis ya que en general es uno de sus principios básicos, hacer visibles a los que deben ser beneficiarios de la inclusión, los alumnos de educación básica en concreto los que acuden a la escuela primaria. Estos alumnos son los que al no tener recursos para acceder a una educación especial privada, deben recibir lo que el estado a través de sus políticas de inclusión le otorga; es por ello que no se puede dejar de reconocer está como una filosofía de justicia.

Una vez señalando lo anterior, es que en este apartado cobran gran importancia los conceptos de igualdad y equidad, como una forma de alcanzar la justicia para todos los individuos, principalmente para los grupos minoritarios que habían sido excluidos del sector educativos, o marginados dentro de él. Ya que hablar de igualdad, no siempre corresponde a alcanzar la equidad; estos; conceptos en muchas ocasiones se usan de manera indistinta en el discurso cotidiano. Por ello fue necesario observar que la igualdad es dar a todos lo mismo y en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, esto no favorece un trato equitativo. Por ello la mejor respuesta es impulsar la equidad, ya que planteado de esta manera implica, la búsqueda de un adecuado equilibrio en donde se atiendan las diferencias individuales y sociales de los alumnos. Aspirar a la equidad implica reconocer la existencia de determinadas desigualdades, lo cual al tratarse de alumnos con NEE es incuestionable, ya que cada una tiene una etiología particular, por lo que no todos requieren los mismos apoyos, ni requieren alcanzar los mismos aprendizajes, lo cual

a mi manera de ver precisa de estrategias de trabajo diferentes para equilibrar la desigualdades.

Para lograr abatir las desigualdades en el terreno educativo, ha sido necesaria una transformación en las políticas de muchos países en este sentido; pero en la actualidad la mayoría de las propuestas de política se ha centrado en buscar el acceso a la educación. Así también un punto en pro de la igualdad que se ha generalizado en México, ha sido el currículo, para lo cual Connell, expresa una crítica severa y ante lo cual propone un curriculum contrahegemónico, el cual busca la justicia, ya que éste respetaría las diferencias individuales de los estudiantes, a fin de volver a dar a cada quién lo que necesita. Esta idea se refuerza con la de Sen, quien afirma que dar un trato igual a los desfavorecidos, los coloca en situación de desventaja; por lo que propone que hay que buscar igualar las capacidades individuales de las personas, para poder hablar de justicia.

En el caso de las políticas que pugnan por dar más a los que menos tienen, en palabras de Castell se estaría hablando de una discriminación positiva, y con ello nuevamente se está promoviendo un trato injusto para todos.

En general en la política de inclusión en México, se puede decir que se ha encaminado a promover la igualdad de los alumnos al brindarles una atención educativa dentro de las escuelas regulares, bajo un mismo currículum, dejando de lado la búsqueda de la justicia. Bajo este planteamiento se estaría hablando de que existe injusticia.

Por lo anterior, es necesario decir que en la inclusión educativa debe existir como meta el logro de la equidad educativa, que se expresa en igualdad de oportunidades, permanencia en la escuela y un logro educativo al cual sólo se puede llegar dando a cada alumno lo que necesita, en cuanto a apoyos especiales.

Por último, en este capítulo se abordó el enfoque de redes de política ya es a través de la interacción de diversos sectores, instituciones e individuos como se llegan a implementar las idearios que en materia de inclusión se desarrollan en México. El planteamiento de redes servirá de marco para el análisis de los hallazgos que se presentaron en la investigación de campo. Estos enfoques tienen como base las miradas de Marsh, Smith y Evans (1998), que nos señalan que el análisis puede abarcar los niveles macro, meso y micro; ya que si se usa únicamente el macro, se estaría analizando un nivel alejado de la realidad de la implementación de los servicios. Mientras que si se usara solo un análisis micro nos quedaríamos en el nivel de examinar únicamente percepciones personales; y si solo analizáramos el nivel meso documentaríamos una negociación sin sus contextos macro y micro. Por eso hablar de tres niveles de análisis permite tener una mirada compleja de los procesos desde el análisis de las políticas públicas hasta los puntos de vista concretos de los participantes en la inclusión educativa en cada escuela, como se verá en el siguiente Capítulo que comprende la metodología de los estudios de caso.

SECCIÓN 3. Investigación de campo.

CAPITULO 5

Metodología

5.1 Introducción

Este Capítulo presenta la metodología que fue seleccionada para el desarrollo de la investigación de campo. Para ello se eligieron los estudios de caso, como la mejor alternativa metodológica que permite, obtener la evidencia que de explicación a nuestras hipótesis y con ello, analizar la distancia existente entre el diseño de las políticas de inclusión educativa en México y la realidad en que se desarrolla de manera cotidiana en las escuelas de educación básica.

En este Capítulo también se explican las condiciones que deben reunir los estudios de caso para logra su validación y cómo ésta debe de responder a criterios específicos, que den lugar a contribuciones al campo del conocimiento.

Este apartado expone también, cómo fue la selección de los casos a desarrollar, la elección de los participantes y la forma en que se construyeron los cuestionarios que sirvieron como guía para las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron en dos escuelas de cada localidad. También se explica brevemente en qué consiste una entrevista semiestructurada, las ventajas de su elección y la lógica usada en su construcción.

Al seleccionar la unidad de análisis como objeto de estudio de esta tesis se decidió que fueran las escuelas. De esta manera se podría explicar la dinámica de implementación de la política de inclusión educativa por escuela, siendo cada escuela un caso.

Los casos a investigar son escuelas que se ubican en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal y en dos municipios del estado de Puebla: Atlixco y Tehuacán. En Iztapalapa las escuelas pertenecen a una misma supervisión escolar, y en Puebla dos a una supervisión escolar de Atlixco y en Tehuacán dos también a una misma zona escolar o supervisión.

En total se entrevistó a 42 participantes entre supervisores escolares, directivos, docentes de USAER, docentes de educación regular y padres de familia. Si bien, los alumnos son quienes requieren un eficiente servicios de educación especial no se consideró entrevistarlos (como ya se dijo) debido a que presentan características particulares como discapacidad intelectual, motriz visual o auditiva o problemas de aprendizaje, lenguaje o psicológicos; por lo que no es posible su colaboración parcial o total para cubrir los objetivos de esta investigación. Las entrevistas se desarrollaron durante el ciclo escolar 2012-2013, y esta investigación se desarrolló desde 2011 hasta 2014.

5.2 Diseño de investigación

Cuando se habla de la metodología que se usará en una investigación, se hace referencia a la forma en que se van a analizar los problemas y cómo se pretende llegar a las respuestas que nos lleven a una explicación del objeto de estudio.

Toda metodología está conformada por métodos o procedimientos para rescatar la evidencia empírica para reflexionar y generar conocimiento (Murillo, 2010). Existe una clasificación básica entre metodologías; las que son de corte cuantitativo y las cualitativas, donde la principal diferencia radica en el tipo de datos que se emplean en la investigación. A groso modo:

“la investigación cuantitativa se identifica con análisis de datos numéricos, en cambio, la investigación cualitativa incluye todo aquello no numérico, la información se obtiene de entrevistas, datos en su mayoría verbales, no incorporables fácilmente dentro de un sistema estadístico de tratamiento de la información” (Dendaluce, 1998, p. 14).

La metodología debe dar la posibilidad de poner en operación los objetivos o hipótesis, a través del diseño de investigación. “La operativización de los objetivos implica traducir la hipótesis teórica a una hipótesis de trabajo donde se refleje de manera clara, y con adecuación al problema a estudiar, la relación entre variables” (Murillo, 2010, p. 3).

Entre las metodologías están los métodos cuantitativos que tratan de explicar, predecir y controlar los fenómenos. Mantiene una visión objetiva y positivista de la

realidad educativa, identificándola con el mundo de los acontecimientos o hechos reales. En ellos:

“Predomina el proceso hipotético-deductivo y se busca la generalización de los resultados a partir de muestras de población representativas. Se basa en fenómenos observables que sean susceptibles de medición, análisis estadístico y control experimental y utiliza como instrumentos test, cuestionarios, escalas de medida, entrevistas estructuradas, es decir aquellos que ofrecen datos que se puedan cuantificar” (Murillo, 2010, p. 4).

Sin embargo, en las Ciencias Sociales los problemas no pueden ser investigados mediante métodos cuantitativos únicamente, ya que existen otras posibilidades como pueden ser las cualitativas; para ello, se puede realizar una investigación controlada, aunque no conlleve una experimentación como tal. Las principales diferencias entre métodos de corte cualitativo y cuantitativo se encuentran en los problemas que pretenden investigar. Los procedimientos cualitativos pretenden descubrir los significados que para los participantes tienen los acontecimientos. “Los métodos cualitativos deben ser usados cuando el objetivo es investigar las experiencias subjetivas de la gente y los significados que estas les adjudican” (Santizo, 2002, p. 185).

Entre los métodos cualitativos, los estudios de caso, ofrecieron una alternativa viable para conocer la percepción de los actores que proveen la educación especial en un momento y espacio determinado, es decir las escuelas que se visitaron, que constituyen las unidades de análisis de las cuales se hablará en seguida.

5.3 Los estudios de caso

Para realizar la presente investigación se usó el método de estudios de caso, que tienen como base la realización de entrevistas semiestructuradas con participantes clave que estén en posibilidad de brindar su percepción sobre los procesos y ambientes organizacionales que se busca comprender (ver apartado 5.5).

Los estudios de caso, permitieron adentrarse en el análisis de situaciones complejas que se desarrollan dentro de la vida cotidiana de las escuelas. Las versiones de los actores permitieron identificar factores o elementos relevantes que posteriormente se analizaron a través de las teorías señaladas en el Capítulo 3 y 4 de esta tesis. De igual forma se consideró esta metodología cualitativa porque permite estudiar un fenómeno en sus múltiples dimensiones y desde la influencia de más de una variable. Yin señala que esta forma de estudio es aplicable a problemáticas (como es el caso que nos ocupa) que no están claramente definidas en el contexto, o bien cuando el investigador tiene poca o nula capacidad para manipular experimentalmente los fenómenos reales (Yin, 1984, p. 3).

El estudio de casos como alternativa metodológica se prioriza entre otras, ya que como señala Bonache (1999), la riqueza de los estudios de caso está en que: particularizan la comprensión del caso, y esta característica es útil para descubrir y analizar situaciones únicas. Esto ocurre a la vez que la explicación que construye el investigador tiene como base teorías generales, en esta tesis expuestas en los Capítulos ya señalados.

El uso de estudios de caso abre la posibilidad de comprender los asuntos bajo análisis de manera descriptiva, ya que abarca múltiples miradas sobre el objeto de estudio y también porque el trabajo con casos se basa en el razonamiento inductivo, o razonamiento no deductivo, para obtener conclusiones generales a partir de las premisas que contienen los ejemplos particulares. De igual forma Cebreiro y Fernández (2004), afirman que este tipo de estudios son apropiados "cuando el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido. Es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan" (p. 667).

El método de estudios de caso es una propuesta dinámica que aborda al objeto de estudio en acción:

"mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos" (Cebreiro y Fernández. 2004, p. 666).

Así, queda claro que la investigación cuantitativa y la cualitativa tienen distintos propósitos, y aunque en el campo de las metodologías cualitativas los estudios de caso han sido criticados, "su riqueza radica en que a través de situaciones concretas pueden lograr la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento,

crecimiento y desarrollo de teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos” (Martínez, 2006, p. 167).

Los estudios de caso resultan adecuados ya que se adaptan a cada realidad y adquieren modalidades específicas en función de su contexto y finalidad:

“Para su aplicación el investigador se basa en una teoría previa más elaborada. En ella los casos pueden ser exploratorios, explicativos o descriptivos. A su vez, los diseños pueden ser de un caso simple o de múltiples casos y, por otra parte, holísticos o encapsulados según se utilice una o varias unidades de análisis” (Yin 1989, p. 13).

También Yin (1989, p. 23) en lo que respecta al terreno de la investigación, señaló que los estudios de caso favorecían la descripción y análisis detallados de unidades o entidades únicas; para ello se tienen que seguir cinco pasos para el diseño de un caso:

- La selección y definición del caso (lo cual realiza el investigador debido a su experiencia e investigación previa del tema).
- Elaboración de una lista de preguntas que guiarán al investigador tras los primeros contactos con el caso. Por tanto, las preguntas deben permitir indagar sobre los conceptos, las dimensiones, factores o variables que la teoría que se utiliza para el análisis contiene. Las preguntas de investigación y las proposiciones teóricas servirán de referencia o punto de partida para la recolección de los datos desde los distintos niveles de análisis del caso, y para el análisis posterior de los mismos.

- Localización de las fuentes de datos: es decir, los sujetos a entrevistar, el estudio de documentos personales y oficiales, y la observación de la realidad bajo análisis.
- Análisis e interpretación: Se sigue la lógica de los análisis cualitativos. Tras establecer una correlación entre los contenidos y los personajes, tareas, situaciones, entre otros aspectos.
- Elaboración del informe final: con descripciones minuciosas de los eventos y situaciones más relevantes. Además, se debe explicar, cómo se ha conseguido toda la información (recolección de datos, elaboración de las preguntas, entre otros). Todo ello para ubicar al lector en la situación que se cuenta la investigación y buscar una reflexión sobre el caso, ya que es complejo de describir.

El método de estudios de caso es muy útil para probar en las unidades de análisis seleccionadas por el investigador, proposiciones teóricas que tienen como base una o más teorías. También, se utilizan para identificar en las unidades de análisis regularidades en el asunto bajo estudio. Estas regularidades pueden denotar similitudes o diferencias en los procesos que realizan las categorías de análisis, algunos de estos procesos resultan exitosos o no, lo cual permite aceptar o rechazar las hipótesis de trabajo:

“En síntesis, los estudios de caso buscan crear un relato global que se construye utilizando relatos parciales. Por eso, su base es la investigación narrativa, donde los relatos son las secciones que permiten construir una historia. El investigador debe buscar el orden en que los relatos deben usarse y jerarquizar la importancia de cada uno, para la elaboración del informe” (Moen, 2006, p. 5).

Para la presente investigación se desarrollaron entrevistas in situ, por lo que se pudo estar en contacto directo con quienes en las escuelas, se encargan de atender de manera cotidiana a los alumnos con necesidades educativas especiales.

El documentar cada escuela bajo la modalidad de estudios de caso permitió combinar los datos obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas y estas pueden ser: documentos, registros de archivos, entrevistas, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996). De igual forma éste tiene la virtud de recuperar el lenguaje de los actores, sus percepciones, interpretaciones, formas de entender los problemas y expresar sus interpretaciones; donde cada uno dio una connotación muy particular a los términos que emplea en su léxico cotidiano.

De manera más específica la metodología utilizada:

“es apropiada en casos de investigaciones educativas para dar cuenta de realidades complejas, que pueden llegar a ser invisibles por la cotidianeidad; ya que permite entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas; pudiendo ahondar en detalles específicos. Se considera un método muy adecuado para investigadores individuales y a pequeña escala” (Cebreiro y Fernández, 2004, p. 665).

Aunque también, es necesario un equipo de investigadores que disponga de tiempo considerable (por ejemplo un año) y recursos para la investigación de campo, puede decidir realizar decenas de casos para su análisis, por ello al no contar con ese

recurso, esta investigación se realizó de manera acotada.

5.4 Requerimientos en los estudios de caso

Existe discusión sobre la confiabilidad de los estudios de caso, Yin (1984 y 1998) señala al respecto que deben cumplir con 4 requisitos para ser válidos y confiables, estos son: validez del constructo, validez interna, validez externa y fiabilidad. A continuación explicaremos en qué consiste cada uno de ellos:

La **validez del constructo** hace referencia a tener presentes en el estudio todos los conceptos que deben ser analizados, los cuales derivan de las teorías a utilizar; además se deben tener presentes que la forma elegida para estimar los casos, sea una valoración de los conceptos y categorías que se pretenden investigar. Este criterio es difícil de lograr ya que con frecuencia intervienen juicios subjetivos del investigador, al momento de la recolección de los datos. Para evitar estos problemas Yin, propone la utilización de variadas fuentes de evidencia, que en el caso que nos ocupa, además de las entrevistas, su usaron datos estadísticos, documentos normativos y registros escolares.

La **validez interna** se refiere a la búsqueda de objetividad para lograr localizar en forma imparcial el caso analizado, por lo que es un criterio que debe ser considerado sobre todo para estudios de tipo explicativos (Bonache, 1999). En este sentido, se trata de establecer una relación entre las situaciones que se van presentando y cómo estas condiciones se relacionan entre sí (Cabrera, 1998). Una forma para alcanzar la

validez interna es buscar la triangulación, ya sea ajustándose a un patrón o hacer análisis en series temporales o indagaciones en cierto tiempo y lugar, que facilitan corroborar la información obtenida, por lo tanto en los casos seleccionados se tomaron dos escuelas en cada zona escolar.

El criterio de **validez externa** hace referencia a la capacidad de **generalización** de las conclusiones de los estudio de caso. En este sentido, Bonache (1999) considera que la validación externa es el verdadero problema en la metodología del caso, que incluso llega a ser uno de sus principales cuestionamientos. Uno de los principales debates en este sentido, se da entre la investigación cuantitativa y la cualitativa, ya que la primera está basada en datos concretos y objetivos y en los estudios de caso (cualitativos) no hay datos duros. Un argumento en favor de las posturas cualitativas y en particular en los estudios de caso, es que intenta descubrir en situaciones concretas condiciones generales que permiten explicarlos; en este sentido los estudios de varios casos ayudan a dar validez externa, o sea general y particular a la vez (Yin, 1994).

Siguiendo con estos planteamientos y como último componente, Yin (1994) considera **la fiabilidad** como un criterio importante, ya que permite demostrar que los casos pueden repetirse con los mismos resultados. Así, la fiabilidad se refiere al grado de seguridad o consistencia, es decir, que si se repetir el estudio de caso se espera obtener resultados similares (Bonache, 1999). Por tanto, es importante minimizar los errores y los sesgos en los estudios de caso, por si éstos se quieren repetir como medio para lograr la fiabilidad.

Una vez que se señaló cómo los estudios de caso deben reunir ciertos criterios para su validación, explicaremos cómo fue la selección de los casos.

5.5 Selección y diseño de los estudios de caso

Para la selección de los estudios de caso (siendo cada uno una escuela), en un principio se había considerado analizar diversas escuelas en el Distrito Federal pero al solicitar los permisos correspondientes las autoridades educativas de Iztapalapa accedieron inmediatamente; sin embargo, las otras 15 delegaciones solicitaban, antes de dar la autorización, valorar la pertinencia teórica de la investigación. Considerando que la investigación estaba en sus etapas iniciales no se tenían todos los elementos teóricos a utilizar, pues se estaba en la búsqueda de teorías y conceptos; además se quería un acercamiento a la realidad de las escuelas para orientar esta búsqueda y proveer explicaciones posibles de los fenómenos bajo estudio. Dados los tiempos disponibles y el hecho de que la realidad no debe forzarse para adecuarse a la teoría se optó por solicitar la visita a escuelas fuera del Distrito Federal.

Así también, a través de la directora de tesis, se encontró la disposición por parte de las autoridades del Programa Escuelas de Calidad en Puebla para permitirme realizar entrevistas en escuelas del estado, seleccionándose los municipios de Tehuacán y Atlixco. Éstos resultaban ideales no solo por su fácil acceso desde la capital del estado sino, también, porque para el caso de Atlixco la directora de tesis

había recién finalizado una investigación y se tenía contacto con la supervisora de una zona escolar. En el caso de Tehuacán gracias a la colaboración del Director de Educación Especial y con las autoridades de Tehuacán, se autorizó la investigación en ese municipio.

De acuerdo a Taylor y Bogdan (1987) “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con sus intereses” (p. 36) por ello y bajo esta lógica se realizó la investigación en las regiones citadas.

Para desarrollar los estudios de caso se elaboraron cuestionarios para conducir entrevistas semiestructuradas a cinco tipos de actores: Supervisores de zona, directores de escuela, docentes de aula regular, docentes de USAER y padres de familia.

Una entrevista es una técnica para la recolección de datos dentro de una investigación. Es una conversación que tiene como propósito muy específico el indagar datos y obtener respuestas verbales a interrogantes planteadas en el problema propuesto (Canales, 2006).

Según (Flick, 2007) los tipos de entrevistas más usados son:

“Estructuradas o enfocadas a preguntas fijadas de antemano, con orden y contenido muy específico y que contienen un conjunto de categorías. Son

de sistematización accesible y tiene un nivel menor de análisis. Son muy confiables y objetivas, sin embargo, no son flexibles y con ello el sujeto que se entrevista tiene que adaptarse a ellas.

- Entrevistas semi-estructuras, presentan un mayor grado de flexibilidad y se planean de tal manera que se adapten a los sujetos ya, si bien, tienen preguntas planteadas de antemano, permiten mayor interlocución, permiten aclarar los términos e identificar ambigüedades. Admiten mayor interlocución entre entrevistado y entrevistador. Existe libertad y se puede desviar del plan original. En ella el entrevistador puede tomar decisiones en el transcurso de su aplicación.

- Un último tipo de entrevista es la denominada de profundidad (no estructurada), en la que se trabaja con indicaciones generales y se deja al interlocutor expresarse libremente, desarrollando él el tema. En ésta la propia dinámica de la entrevista es la que hace emerger los temas. Se unas con frecuencia en estudios exploratorios” (p. 89).

Por lo antes expuesto y valorando las ventajas, se optó por el uso de entrevistas semiestructuradas para que fueran respondidas por quienes ponen en práctica las políticas de inclusión educativa en las escuelas. Por ello, las respuestas permitirían aceptar o rechazar las hipótesis planteadas, este último caso también darían lugar a reformular las hipótesis.

Se consideraron seis casos (escuelas) donde se entrevistó a supervisores, directivos, profesores de grupo regular, profesores de USAER y padres de familia. Siendo un total de 42 participantes, donde todos colaboran en la implementación de la política de inclusión educativa, pero desde funciones muy particulares.

Los participantes fueron:

Tabla 3. Personal entrevistado de acuerdo a sus funciones

Tipo de actor entrevistado	Número de entrevistados
Supervisor de zona	3
Director de escuela	6
Docente de aula regular	12
Docente de USAER	6
Padres de familia	15
Total de entrevistas	42

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, para cada actor, las preguntas tuvieron una construcción muy específica, como se narra a continuación:

a) Preguntas por categorías de análisis

La construcción de las preguntas partió del establecimiento de indicadores comunes, que permitieron comparar las seis escuelas, para ello se elaboró una entrevista semiestructurada para autoridades educativas de Iztapalapa, para encontrar las escuelas que puedan ser analizadas. En el caso de Puebla, las autoridades educativas determinaron qué escuelas podrían participar en la investigación.

Una vez determinadas las seis escuelas que constituirían cada uno de los estudios de caso, se procedió a realizar entrevistas a: directivos, docentes especialistas, docentes de aula regular y padres de familia; con el propósito de indagar acerca de: la negociación o gestión, implementación de la inclusión y resultados en la aplicación de las políticas de inclusión; en cada escuela (ver anexo 2). Todo ello, con el fin de

conocer los procesos interpretativos desde donde cada participante ve la realidad y conocer la forma en que han vivenciado la inclusión educativa.

b) Cuestionarios para prestadores y usuarios de la inclusión educativa

Las entrevistas se realizaron de manera individual (ver formatos de entrevista en anexo 2). Estas entrevistas exploraron las dimensiones de: política educativa, gestión de la inclusión, desarrollo de la inclusión en la práctica cotidiana, resultados de la inclusión en los alumnos con NEE y opinión de los participantes. Cada una de las entrevistas estuvo diseñada acorde a la función que desempeña cada participante. A manera general, en la siguiente tabla se puede observar cómo de los niveles macro (negociación para el diseño de la política) meso (implementación y desarrollo) y micro (ideología), se desprenden las categorías de análisis señaladas en las hipótesis de esta tesis. A su vez, de las categorías se derivan indicadores que fueron valorados por la información obtenida de los entrevistados, como se observa en la tabla siguiente:

Tabla 7: Categorías e indicadores por nivel de análisis

Nivel Macro (lejano y cercano)	Negociación	Categoría:	Indicador:
		Políticas sobre inclusión	Políticas Nacionales
Normatividad:	Conocimiento y uso de la normatividad		
Nivel Meso	Implementación	Teórica	Modelos de inclusión educativa
		Gestión	Uso de sustentos teóricos
			Organización de los servicios
		Prácticas	Trabajo colaborativo en redes
Forma de atender la NEE			
		Resultados sobre la NEE	

Nivel Micro	Desempeño e ideología	Percepción	Ideología e interpretación personal
			Equidad en la inclusión educativa
Fuente: Elaboración propia con base en los niveles de análisis de Marsh, 1998, Evans, 1998 y Smith, 1993.			

Una vez aplicadas las entrevistas y ante el amplio abanico de posibilidades que presentan las NEE o BAP, los datos obtenidos de las mismas se podrán comparar y analizar con lo señalado en las políticas de inclusión educativa para observar la distancia que guardan éstas con la realidad cotidiana de las escuelas.

5.6 Conclusiones

Como se puede observar, este Capítulo presenta, en un principio, una semblanza de la importancia que adquiere la metodología en una investigación, para posteriormente destacar las diferencias existentes entre metodologías cuantitativas y cualitativas y el por qué la segunda es la seleccionada para este tipo de estudio. Una vez que se opta por la metodología cualitativa, se elige trabajar bajo la modalidad de estudios de caso por ser la mejor opción para analizar situaciones únicas en contextos reales. Es importante destacar que los estudios de caso son una importante herramienta sobre todo en investigaciones educativas donde la opinión de los participantes es relevante.

También en este Capítulo se recuperan los criterios que deben reunir los estudios de caso para poder tener credibilidad y fiabilidad suficiente, los cuales son validez del constructo, validez interna, validez externa y fiabilidad. Todo estudio de caso que los cumpla puede llegar a plantear particularidades para cada situación, es decir, un caso sirve para confirmar una vez más una teoría, que si bien no llega a generalidades universales, llega a conclusiones significativas para ese caso y casos similares, bajo las mismas teorías y conceptos. Conviene insistir en que los estudios de caso no excluyen ni descartan la necesidad de los estudios fundados en muestras estadísticas, por el contrario, son un aporte importante que permite incrementar la validez de una posible generalización de las teorías utilizadas, las cuales tienen sus conceptos y variables correspondientes.

Para fines de esta investigación se diseñaron entrevistas semiestructuradas, las cuales son importantes porque aportan una guía coherente con los indicadores a analizar, además que tienen la flexibilidad suficiente para que el entrevistado aporte toda la información que se le solicita y más, así como el entrevistador también tiene la libertad de ir moldeando las preguntas con la finalidad de alcanzar el objetivo deseado.

La aplicación de las entrevistas a diferentes actores permite rescatar todas las aristas y miradas que los actores tienen sobre la inclusión educativa y la mirada de ellos en 6 escuelas permitirá contrastar diversos casos que son similares.

A continuación presento los hallazgos obtenidos a través de los estudios de caso.

CAPÍTULO 6

Hallazgos de la investigación de campo

6.1 Introducción

Este Capítulo centra su atención en la implementación de la inclusión educativa que se hace en las seis escuelas públicas de educación básica que fueron analizadas mediante el trabajo de campo para esta tesis en tres 3 localidades, una en Iztapalapa D.F. y dos en Puebla.

Este apartado enfatiza el desarrollo de la inclusión dentro de la práctica cotidiana en voz de sus protagonistas, supervisores, directores, docentes de educación básica, docentes de educación especial y padres de familia. Inicia por hacer una descripción del contexto donde se realizó la investigación para situar al lector en la realidad que se vive en las localidades. De igual forma retoma algunos datos estadísticos generales que contribuyen a dimensionar el tamaño de los grupos de población que son usuarios de los servicios de educación especial.

Esta investigación retoma como marco conceptual los paradigmas (plasmados en los Capítulos 3 y 4) por los que la educación especial ha transitado, para con ello conocer cómo los interpretan y utilizan principalmente los docentes entrevistados.

Este Capítulo es el preámbulo para comparar la distancia que existe entre las políticas educativas en materia de inclusión educativa y la realidad en que se

desarrolla. El foco de análisis lo constituyen los docentes de educación especial y regular dentro del nivel básico y las problemáticas a las que se enfrentan para atender la diversidad de necesidades educativas especiales de los alumnos.

En este Capítulo se rescatan básicamente dos problemas sentidos por sus participantes, el primero de ellos es **la falta de capacitación docente para atender la inclusión** y el segundo son **las diferencias teóricas y conceptuales** de las que parten los docentes para brindar la atención a los alumnos con NEE, en cada uno de los casos. Comparando así entre las problemáticas las similitudes y diferencias entre los ellos.

Las problemáticas citadas exponen las opiniones expresadas por las autoridades educativas que regulan la gestión dentro de los centros escolares. También rescata la conceptualización que realizan los profesores de educación especial y educación regular, en cuanto a la implementación de la inclusión. Además, se consideran aspectos de organización y gestión para su desarrollo en la práctica cotidiana que conlleva la incorporación de personas con NEE con y sin discapacidad.

Por último, rescatamos la opinión de los participantes quienes expresan como criterio importante los resultados educativos que manifiestan los alumnos con NEE, debido a que, para los docentes del aula, es así como se demuestran los efectos obtenidos. Esta parte describe los hallazgos encontrados desde la percepción de los actores (supervisores y directores, docentes de USAER y docentes de aula regular).

Es preciso decir que dentro de cada una de las problemáticas mencionadas en párrafos anteriores, también se recuperan los saberes, opiniones y las relaciones que se establecen entre los docentes que son colegas de trabajo; además de la participación de los padres de familia como receptores del servicio educativo especial a través de sus hijos.

En esta investigación, para conservar el anonimato de los participantes entrevistados, se les asignó una clave de identificación, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 8: Codificación de los participantes

Localidad: Iztapalapa Atlixco Tehuacán	I A T
Función que desempeña: Supervisor Directivo Docente aula regular Docente educación especial Padre de familia	S D DAR DEE P
Escuelas: Escuela de Iztapalapa D.F. Escuela de Iztapalapa D.F. Escuela de Atlixco, Puebla Escuela de Atlixco, Puebla. Escuela de Tehuacán, Puebla Escuela de Tehuacán, Puebla.	E1 E2 E3 E4 E5 E6

Fuente: Elaboración propia

Cada clave asignada en el estudio de campo incluye: la función, localidad del participante, un número consecutivo, la escuela de pertenencia y la fecha de entrevista, como una forma de control interno. Por ejemplo, para el primer docente de

aula regular entrevistado de Atlixco se codificó como: DAR-01-A-E3, entrevistada el 18/09/12.

Ahora bien, es importante señalar que en cada una de las tres entidades se realizaron entrevistas por escuela, a los 5 tipos de participantes enlistados en la Tabla 8, por lo que los resultados de las entrevistas recuperan la voz de los entrevistados y el proceso de inclusión de manera integral.

6.2 La visión general de la realidad

La inclusión educativa es una filosofía que se impulsa desde el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública. Ésta se pone en práctica por medio del PNFEIE como se mencionó en el Capítulo 4, sección 4.2.1. Este programa está vigente en toda la República pero en cada región adquiere sus particularidades, según la administración educativa en cada estado. En el caso de los dos territorios que se ocupa esta tesis podemos decir que: en Puebla tiene una aplicación generalizada, pero en la Delegación Iztapalapa, en el Distrito Federal, ya no es así, por ello la situación particular de esta entidad se explicará más adelante.

Para comenzar con la presentación de los hallazgos de la investigación de campo, iniciaremos por hablar del desarrollo de la inclusión educativa través de la aplicación del PNFEIE y sus adecuaciones, para ello, es necesario tener presente algunos datos importantes que enmarcan la realidad. En el caso de Puebla y el Distrito Federal algunos referentes estadísticos generales de cada región que ayudan a

entender mejor la realidad son el número de habitantes, los hogares, población en edad escolar y número de escuelas, alumnos y docentes, ya que esto permite comprender las dimensiones que guardan entre sí los territorios de Atlixco, Tehuacán e Iztapalapa.

Tabla 9: Datos estadísticos en el ámbito educativo de las tres localidades de estudio

CASO	ATLIXCO	TEHUACÁN	IZTAPALAPA
Población Total	127,062	274,906	1,815,786
Tamaño promedio de los hogares	4.0	4.1	3.9
Mayores de 5 años con estudios de mayores a primaria	48,808	97,255	482,425
Escuelas de Educación Básica y Media Superior	233	384	1555
Número de USAER	4	3	77
Egresados de Educación Preescolar	2,635	6107	30,514
Egresados de Primaria	2,750	5,429	31,314
Egresados de Secundaria	1,870	3,421	25,368
Docentes de Educación Especial	42	65	593
Docentes de Preescolar	261	536	2,736
Docentes de Primaria	671	1,086	7,159
Docentes de Secundaria	468	840	6,194
Primaria Indígena alumnos	13	408	0
Docentes primaria Indígena	6	80	0
Fuente: Construcción propia con base en los datos del INEGI 2010.			

Con los datos anteriores se puede observar un referente estadístico general, de la educación que se imparte en cada caso seleccionado. Un dato importante es que Atlixco es el municipio más pequeño en cuanto a habitantes, escuelas, docentes y alumnos, seguido por Tehuacán y por último tenemos a Iztapalapa con la mayor densidad de población; por ello la cantidad de servicios educativos, docentes y alumnos se ve incrementada notablemente. Esta tesis no analiza una muestra representativa de la población total en cada lugar, sino que se centra en el análisis

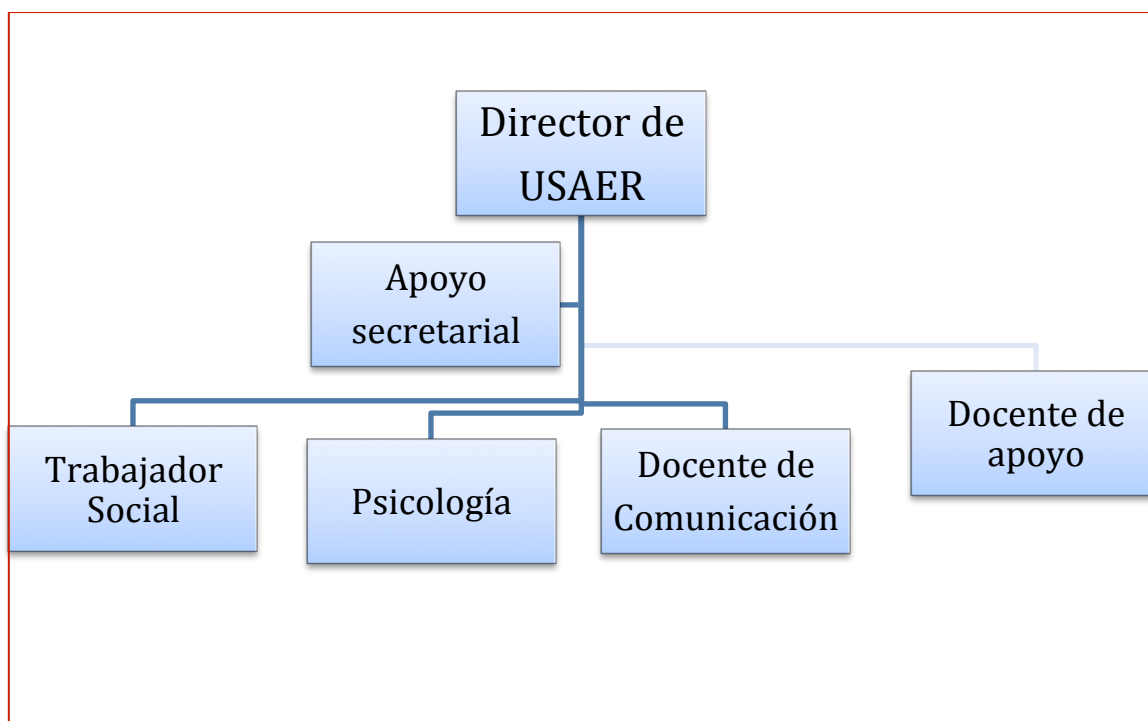
de dos escuelas de una supervisión escolar en cada región. Estas zonas escolares fueron seleccionadas por su disposición a responder las preguntas planteadas por la autora de esta tesis (como se indicó en el Capítulo metodológico, sección 5.5).

En las seis escuelas analizadas pertenecientes a tres supervisiones escolares, la atención de las necesidades educativas especiales se realiza por medio del apoyo de personal de educación especial que proviene de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); y en todas las supervisiones la estructura orgánica es similar, aunque en la práctica funcionan de manera diferenciada como se verá más adelante. Un dato que resulta significativo de la Tabla 9 es el número de USAER que atienden cada entidad, en donde Iztapalapa alcanza el número de 77³⁵, sin embargo, Atlixco es atendido solo con 3.

La organización interna de las USAER está establecida en el PNFEIE (SEP, 2002) y en el MASEE (SEP, 2012) y presenta la siguiente estructura organizativa:

³⁵ La razón de este dato tan alto de USAER (77), se explicará como parte de los resultados de la investigación.

Figura 5: Estructura orgánica de la USAER



Fuente: MASEE (SEP, 2012, p. 128).

Como se observa en el organigrama, existe un director en cada USAER que tiene bajo su responsabilidad a un trabajador social, un maestro de apoyo, un docente con especialidad en comunicación y a un psicólogo. Entre las funciones de esta estructura está brindar atención itinerante en las escuelas que le corresponde atender a la USAER. El maestro de apoyo de la USAER al que se refiere la Figura 5 se encuentra ubicado en cada escuela de educación básica (SEP, 2012), por ello, en la figura anterior aparece señalado con una línea más clara. En Iztapalapa, no todas las escuelas cuentan con maestro de apoyo, pero en los casos que nos ocupan aquí sí se cuenta con él. Esta realidad cotidiana de los casos seleccionados responde en gran medida a la situación de los contextos.

Los contextos, como ya se ha venido anotando, son diversos y para tener una idea más acertada de ellos se describen a continuación.

a) El contexto de la delegación Iztapalapa, D.F.

La delegación Iztapalapa se encuentra ubicada en la zona oriente del Distrito Federal. Esta demarcación remonta sus orígenes desde la época prehispánica, cuando llevó el nombre de Iztapallapan. Posterior a la independencia de México tuvo un gran florecimiento. Cuando esta demarcación se integró como comunidad, alrededor de 1920, formaba parte del Estado de México. Es hasta 1928 cuando se incorporó al Distrito Federal como una de sus 16 delegaciones. Desde 1940, Iztapalapa conservaba ocho barrios: La Asunción, Santa. Bárbara, San Ignacio, San Pedro, San Pablo, San José, San Lucas y San Miguel: sin embargo, más adelante se incorporaron a ella los pueblos de San Juanico, Santa Cruz Mayehualco, Santa Martha Acatitla, Santa María Iztlahuacán, Tlayocuxan, Tlaltenco y San Lorenzo Tezonco.

En 1950 tuvo lugar el entubamiento del canal de La Viga, situación que cambió radicalmente la forma de vida de sus habitantes, ya que dejaron de cultivar y poco a poco comenzó la ocupación del suelo agrícola por colonias populares. Como la zona está en el límite oriente de la Ciudad de México, fue una de las delegaciones que, alrededor de 1960, recibió un mayor número de migrantes del interior de la república, además de que en esa región se comenzaron a construir un gran número de viviendas de interés social para trabajadores, debido al bajo costo que tenían los lotes. Ante la nula actividad agrícola, el gobierno comenzó un proceso de

expropiación de los terrenos ejidales que aún quedaban y en ellos construyeron unidades habitacionales y la Central de Abastos, en la que fuera la zona ejidal de Iztapalapa (1982).

Actualmente la delegación Iztapalapa, es la delegación más densamente poblada, porque cuenta con 1 815 786 habitantes, de un total de 8 851 080 que viven en la Ciudad de México, lo que representa la quinta parte de la población del Distrito Federal, según estadísticas del INEGI en 2010. Esta situación hace que la demanda en cuanto a servicios sea muy alta y por ello insuficiente, principalmente en el caso de la distribución del agua potable, vivienda y empleo.

En los últimos años Iztapalapa presenta dos aristas sociales, en una refleja una comunidad con fuerte identidad ancestral, costumbre con gran apego a una mística religiosa. En la otra una comunidad conflictiva y con grandes problemas sociales, donde la violencia y la inseguridad son un modelo de vida. Asimismo la falta de servicios y la necesidad de regularización de predios los ha llevado a conformar grupos sociales de presión como el “Frente Popular Francisco Villa”, “Movimiento Antorcha Campesina”, “Unión de Comerciantes”, “Niños Héroes de Chapultepec”, “Unión de Colonos del Pedregal de Santo Domingo”, “Movimiento Urbano oficial y “Movimiento Urbano Independiente”, “Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata”, “Frente Popular”; entre otros (Frutos, 2002).

Otra de las características de la delegación Iztapalapa son los altos índices delictivos. En el 2009 tuvieron lugar 28,040 delitos (con averiguación previa), de las

cuales el 92.6 % obtuvo sentencia condenatoria. Lo que representa un 14.9 % del total de delitos cometidos en el Distrito Federal.

En suma, Iztapalapa está considerada la delegación más conflictiva, con mayor densidad de población y más movimientos urbanos populares de la Ciudad de México, lo que repercute en una demanda de mayores servicios. Esto hace que la demanda educativa sea elevada y también sus índices de alumnos con necesidades educativas especiales. En el ciclo escolar 2013-2014 fueron un total de 7,720³⁶ niños atendidos en todas las modalidades de educación especial.

b) El contexto en el Estado de Puebla

El Estado de Puebla, una de las 32 entidades federativas que integran la República Mexicana, se sitúa al Oriente del Distrito Federal, colindante con el Estado de México, Tlaxcala, Veracruz y Oaxaca, en la zona central de País. Su superficie es de 34.251 km², en la cual habitan 5, 779,829 personas. Como estado ocupa el quinto lugar más poblado del país, su capital lleva el mismo nombre y es una de las principales ciudades del país por su historia.

La historia cuenta que la ciudad de Puebla se estableció en 1531 como una forma estratégica de comunicar la Ciudad de México con Veracruz. Posterior a la independencia de México adquiere gran importancia porque en ella se formaron un grupo de hombres liberales que más adelante serían héroes nacionales, como fue

³⁶ Estadísticas de la SEP, ciclo escolar 2013-2014.
http://www2.sepdf.gob.mx/inf_sep_df/estadisticas/ei2013_2014.jsp

Miguel Ramos Arizpe, Ignacio Manuel Altamirano y Guillermo Prieto. Otro hecho importante fue la defensa de la Ciudad durante la intervención francesa, bajo el mando de Ignacio Zaragoza. Para inicios del siglo XX, Puebla adquiere un gran auge en su industria textil; y para principios del siglo XXI comienzan a establecerse en ella un gran número de empresas que pretendía salir de la Ciudad de México.

El Estado de Puebla está subdividido en 217 municipios, entre ellos Atlixco y Tehuacán. Sus servicios de educación especial dependen de la Secretaría de Educación del Estado, por lo tanto, al solicitar la autorización para realizar la presente investigación, el director de educación especial del estado de Puebla aceptó que se trabajara en una supervisión escolar de educación especial correspondiente a Atlixco y una en Tehuacán. Cabe señalar que en este estado, los servicios de educación especial aún mantienen sus propias supervisiones escolares, separadas de las de educación básica.

Así mismo, el Estado de Puebla trabaja bajo los lineamientos normativos señalados en el PNFEIE. Este documento se aplica de manera íntegra, como se destaca en los resultados de investigación plasmados en este Capítulo de la tesis.

Atlixco

Atlixco es un pueblo de origen prehispánico, que hoy es una Ciudad. Se encuentra al suroeste de la Ciudad de Puebla y por los hechos acontecidos en la batalla del 4 de mayo de 1862 recibe el título de “heroica”. Entre sus festividades está el llamado

Huey Atlixcáyotl o "Fiesta Grande de Atlixco" que se celebra el último domingo de septiembre, en el cerro de San Miguel y que desde diciembre del año 2011 es un proyecto a nivel internacional, con luces, fuegos pirotécnicos y danzantes.

En cuanto a servicios de educación especial, todo el municipio de Atlixco es atendido por una supervisión escolar de educación especial y esta función se realiza a través de los servicios de USAER, que a su interior tiene la misma estructura organizativa señalada en la figura 5 de este apartado.

Es importante destacar que los docentes que atienden la zona de Atlixco cubren, además de la ciudad, zonas aledañas pertenecientes al mismo municipio.

La inclusión educativa en Atlixco se desarrolla bajo el marco de la legislatura Nacional, la Ley General para la inclusión de las Personas con Discapacidad (2011), los Acuerdos Secretariales 648 y 592 del DOF, referentes a la evaluación y articulación de la educación básica, respectivamente. Así como también, la Ley de Educación del Estado de Puebla (2000), el PNFEIE (SEP, 2002), las Orientaciones Generales para el Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial³⁷ (SEP, 2006b) y el libro Integración Educativa en el Aula Regular "Principios Finalidades y Estrategias" de Ismael García Cedillo³⁸ (2000). Lo que demuestra que en este Estado se usan documentos publicados por la SEP entre 2002 y 2006; los más actuales son de observancia nacional.

³⁷ Se conoce como libro morado, entre los docentes y así lo citan en las entrevistas.

³⁸ Libro verde

Tehuacán

Tehuacán, que significa en náhuatl lugar de Dioses, es un poblado prehispánico que formaba parte del camino que comunicaba al Puerto de Veracruz con la Gran Tenochtitlan; pero en 1521 su población quedó sometida bajo el dominio español. Durante la independencia de México fue utilizada como cuartel militar, lo mismo sucedió en 1862, en la intervención francesa cuando los ejércitos se acuartelaron en Tehuacán para partir de ahí hacia la ciudad de Puebla.

Es una ciudad y cabecera municipal, cuenta con una pequeña zona metropolitana formada por las juntas auxiliares de San Pedro Acoquiaco, San Nicolás Tetitzintla, San Lorenzo Teotiplico, Santa María Coapan, San Diego Chalma, Santa Cruz Acapa y San Pablo Tepetzingo, en donde según el censo del 2010 (INEGI) su población era de 274,906 habitantes. Además de los municipios Santa Ana Teloxtoc, Santa Catarina Otzolotepec, San Cristóbal Tepeteopan, Magdalena Cuayucatepec y San Marcos Necoxtla en los cuales habitan otros 316,533 habitantes; que también forman parte de esa ciudad, aunque geográficamente se encuentran más alejadas, pero también confluyen a ella en busca de servicios, entre los que destaca el educativo.

La localidad de Tehuacán ha mostrado un crecimiento en su población universitaria, ya que cuenta con 23 Universidades entre públicas y privadas. En la actualidad, el municipio tiene una infraestructura educativa para los niveles de: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, capacitación para el trabajo y profesional media y

superior. Preescolar, con 97 escuelas y una población escolar de 6,891 alumnos, atendidos por 238 maestros; primaria, con 91 escuelas y una población escolar de 30,847 alumnos; secundaria, con 21 escuelas y una población escolar de 9,833 alumnos; telesecundaria, con 13 escuelas con una población escolar de 3,500 alumnos; preparatoria, con 16 escuelas y una población escolar de 3,988 alumnos. En Capacitación para el Trabajo cuenta con 12 edificios y una población escolar de 523 alumnos. Todo ello únicamente en la zona considerada urbana.

También Tehuacán es un municipio muy extenso donde sus servicios educativos están muy distanciados, lo que dificulta la comunicación y acceso de los docentes especialistas a todas las comunidades y a su vez implica que los alumnos se tengan que desplazar grandes distancias en busca de un servicio educativo especializado.

En Tehuacán, los documentos normativos para la operación de la inclusión educativa concuerdan con los que se están utilizando en Atlixco, ya que trabajan bajo la coordinación de la Dirección de Educación Especial del Estado de Puebla, sin embargo, en el mes en que se realizó la investigación en esta zona se estaban desarrollando talleres de actualización para los docentes de USAER y supervisores de escuelas regulares. En estos talleres les estaban presentando las nuevas propuestas de trabajo, entre las que estaban documentos como el MASEE 2012, el INDEX³⁹ (citado en el Capítulo 2) y las Orientaciones para la Intervención de la USAER, en las Escuelas de Educación Básica (SEP, 2011b). Lo cual indica que, aunque el MASEE y las Orientaciones para la intervención de USAER eran

³⁹ Index for Inclusion, by Tony Booth and Mel Ainscow. 2000. Documento ya utilizado en el D.F.

documentos de uso local en el Distrito Federal, al momento de la investigación ya se comenzaba a hacer extensa su difusión a otros estados de la república mexicana.

Tehuacán, al igual que Atlixco, presentan como característica en común que se atienden los servicios de educación especial a través de las USAER, con la estructura ya mencionada.

Una vez plasmada la realidad regional, presento los hallazgos del estudio de cada caso, es decir de cada escuela. Estos descubrimientos están clasificados en dos problemáticas: 1) La falta de capacitación de los docentes de aula regular para atender la inclusión y 2) Diferencias teóricas y conceptuales en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

6.3 Problemática 1

Falta de capacitación de los docentes de aula regular para atender la inclusión

Es necesario señalar que para la descripción de estas problemáticas se consideran la negociación, la implementación, desempeño y la ideología de los participantes, ya que estos niveles nos hacen referencia a lo macro, meso y micro.

Escuela 1:

En las escuelas de Iztapalapa, el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya no está en uso desde la entrada en vigor del MASEE, por lo que ahora y hasta finales del 2014 se utiliza el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la

Participación (BAP), para todas las situaciones que presentan los alumnos, sin importar su condición física o psicológica.

En el caso de la Escuela 1 la problemática de falta de capacitación docente es importante, como se hace evidente en los testimonios siguientes: en el ciclo escolar 2012-2013 se recibieron 13 alumnos con problemáticas severas como discapacidades de aprendizaje y motrices, así como con trastornos del lenguaje y psicológicos. Esto implica que la escuela debiera tener las condiciones para brindar la atención adecuada a estos alumnos y contar con el apoyo de la USAER correspondiente para atender las BAP que se presentan.

Los alumnos que con mayor frecuencia llegan a solicitar inscripción en la Escuela 1 son los que presentan BAP asociadas a problemáticas emocionales, de lenguaje y motrices, con o sin discapacidades. Para estos alumnos que se reciben es necesario contar con un equipo especializado que conozca sobre estas áreas y que logre una participación multidisciplinaria en torno a la atención del alumno; situación que se ve circunscrita desde al año 2002 a la forma de organización de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular⁴⁰ (en adelante USAER) que atiende esta escuela. Estas unidades dependen del gobierno federal y se integran por un especialista que asiste diariamente a esta escuela que tiene una formación en

⁴⁰ La USAER es una instancia técnico operativa de la Educación Especial, conformada por un Director, Maestros de Apoyo, Psicólogo, Maestra de Comunicación y Trabajadora Social. En el marco de la Educación Inclusiva, proporciona los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a la población escolar y particularmente a aquellas alumnas y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, y que se encuentran en riesgo de exclusión: población con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como aquéllos que en los diferentes contextos, se les dificulta acceder o participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación.
http://www2.sep.df.gob.mx/que_hacemos/especial.jsp

psicología y tres especialistas más que conforman el equipo paradocente, compuesto por un psicólogo, una especialista en comunicación y una trabajadora social (véase figura 5, apartado 6.2). A decir de los Docentes de Aula Regular (DAR), se requiere de un mayor apoyo, como el que se proporcionaba hasta antes del 2011, para atender a toda la población escolar con BAP, con o sin discapacidad.

La Escuela 1, para la implementación de las reformas en materia de inclusión educativa en el año de 2002, se tuvieron que hacer ajustes, a decir de la supervisora:

“solo modificó su edificación implementando rampas para dar acceso a los alumnos con alguna discapacidad motriz.... Para atender a los alumnos que han sido aceptados con otras discapacidades, se han tenido que hacer adecuaciones de manera improvisada.... Estas adecuaciones incluyen no solo la infraestructura sino también han implicado elaborar material específico para atender algunas situaciones específicas. Por ejemplo en el ciclo escolar 2011-2012, para una alumna con ceguera el material lo elaboró la docente de aula regular, junto con la madre de la alumna, principalmente con materiales reciclados, para tener así material didáctico que estimulara sus percepciones sensoriales” (S-I- Escuela 1 entrevistada el 17/09/2012).

En esta escuela, en el ciclo escolar 2012-2013 como se mencionó se recibieron 13 alumnos con problemas muy diversos. Todos los casos al momento de realizar la investigación, reciben apoyos diseñados por las docentes de USAER a través de actividades grupales y orientaciones. En el caso del alumno con discapacidad intelectual, además de la atención que se le da en su aula por parte de la DAR, asiste a terapia de forma privada en el Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT).

A esta escuela asiste diariamente una docente de USAER, la cual visita las aulas de forma cotidiana sin tener un cubículo destinado para ella y, por tanto, un lugar fijo de trabajo. De igual manera, la Escuela 1 turno matutino es visitada en forma itinerante por personal que conforma el equipo paradocente⁴¹ provenientes de una misma USAER. En promedio, las visitas del personal paradocente son una vez por semana, en la misma duración que el horario escolar, ya que distribuyen su tiempo para atender 4 escuelas más, es decir, se hacen cargo de 5 escuelas.

Ahora bien, un actor muy importante en todo este proceso educativo es la directora, quien comenta que “se recibe alumnos con BAP y se les ubica en un grupo según su edad y grado escolar que les corresponda cursar, porque la normatividad de la SEP así lo marca” (D-I-Escuela 1 entrevistada el 17/09/2012).

Los DAR comentan que:

“después de que los profesores trabajan con sus alumnos especiales por algunos meses no se producen avances en su aprendizaje, y argumentan que su formación para ser docentes de aula regular en las escuelas normales no los capacitó para atender a alumnos con BAP” (Entrevista con DAR, Escuela 1 entrevistada el 19/10/12).

Esto puede corroborarse porque en los planes de estudio en Educación Normal para Maestros de Educación Primaria y Preescolar (al 2014) sólo se contempla una

⁴¹ El personal paradocente es entendido por los docentes entrevistados, como los profesores de comunicación, trabajo social y psicólogo, mismos que no están en forma permanente en las escuelas.

asignatura relacionada con estos temas misma que lleva el nombre de “Necesidades Educativas Especiales”. Es importante reflexionar que, si bien en los Planes de Estudio en la formación de maestros regulares la orientación principal no está encaminada a la atención de alumnos especiales, ante la inclusión educativa estos temas adquieren una mayor importancia, como para solo ser estudiados en un solo semestre. Cuando en la escuela 1 se llegara a presentar el caso grave de un alumno, como una minusvalía, se pide a los padres del alumno que lo trasladen a un Centro de Atención Múltiple (en adelante CAM) para ser atendido.

En el CAM se atiende a los alumnos que no pueden ser incluidos a las escuelas generales de educación básica porque requieren custodia permanente (SEP, 2002:24), éste es un apoyo permanente y especializado donde asisten toda la jornada escolar. En la escuela 1 no se ha enviado alumnos con BAP al CAM durante los últimos 3 ciclos escolares por no requerir atención en custodia.

En específico, los docentes de aula regular (DAR) señalan como problemática no estar capacitados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Comentan que “ante tanta diversidad de problemáticas que presentan los niños con NEE con o sin discapacidad, los DAR no tienen los conocimientos necesarios para brindar la atención, ni personalizada, ni especializada que estos niños requieren para aprender” (Entrevista DAR , Escuela 1 entrevistada el 19/10/12). De acuerdo con la supervisora de esta Escuela, uno de los aspectos interferentes es que los grupos escolares están conformados por 35 alumnos incluidos los que presentan alguna necesidad educativa o Barrera para el

Aprendizaje y la Participación⁴² y, en ocasiones, aquí se integran a más de 4 alumnos con BAP por aula, ya que a ningún niño se le niega la inscripción.

En las entrevistas, los DAR comentan que el apoyo por parte de los 3 especialistas de USAER que visitan la escuela es muy poco, ya que ingresan a su aula una vez por semana durante un lapso de 20 minutos a media hora. Ante ello, los DAR resultan responsables de los alumnos especiales y no están de acuerdo con las acciones que realizan los DEE, ni en la cantidad de tiempo, ni en que se trabaje en actividades generales donde se involucra a todos los alumnos del grupo sin dar ninguna sesión específica para cada alumno de acuerdo con la BAP o NEE que presenta. En este sentido, una DAR afirma que “trabajando como se hacía antes de la entrada en vigor del MASEE sí veían logros en sus alumnos, ya que asistían a terapias al Centro Psicopedagógico⁴³” (DAR-03-I- Escuela 1 entrevistada el 19/10/12) (véase sección 2.3) para recibir atención de forma individual y de acuerdo a la discapacidad que presentaran. El cambio, en la forma de dar atención a las escuelas, por parte de los especialistas de la SEP, se explica por el contenido en el artículo 41 de la Ley General de Educación promulgada en 1993 (véase sección 2.3) y por los documentos expedidos por la SEP, en 2002 y en 2011 (citados en la nota a pie de página número 42).

⁴² Barreras para el Aprendizaje y la Participación, es un concepto que se define en el Manual de Atención de los Servicios de Educación Especial. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. SEP, 2012.

[http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/MASEE 2012.pdf](http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/MASEE%202012.pdf) pág. 27.

⁴³ Los Centros Psicopedagógicos (CP) de la SEP formaban parte de la estructura que conformaba la Educación Especial existente antes del 2002, el cual trabajaba, bajo el modelo clínico de atención. Al transformarse los servicios a partir de 2002 el CP se denominó USAER y se conformó por menos integrantes que un CP, por lo cual se considera que cada CP se subdividió en varias unidades denominadas USAER. Esta subdivisión no obedeció a ninguna lógica profesional, simplemente el equipo se dividió y fue asignado a un grupo de escuelas sin tomar en cuenta las necesidades de éstas. Mejorar esta explicación para lograr más claridad.

Así también los profesores entrevistados señalaron que en las Orientaciones para la Intervención Educativa de las USAER⁴⁴ (SEP, 2011b) se especifica que la forma de intervención del DEE debe ser con la realización de su trabajo en el aula regular; “ya que es el contexto áulico el que requiere de estudio para la eliminación de barreras contenidas en él, para que con ello el niño con discapacidad pueda acceder al aprendizaje” (DEE, Escuela 1 Entrevistada el 19/09/2012). Esta forma de trabajo difiere de la que se realizaba antes del 2002, cuando los USAER se llamaban Centros Psicopedagógicos y trabajaban bajo el modelo clínico (véase sección 3.2.2) en su propias instalaciones y dando terapias de rehabilitación a los alumnos. Este modelo tuvo vigencia del año 1970 al 2002.

Los DAR aseguran que, aunque los profesores de USAER les dan asesoría en las juntas de Consejo Técnico Consultivo, esta orientación es más de carácter informativo y no llega a ser una capacitación, ya que se dedica para ello solamente una hora una vez al mes y no todos los meses. Además, en estas juntas también se abordan otros temas trascendentes que en ocasiones abarcan todo el tiempo del Consejo Técnico. Debido a que los espacios para trabajar en colegiado son escasos en las escuelas de educación pública. Cuando los docentes se reúnen, aprovechan para comentar diversos asuntos, esto hace que no se puedan priorizar los temas por tipo de reunión. Bajo este argumento, el tiempo no es suficiente para conocer aspectos específicos sobre las discapacidades que presentan los alumnos en cada

⁴⁴ Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular USAER. En las escuelas de Educación Básica. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

grupo y en cada ciclo escolar. La única capacitación que pueden tener los DAR se limita a la información que obtienen del internet, de instituciones que manejan estos temas y de la experiencia práctica de sus compañeros docentes. En este aspecto, la SEP espera que el DAR tenga la capacidad de atender a la diversidad de NEE que presentan los alumnos sin que se incremente el tiempo de asesoría por parte de un DEE hacia el DAR cuando sea necesario (ver sección 3.2.4).

Los profesores entrevistados en la Escuela 1 turno matutino señalan que para atender a alumnos con BAP se debe asignar a un especialista en la materia, lo que implica conocer sobre aprendizaje, lenguaje, psicología o psicomotricidad, para con ello tener logros de aprendizaje significativos por parte de los alumnos.

Los docentes, directores y personal de USAER entrevistados en esta escuela reconocen que la labor de los DEE se transformó (a partir del 2011) cuando se puso en marcha el MASEE, y ahora se concretan a ser orientadores y no terapeutas como ocurría antes de la entrada en vigor de la legislación mencionada, lo que implicó cambios importantes en la atención a los alumnos con BAP (ver sección 3.5). Entre las transformaciones se encuentra el hecho de que los DEE de USAER ya no trabajan con el alumno de manera directa, en un lugar de trabajo separado, como antes se solía hacer, cuando se sacaba al alumno del salón o incluso de la escuela una o dos veces por semana para que tomara terapia en el área que necesitara; esta terapia estaba provista por parte de los Centros Psicopedagógicos (ahora USAER) como se puede observar en el argumento de Guajardo en esta tesis en el Capítulo 2, sección 2.3.

Una de las profesoras de aula regular entrevistada, con más de 10 años de experiencia en el servicio educativo, expresa un comentario en relación a lo que ocurría antes de las transformaciones, por ello señala que:

“desde hace varios años, la forma de atender a los alumnos ha cambiado, porque antes se les consideraba con necesidades educativas especiales (NEE) y ahora con la entrada en vigor de MASEE, se dice que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), esto implica que no todos los niños que recibían atención bajo el esquema anterior ahora sean elegibles para su atención en USAER o CAM” (DAR-05-I- Escuela 1 entrevistada el 21/10/2012).

Las dos profesoras de USAER entrevistadas que atienden esta escuela 1 opinaron sobre la atención en forma general que ahora les dan a todos los alumnos, no tener necesidades de capacitación para atender la diversidad de casos, ya que su función es ser orientadoras de los DAR. Si esta opinión se observa bajo el esquema de trabajo que sigue USAER⁴⁵, la función de los DEE que acuden a las escuelas es correcta, ya que se enfoca efectivamente a dar orientaciones generales de cómo incluir a los alumnos, por lo que consideran no tener necesidad de capacitación. En el caso que se presentara una situación muy severa de minusvalía, envían al alumno para su atención al Centro de Atención Múltiple (CAM) y, como se mencionó al momento de esta investigación, la escuela no había enviado alumnos a este Centro en los pasados tres ciclos escolares.

⁴⁵ Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de educación básica. En Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. SEP, 2011. http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/usaer_web.pdf Consultado en mayo de 2014.

Así también, la docente antes referida afirma no estar de acuerdo en la forma en que se brinda atención a los alumnos especiales bajo la nueva normatividad (MASEE), es decir, no le parece adecuado que no reciban horas de atención directa los niños en horarios distintos a los del aula regular por parte de especialistas, pero menciona que si así lo señala la normatividad, ella lo acata. La entrevistada, al referirse a los cambios, denota que “no está de acuerdo con el cambio de paradigma que sufrió la educación especial del de integración, al social” (DAR-05-I- Escuela 1 entrevistada el 21/10/2012) (Véanse los paradigmas en el Capítulo 3, secciones 3.2.3 y 3.2.4).

Los cinco actores entrevistados en esta Escuela, que comprenden a la Supervisora, Directora, los DAR, los DEE y Padres de Familia, consideran que es mucha responsabilidad trabajar con alumnos que enfrentan BAP, sobre todo porque se sienten solos al brindar atención educativa de manera cotidiana, aunque la escuela cuente con los servicio de USAER para asesorar a su personal. Sin embargo, los DAR no encuentra vinculación de su trabajo con el de los especialistas de USAER como se cita a continuación:

“Yo como maestra de grupo, desde la integración, soy yo la responsable. Aunque se supone que todos somos responsables como equipo de escuela, pero en realidad de lo que el niño avance, soy yo” (DAR-03-I-Escuela 1 entrevistada el 25/10/2012).

En esta escuela, algunas estrategias que los DAR aplican para atender a sus alumnos con BAP son: la elaboración de materiales didácticos específicos para facilitar su aprendizaje. En estos casos las instituciones externas, como el Instituto

Nacional de Rehabilitación Física o el Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT), los asesoran y no solo a ellos, sino también a los padres de familia para poder elaborar juntos los materiales adecuados. Este tipo de colaboración externa se gestiona a través de la dirección de la escuela que siempre ha tenido la disposición para hacerlo.

La supervisora y directora de esta Escuela 1 opinan sobre la atención a niños con BAP y mencionan que todos los alumnos deben estar incorporados a la educación regular porque así lo marcan las propuestas en materia de inclusión que se desprenden del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y el artículo 41 de la Ley General de Educación (reformado en 2013).

Estas autoridades escolares consideran que:

“la capacitación que se otorga en las reuniones mensuales de los Consejos Técnicos es suficiente y que, aunado a esto, la flexibilidad en el currículum permite a los DAR dosificar los contenidos curriculares y trabajar las competencias para alcanzar un nivel adecuado en el aprendizaje de los alumnos que presenten alguna BAP” (Entrevista a S-I-Escuela 1 entrevistada el 17/09/2012 y Entrevista a la D-1, Escuela 1 entrevistada el 17/09/2012).

En palabras de la supervisora:

“Pues ahorita lo que trabajamos todas, y con lo que trabaja USAER, es el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial y aquí viene las líneas de trabajo, como es la Planeación Estratégica, como son los servicios que brinda la USAER y en qué casos y qué técnicas se usan si fuera necesario canalizar a los alumnos” (S-I- Escuela 1 entrevistada el 17/09/2012).

Los profesores de USAER que brindan atención en la escuela 1 turno matutino comentan que ellos proporcionan al DAR todo el apoyo que requiere, porque están capacitados para atender cualquier discapacidad. En caso de que el maestro no conozca mucho se informa a través de internet o pide apoyo al director de USAER. Los DEE consideran que el equipo interdisciplinario con que cuenta, aunque es itinerante, brinda la atención requerida por los docentes, alumnos y padres de familia. Además, precisan que ahora, bajo el esquema de trabajo del MASEE, la labor del personal de la USAER se remite únicamente al aspecto educativo y no como antes que se ofrecían terapias de rehabilitación (Véase Capítulo 3, sección 3.4). Al respecto una DEE señala:

“Todos se atienden. Las orientaciones son de acuerdo a la necesidad que vaya presentando, aquí reciben la atención adecuada. Bueno... no es Necesidad, es Barrera. Entonces se le invita [a los padres de familia] a pláticas, a juntas. Hasta el momento hemos atendido a todos” (DEE-01-I-Escuela1 entrevistada el 19/09/2012).

Por lo que comenta la DEE de USAER, ya no se puede otorgar ningún tipo de terapia a los alumnos porque se atienden a todos. Para casos muy severos, de alumnos que requieran un mayor apoyo o terapia, se hacen canalizaciones externas a otras instituciones, de manera específica al Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT), al Instituto Nacional de Rehabilitación Física o a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, al área de psicología.

El único criterio para canalizar a los alumnos a otras instituciones es que requieran atención médica o rehabilitación física y que los padres estén dispuestos a llevarlos.

Las dos docentes DEE de USAER, entrevistadas en esta escuela, brindan apoyo a los alumnos desde hace 2 y 3 años respectivamente, lo cual equivale a pocos años en el servicio educativo. Por su antigüedad en el sistema, el único modelo de trabajo que conocen es el que se desarrolla bajo los lineamientos del MASEE de 2012. Ellas tienen la formación de licenciadas en educación especial⁴⁶; aunque una se enfoca a trabajar en el área de comunicación (antes área de lenguaje) como se le llama en el Manual del Funcionamiento de las USAER a partir de 2011.

Desde el MASEE la atención a los alumnos especiales no está diferenciada de la que reciben sus compañeros o bien los alumnos regulares, no se requiere un espacio ni tiempo en particular; por ello tampoco los docentes de USAER tienen determinada una capacidad máxima o mínima en cuanto al número de alumnos que atienden. La capacidad de integrar a un alumno adicional al grupo la determina el tamaño del grupo regular al cual es asignado el niño con BAP; cada grupo debe tener como máximo, en esta escuela, 40 alumnos. En el ciclo escolar 2012-2013 los grupos se conformaron con 35 o 37 alumnos y hubo un total de 13 alumnos con BAP en ese mismo ciclo como se mencionó.

⁴⁶ La licenciatura en Educación Especial, modificó sus planes de estudio para adecuarse al modelo social de la inclusión en 2004 y su observancia es de carácter nacional.

En conclusión, el personal de la escuela 1 aborda la inclusión educativa con la visión del paradigma social (véase Capítulo 2, sección 3.2.4) porque se apoyan en el modelo del MASEE; por lo que la directora, la supervisora y las docentes de USAER consideran que todos los alumnos reciben la atención que necesitan, ya que las DEE de USAER atienden a la diversidad de niños con BAP integrados en cada grupo.

El MASEE es un documento que entró en vigor desde el ciclo escolar 2011 y que se elaboró para el Distrito Federal, por lo que su incidencia es de carácter local. Si bien, este documento introduce el concepto de BAP, también señala la forma en que la inclusión educativa se debe abordar desde el punto de vista de las autoridades educativas en el Distrito Federal, siendo éste el único lugar donde se implementa hasta 2014.

Los DAR entrevistados en el Distrito Federal ponen en práctica las orientaciones estipuladas en el MASEE, pero consideran que:

“esta forma de educación para los alumnos que requieren apoyos especiales, no es la más idónea, ya que la nueva forma de atención tiene resultados mínimos en el aprendizaje de los alumnos que requieren apoyo complementario para su educación” (DAR-01-I entrevistada el 19/09/2012).

Los escasos resultados obedecen, a decir de los DAR, a que en ellos recae la mayor responsabilidad de atención del alumnado y sienten que no tienen la suficiente capacitación para hacer frente a las problemáticas que implica una discapacidad. Existen opiniones opuestas entre lo señalado por la directora de este plantel y lo que expresan las DAR, ya que la directora del plantel considera que todos los alumnos

reciben la atención que necesitan y por otra parte, los DAR dicen que les falta mayor apoyo para atender a los alumnos especiales porque consideran no tener la capacitación adecuada para brindar el servicio educativo cuando los niños presentan BAP.

Por su parte, la directora de esta escuela señala que los docentes tienen la libertad de modificar su método educativo para facilitar que el alumno aprenda y que cada uno llegue hasta donde su capacidad le permita. Ella opina que:

“es responsabilidad de toda la comunidad educativa realizar un trabajo colaborativo para logra la inclusión, por lo que está a favor de la política de inclusión que establece que los niños que presenten BAP se deben integrar al aula regular y deben ser atendidos principalmente por el maestro regular con el apoyo esporádico de los maestros de USAER” (D-01-I-E1, entrevistada el 17/09/2012).

Aun así, con las adaptaciones que pueden realizar los docentes en sus diversas materias, la directora considera que:

“atender a estos alumnos representa un reto profesional para sus docentes, mientras que a los docentes les provoca frustración en el trabajo por no haber estudiado para ser docentes de educación especial sino regular” (D-01-I-Escuela1 entrevistada el 17/09/2012).

Respecto a la problemática la supervisora y la directora mencionan que:

“las DAR están en proceso de adaptarse a la nueva perspectiva de las BAP, y que aún no acaban de conceptualizar cuál es la nueva forma de trabajo a raíz de la RIEB. Pero que con el paso del tiempo se darán cuenta de los beneficios

que esta forma de trabajo tiene para los alumnos especiales, ya que se les facilita su inserción social” (S-01-I-Escuela1 entrevistada el 19/09/2012).

A continuación se presentan los hallazgos encontrados en el caso de la escuela número 2.

Escuela 2:

La escuela 2, a decir de la supervisora y directora, cuenta entre su comunidad con el reconocimiento de ser inclusiva, es decir, que se caracteriza por no rechazar a ningún alumno, por ello, muchos padres de familia, aunque habiten lejos de la localidad, están dispuestos a desplazarse diariamente grandes distancias para inscribir a sus hijos en ella.

Una vez que un alumno especial es inscrito, éste se asigna según su edad a una profesora de manera aleatoria. Las DAR, aunque aceptan a todos los alumnos “consideran que es una gran problemática lograr la inclusión porque ellas no están capacitadas para atender toda la diversidad de alumnos con discapacidad que reciben” (DAR-08-I-Escuela 2 entrevistada el 18/10/2012).

En el ciclo escolar 2012-2013 recibieron cuatro alumnos con discapacidad intelectual, visual y síndromes, entre los que se encontraban casos severos, hasta leves y aunque sus grupos cuentan con 25 alumnos en promedio, los docentes no consideran tener la capacidad para atender a los alumnos especiales como “debieran”. El debieran, lo definen en el sentido de que los alumnos con BAP

requieren atención individual y actividades específicas para acceder al aprendizaje. En el ciclo escolar 2011-2012, asistió un alumno invidente y, en el siguiente ciclo escolar 2012-2013, se atendió a una niña con síndrome de “West”⁴⁷, así como a un alumno con problemas en su desarrollo fisiológico, otro alumno que presenta trastorno en su conducta y uno más con trastorno del lenguaje.

Las DAR comentan que:

“las visitas que realizan los especialistas de USAER son muy escasas y que en el turno vespertino existen más problemáticas por atender que en el turno matutino; sobre todo de tipo psicológico, derivados de traumas en los niños que se deben a que la zona donde se ubica la escuela es muy violenta por la tardes” (DAR-07-I-Escuela 2 entrevistada el 16/10/2012).

La psicóloga, como personal paradocente⁴⁸, asiste a esta escuela una o dos veces al mes; por lo que su forma de atención a los padres es de manera grupal. Las docentes expresan que “se sienten desprotegidas ya que un alumno con BAP es su completa responsabilidad, tanto en su aprendizaje como en su integridad física, ya que todo el tiempo están en el grupo regular, al igual que a la hora del recreo” (DAR-08-I-Escuela 2 entrevistada el 18/10/2012).

⁴⁷ El síndrome de West (SW) o síndrome de los espasmos infantiles es una encefalopatía (alteración cerebral) epiléptica de la infancia, grave y poco frecuente. Este genera algún grado de retraso global en el desarrollo infantil y, a pesar de que el conocimiento sobre él ha mejorado considerablemente, todavía hay casos en los que no se diagnostica a tiempo, sobre todo cuando los síntomas son leves. Este síndrome de no ser controlado va deteriorando las funciones mentales superiores, como es la inteligencia y altera la conducta, por lo que es necesario un control neurológico con base en medicamentos. http://medicina.ufm.edu/index.php/S%C3%ADndrome_de_West

⁴⁸ El MASEE (SEP, 2012) considera equipo paradocente al grupo de especialistas de USAER que visitan las escuelas de manera itinerante. Este equipo está conformado por un psicólogo, un trabajador social y un maestro de comunicación.

La atención educativa que ofrecen los DEE de USAER a los niños con problemáticas severas en esta escuela es homogénea, es decir, se desarrollan las mismas competencias con todos los alumnos, adaptándose de acuerdo al grado escolar que están cursando. Para los que presentan BAP, se pretende modificar las barreras existentes en el ambiente para que se den avances. Los DEE-I- Escuela 2 justifican esta atención homogénea, cuando señalan que solo hay que modificar los criterios de logro en la competencia educativa y sugieren al profesor que baje el grado de dificultad. De esta manera, en su planeación, las DAR señalan algunas actividades generales que benefician a todo el grupo y no solo a los que presentan BAP. Así que todos los alumnos del turno vespertino con BAP, y sin ellas, trabajan bajo el mismo currículo. El método más usado por las docentes regulares es el de proyectos, aunque este método no es específico para los alumnos con BAP. En general, en esta escuela todos trabajan con el mismo programa educativo, bajo el modelo de competencias y conforme a la RIEB.

En la escuela 2 la labor de inclusión educativa también se guía bajo la orientación del MASEE (SEP, 2012). Los entrevistados señalaron que con el uso del MASEE se evita la discriminación, pues está basado en el modelo social de la discapacidad (ver apartado 3.2.4). Los profesores, desde los directivos hasta los DAR, confirman que en esta institución no se niegan a dar atención a nadie porque su labor es ofrecer atención a todo el que la solicite sin importar su condición.

Es necesario aclarar que esta escuela comparte la misma supervisora en los dos turnos; además, también los DEE son los mismos.

La directora afirma que en reuniones de Consejo Técnico es donde existe una mayor vinculación entre las DAR con los DEE de USAER, ya que ahí se da la posibilidad de intercambiar experiencias y conocer algunos métodos para atender a los alumnos que representan casos difíciles. La directora señala también que “con la propuesta de inclusión con base en el modelo social todos los alumnos con BAP deben ser integrados al grado que les corresponda y que estos alumnos avanzarán hasta donde tengan que llegar” (D-02-I- Escuela 2 entrevistada el 15/10/2012).

La directora se une a los planteamientos realizados por las docentes de aula regular al decir que “en muchos casos no saben cómo atender a algunos alumnos pero que, como esto representa un reto, toda la escuela busca asesorarse y aportar algo” (DAR-07-I- Escuela 2 entrevistada el 17/10/2012). En este sentido, la directora concibe “la atención a los niños con BAP como un compromiso al que la escuela debe responder, adaptándose a la normatividad vigente, aunque los resultados en el aprendizaje sean básicos” (D-02-I- Escuela 2 entrevistada el 15/10/2012). Sin embargo, las DAR aseguran no estar capacitadas para ello y ven que el personal de USAER no representa un apoyo adecuado, pues sus visitas son como máximo de una hora una vez por semana en cada aula.

Por su parte, las DEE de USAER, dicen que ellas brindan capacitación y asesoría a las profesoras de aula regular dándoles sugerencias de cómo bajar el grado de dificultad de la competencia educativa a trabajar. Por ello consideran que:

“si bien, tienen mucha carga de trabajo, tratan de atender a todos los alumnos con BAP en su correspondiente grupo al menos, media hora durante cada visita. En el caso de existir algún alumno con alguna problemática más severa, tratan de estar más tiempo ahí” (DEE-01-I- Escuela 2 entrevistada el 20/09/2012).

En el caso de una niña con un síndrome de West, como este padecimiento afecta su comprensión y su aprendizaje, la visitan los maestros de USAER dos veces a la semana. En este caso, ni la docente del grupo, ni la directora, ni el personal del mismo USAER ha logrado que la madre de la alumna se comprometa con su desarrollo. En esta situación, la docente siente que su responsabilidad es mayor, pues no cuenta con nadie en casa de la alumna para apoyar su desempeño. La niña con síndrome de West fue derivada al CRIT, a donde su madre la lleva una vez por semana; también fue enviada a estudios de genética que no se han podido realizar por falta de recursos económicos.

Los padres de familia de la niña con síndrome de West y del niño con retardo en su desarrollo, respectivamente, consideran que:

“en estas escuelas nuestros hijos son aceptados y atendidos, pues otras instituciones educativas públicas los han rechazado; esto hace que nos guste el servicio de la SEP que además es gratuito; aunque tengamos que trasladarnos largas distancias” (P-03-I- Escuela 2 entrevistada el 19/10/2012).

Esta madre de familia menciona que en las instituciones privadas como el CRIT o el Instituto Nacional de Rehabilitación Física son mejor atendidos, ya que ahí les dan terapia que los hace avanzar, además de tener atención individualizada, mientras

que en la escuela pública reciben atención dentro de un grupo. Por otra parte expresa que:

“Lo que no me gusta de los hospitales donde nos mandan es que nos cobran según el estudio o terapia que requieran y lo que duren, y tenemos que pagar entre los 40 y los 1,800 pesos⁴⁹ por estudio, o sesión de media hora” (P-03-I-Escuela 2 entrevistada el 19/10/2012).

En esta escuela, en ambos turnos, se observa una situación contradictoria pues, por una parte, los DAR consideran no estar capacitados para atender todas las necesidades de sus alumnos y, por otro, respetan lo que indica la normatividad. Si bien, la *Constitución Política*, la *Ley General de Educación* y el *Programa Sectorial de Educación* señalan que el alumno debe recibir los apoyos necesarios para su inclusión a la educación regular, el MASEE viene a ser el único documento operativo que señala el procedimiento de cómo incluirlos, eliminando las BAP del entorno (SEP, 2012).

En esta escuela:

“la orientación a padres se realiza de manera grupal dos veces al mes, en sesiones de 1 hora, y de requerir asesoría un caso específico se manda a llamar a los padres media hora antes de entrar a clase o media hora antes de la salida. Por ejemplo, “en el caso de la niña con síndrome de West se asesora a la madre sobre cómo poner reglas y límites a su conducta” (DAR-07-I-Escuela 2 entrevistada el 17/10/2012).

⁴⁹ Dato proporcionado en forma verbal por los padres de familia entrevistados en la escuela Carmen Mendoza de Arzate turno vespertino (IP-3).

En esta escuela un aspecto que influye en la asistencia de los alumnos especiales a instituciones externas es la cuota que cobran, pues los padres entrevistados afirmaron “no poder pagar los altos costos, además de la dificultad de desplazarnos grandes distancias hasta donde nos mandan y luego quieren que vayamos 2 veces por semana y no se puede” (P-03-I-Escuela 2 entrevistada el 19/10/2012).

En el caso de que un niño presente minusvalías, la norma (SEP, 2012:87) dice que debe ser enviado a CAM, pero de igual forma es decisión de los padres llevarlo o no, o seguir manteniendo a su hijo en una escuela pública general. En el caso de las dos escuelas de la Delegación Iztapalapa comentadas aquí, no hay casos de minusvalías.

Por último, las necesidades de capacitación que perciben las DAR se originan en su preocupación por querer avanzar o lograr en mayor medida el aprendizaje de sus alumnos y en querer que superen o atenúen su discapacidad; por lo que en esta escuela las 3 DAR e incluso la directora describieron como su más viable para cumplir sus funciones y atender a los niños con BAP la de actualizarse vía internet.

Escuela 3:

La escuela 3 está ubicada en el municipio de Atlixco, en el Estado de Puebla⁵⁰. En esta institución, de acuerdo a la Ley General de Educación, todos los alumnos deben

⁵⁰ A partir de la presentación de este caso se usará el término NEE e integración educativa, porque son los que están vigentes en el Estado de Puebla desde 2002.

ser incluidos, sin importar que presenten discapacidad o no; esto en palabras de la supervisora de zona.

En esta zona escolar, la capacitación de los docentes en torno a la discapacidad no se ve como un problema urgente, ya que se considera que el apoyo que brinda USAER es suficiente y oportuno para que los alumnos vayan avanzando en su escolaridad. Es importante señalar que el servicio de USAER es compartido con otras 7 escuelas, lo que hace que las visitas del equipo paradocente sean más espaciadas; tienen una DEE en forma permanente en esta escuela.

El directivo de la escuela 3, por su parte, señala que si bien se incorpora a las aulas regulares a todos los niños, como lo señala la Ley General de Educación, esta acción se realiza como un acto de equidad. El director reconoce que: “no siempre una escuela regular está preparada para atender a todos los alumnos, a veces no tocan casos muy difíciles y uno, no sabe qué hacer” (D-01-A-Escuela 3 entrevistado el 08/11/12) y considera que para atender a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales se debe considerar la escuela como una unidad, en donde los docentes, sin importar su función, deben ser responsables de todos los alumnos. Desde esta visión también manifiesta que el compromiso principal de los alumnos con NEE es de los DAR y todos ellos deben participar en la integración sin negarse a ello. Forma de trabajo que concuerda con los planteamientos teóricos revisados.

El director de la escuela 3 reconoce que la inclusión es una obligación de todas las escuelas de educación básica y que ésta se desarrolla bajo las Normas para el

Fortalecimiento de la Educación Especial (refiriéndose al PNFEIE, SEP, 2002) y los lineamientos contenidos en el Acuerdo 592 (2011) que la SEP estipula; por lo tanto es obligatoria.

El director entrevistado tiene 40 años laborando para la Secretaría de Educación del Estado de Puebla, primero se desempeñó como DAR (durante 18 años) y luego como director de escuela primaria (22 años). Esto le proporciona la experiencia de haber trabajado bajo diferentes paradigmas de educación especial y comparar el modelo de integración vigente con los anteriores. Opina que “la integración educativa no funciona del todo, que era mejor cuando se sacaba a los niños del salón y se les atendía en grupos integrados⁵¹, eso sí era bonito” (D-01-A- Escuela 3 entrevistado el 08/11/12).

El director afirma que:

“a veces nos llegan con problemas severos y entonces ahí prácticamente el maestro de grupo o maestra necesita tener una capacitación especial, para poder atender este tipo de niños. Es muy difícil, aunque contamos con el apoyo de USAER, este nos ayuda en muchos aspectos, porque formamos un equipo de trabajo. USAER da indicaciones al maestro de grupo de cómo debe de trabajarlo, USAER viene y trabaja con los niños de esa naturaleza. Pero sí es muy difícil para los maestros de grupo. Y no es cosa de buena voluntad” (D-01-A- Escuela 3 entrevistado el 08/11/12).

⁵¹ Los grupos integrados fueron una modalidad de trabajo prevaeciente en el paradigma de la rehabilitación, antes del surgimiento de las políticas de integración educativa e inclusión.

En el ciclo escolar 2010-2013, en la escuela 3, se recibió a un alumno con discapacidad motora, a dos con debilidad visual (que no llega a ser ceguera), un alumno con discapacidad auditiva, un con retardo en su desarrollo y un con retraso mental. En total se recibieron seis alumnos con NEE en este ciclo escolar.

En el caso del alumno con retraso mental, que ingresó desde el ciclo escolar pasado con problemas muy severos y a decir del director:

“Es muy difícil para los maestros de grupo, dar atención a alumnos con NEE, por la siguiente razón: ya que en la experiencia que hemos vivido, la maestra no podía darle la atención necesaria, puesto que atiende a 40 niños y, a veces, los padres de familia son personas que piensan que tiene la obligación el maestro de estar con sus niños. Prácticamente decía la señora que no se atendía a su niño y la maestra le decía: ‘pero señora es que tengo cuarenta y sí estamos trabajando con él’, pero había quejas” (D-01-A- Escuela 3 entrevistado el 08/11/12).

Las dos DAR entrevistadas consideran que las DEE de USAER apoyan mucho en la atención de los alumnos, al sacar a los niños con NEE del salón una vez por semana y trabajar con ellos en forma individual; aunque el resto de la semana ellas son las responsables de atenderlos y sobre todo de sus avances educativos (dato que concuerda con el paradigma de integración). Concuerdan con lo señalado con el director de la escuela, al decir que en ocasiones no les pueden brindar mucha atención a los alumnos con discapacidad, debido al número de alumnos que conforman su grupo, que en promedio es de 40.

Las DEE de USAER opinan estar capacitadas para atender a los alumnos con discapacidades:

“estamos capacitados para atender a la diversidad, a todos, sin importar su condición. Nos apoyamos también de DIF, no porque no los podamos atender, sino para complementar su atención y en caso de ser éstas muy severas se canalizan al CAM” (DEE-02-A- Escuela 3 entrevistada el 18/10/2012).

Así también los DEE señalaron que muchas veces los alumnos especiales solo se quedan con los elementos que la educación básica regular o general les pueda brindar. Por ello, la labor principal de los DEE de USAER es atender a los alumnos que presentan NEE y orientar a los miembros de la escuela, ofreciendo la asesoría que necesiten. En esta escuela las DEE asesoran a los directivos, DAR y padres de familia, momentos antes o después del horario de clases los días que les corresponde acudir a esta escuela sin tener un horario ni días fijos para ello. En esta asesoría se contempla: “intervención directa con los alumnos, tanto a nivel grupal, como en algunos casos determinamos una intervención individual” (DEE-01-A- Escuela 3 entrevistada el 17/10/2012). Además de trabajar:

“en la propuesta curricular adaptada, bajo un compromiso con los padres, en donde ellos hacen al menos tres visitas a la escuela para tomar pláticas. Además USAER promueve los talleres con padres durante todo el ciclo escolar. Y cuando algún alumno lo requiere se hacen visitas domiciliarias, ya sea por trabajo social, incluso por comunicación, por psicología y por la maestra de apoyo de USAER. Y se hacen orientaciones individuales, si así lo requiriera el caso, con apoyo del maestro de aula regular” (DEE-02-A- Escuela 3 entrevistada el 17/10/2012).

Para atender las NEE, los profesores de USAER usan las propuestas teóricas y de trabajo que vienen contenidas en el *libro verde*⁵² y en el *libro blanco*⁵³ (como los identifican ellas). En estos documentos se indica que se debe hacer un diagnóstico para trazar un plan de tratamiento. El plan es elaborado por los DEE y los DAR, donde se señalan las adecuaciones curriculares que se van a hacer específicamente para cada alumno:

“los instrumentos de evaluación y trabajo son: las planeaciones de los maestros, las observaciones de los maestros, el diario de trabajo. Y de nuestros libros que manda la SEP de educación especial, de nuestras orientaciones generales para el funcionamiento, las propuestas de integración de los alumnos y de principios y finalidades del servicio, para el aula regular” (DEE-02-A- Escuela 3 entrevistada el 17/10/2012).

En particular, la DEE que asiste de manera permanente a esta escuela es quien colabora directamente con el DAR haciendo las adecuaciones pertinentes para cada caso.

Los profesionales de USAER, en este caso, trabajan con el alumno una vez por semana durante una hora fuera de su salón de clases, es decir, de manera individual dentro de un aula específicamente destinada para este fin. A consideración de los DAR esta forma de trabajo es apropiada para el alumno con NEE, solo que piensan que es muy poco tiempo para lograr avances; por ello, los DAR implementan algunas estrategias como son: dejar tareas extra a estos alumnos, trabajar con ellos después de clase una hora, una vez por semana y citarlos los sábados o domingos, dos veces

⁵² García Cedillo. La integración educativa en el aula regular. SEP, 2002

⁵³ Orientaciones para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. SEP, 2006b

al mes a clases extras junto con sus padres. Esto implica que los DAR también aportan recursos económicos personales para copias fotostáticas y para la elaboración del material didáctico, como se expresa en su propias palabras: “no tiene mucho tiempo que hicimos esos rompecabezas para la lectura. Los hicimos y sabemos que aquí se quedan (salón) y que nos los presta. Este... siempre que se ha necesitado material, lo elaboro o lo compro de mi bolsa” (DEE-01-A- Escuela 3 entrevistada el 17/10/2012).

En conclusión, podemos decir que los docentes de educación regular, incluido el director, perciben que falta capacitación en materia de inclusión educativa. Concuerdan en afirmar que es un derecho de todos los alumnos participar de la educación básica, pero afirman que no siempre están capacitados para recibir alumnos que presentan NEE. El director se muestra muy enfático al opinar que cuando se trabajaba bajo paradigma de rehabilitación en educación especial (ver Capítulo 3, sección 3.2.2), él observaba muchos logros en los alumnos; sin embargo considera que:

“¿cómo es posible que un niño con ese tipo de problemas logre ir escalando? ¿Y cuándo salga del sexto grado qué? ¿Qué va a pasar? ¿Será admitido en secundarias? no lo creo. Entonces es un problema que hay. Nosotros hemos colaborado, hemos participado fuertemente. Pero yo detecto ese tipo de situaciones, porque los niños con discapacidades no van a la misma medida que los demás. Sí, porque aquí USAER tiene sus criterios y antes eran buenos; pero ahora decimos -de acuerdo adelante- y hemos estado colaborando”(D-01-A-Escuela 3 entrevistada el 08/11/12).

Es importante destacar que en esta escuela todos los entrevistados (director, docentes y padres de familia) están de acuerdo con el trabajo que realiza USAER; sin embargo, opinan que debiera ser más frecuente y más centrado en la discapacidad del alumno como lo era antes.

Una de las situaciones señalada por el director entrevistado, y que considera determinante para que la escuela regular asuma la responsabilidad de la inclusión, es que la escuela 3 está localizada en las orillas de la Ciudad de Atlixco y esto hace que las condiciones socio-económicas de la población sean muy precarias y la prioridad de los padres de familia sea cubrir las necesidades básicas de alimentación y educación básica. Los padres llevan a sus hijos a la escuela más cercana a su domicilio y se les dificulta llevarlos a recibir servicios complementarios que llegaran a requerir. Para la mayoría de los alumnos con NEE de esta escuela, la educación primaria es el mayor grado académico al que pueden aspirar; porque al terminar este nivel educativo se integran a trabajar con sus padres al campo en actividades agrícolas.

En conclusión en esta escuela se percibe la falta de capacitación para los docentes frente a grupo para atender alumnos con NEE, pero no como un problema tan marcado como en las escuelas de Iztapalapa, ya que estos profesores están acostumbrados a brindar oportunidades educativas a sus alumnos, buscando los recursos por sus propios medios. En cuanto al director, debido a sus años de experiencia como funcionario del sistema educativo, tiene la posibilidad de comparar diversos modelos educativos de educación especial y se observa una marcada

inclinación hacia el trabajo que incorporaba la rehabilitación de los alumnos con NEE. En esta escuela se observa un trabajo colaborativo el en que se brinda atención individualizada a los alumnos con NEE, como parte fundamental de la atención.

Escuela 4:

La escuela 4 se encuentra ubicada en el municipio de Atlixco, en el estado de Puebla, y la supervisora es la misma que en el caso de la escuela 3; además de que se comparte el mismo personal de USAER. En esta institución se considera que la inclusión educativa es un derecho de todos los alumnos, ya que está establecida desde la Ley General de Educación (1993) y el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP, 2002).

La directora considera que ser partícipe de la inclusión es prioritario, ya que en la actualidad se debe respetar la diversidad de alumnos que llegan a solicitar inscripción; y esto surge de la existencia de leyes contra la discriminación, como es el caso de la LGE, (1993) en su artículo 41 con sus respectivas reformas en 2011 y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003) con su actualización en 2014. Además, señala que las autoridades estatales están impulsando que en Puebla se haga valer la no discriminación. Pero, en comentarios de la directora, no todas las escuelas se caracterizan por ser inclusivas, pero en esta escuela sí lo son. En el ciclo escolar 2012-2013, se atienden a 12 alumnos que requieren apoyo especial, 10 de ellos con diversos tipos de trastornos (bajo rendimiento escolar, problemas psicológicos y trastornos de lenguaje), un alumno que presenta

discapacidad intelectual y otros alumnos más que poseen un alto talento creativo⁵⁴, pero que también el sistema educativo clasifica en la categoría de NEE. Para los niños con aptitudes sobresalientes existe un programa especial en Puebla que estimula su aprendizaje (Programa de Aptitudes Sobresalientes⁵⁵). En el caso de los alumnos con NEE esta escuela ofrece apoyo, aun cuando en algunos años no han contado con el servicio de USAER. Algunos DAR, para hacer frente a las discapacidades de sus alumnos, se preparan capacitándose por su cuenta, estudiando una maestría en educación especial; en este ciclo escolar 2 profesores cursan los estudios referidos (de un total de 18 profesores).

Las docentes de aula regular entrevistadas consideran que requieren tener mayor capacitación para atender a los alumnos que presentan NEE, pero sobre todo las que se acompañan por alguna discapacidad. Si bien USAER les brinda el apoyo necesario, las visitas del equipo paradocente que viene de USAER son muy espaciadas, porque solo visitan esta escuela una vez al mes y esto dificulta que los alumnos reciban un apoyo constante.

Las DAR y la directora opinan que la capacitación debe ser frecuente y que deben recibirla todos los docentes de la escuela, ya que el siguiente ciclo escolar no se sabe a quién le puede llegar un alumno especial. La situación que se presenta cotidianamente es que si algún DAR no sabe qué hacer, entonces consultan a través de internet para de ahí tomar actividades para trabajar en su clase. Una de las

⁵⁴ Talento creativo, es una clasificación que entra dentro del programa de apoyo a los alumnos con aptitudes sobresalientes.

⁵⁵ Secretaría de Educación del Estado de Puebla, 2014.

entrevistadas señaló haberse inscrito a estudiar la maestría en educación especial, debido a que el ciclo escolar pasado le tocó atender a una alumna discapacitada y no sabía cómo trabajar con ella. Los dos DAR entrevistados en esta escuela sienten necesario contar con material específico para trabajar con alumnos con discapacidad, ya que ellas de su bolsillo ponen recursos para fotocopiar material y/o actividades para que los padres las realicen en casa, porque la escuela no tiene ningún material especializado, ni recursos para elaborarlo.

A decir de todos los DAR entrevistados, el proceso de atención de un alumno con NEE con o sin discapacidad, parte de una evaluación psicopedagógica que se realiza de manera conjunta con los DEE de USAER. Con esta evaluación se abre un expediente y en él se marca qué adecuaciones curriculares se van a hacer a lo largo del ciclo escolar, todas ellas basadas en la RIEB; porque no se pueden manejar contenidos que estén fuera del programa educativo. Todas las adaptaciones se realizan conforme al “libro verde”⁵⁶ de integración educativa, que señala el procedimiento para canalizar a un alumno y recibirlo en atención especializada en USAER. Basados en un diagnóstico se traza un plan de trabajo, pero en realidad es poco el tiempo que los especialistas atienden a los niños, ya que “solo los visitan los DEE media hora a la semana, dentro o fuera del salón regular” (DAR-01-A- Escuela 4 entrevistada el 13/02/2013).

⁵⁶ Es un dato recurrente que los docentes de educación especial citen los textos de uso cotidiano, haciendo referencia a los colores de las portadas. Al citar al libro verde, se refieren al texto de “La Integración Educativa en el Aula Regular: Principios, Finalidades y Estrategias” SEP, 2000. México.

Los DAR entrevistados afirman que ellos son los responsables directos de trabajar con los alumnos especiales, porque los tienen en su salón la mayor parte del tiempo, por lo que deberían tener mayor capacitación y conocimiento al respecto, porque en ocasiones les falta saber sobre las posibilidades y limitaciones de los alumnos; dado que en algunas ocasiones ignoran si pueden realizar todas las actividades escolares, sobre todo las de educación física, porque hacer algunos tipos de ejercicios les puede causar alguna lesión, pensando en alumnos con discapacidad motora.

Los docentes de USAER por su parte consideran estar proveyendo la capacitación suficiente a los DAR. Ellos señalan estar en actualización constante y un evento importante para su formación fue el "*II encuentro de Educación Inclusiva*", celebrado en la Ciudad de Puebla en octubre de 2012. El citado evento, además de los cursos a principio de ciclo escolar, ayuda a mantener a los especialistas actualizados. En los casos en que los alumnos presentan alguna discapacidad que sea difícil atender, los docentes pueden hacer una canalización externa hacia los servicios del Sector Salud, como lo es: el Hospital del Niño Poblano, el DIF y la Universidad de Autónoma de Puebla, en dónde a través del área de las áreas de psicología, medicina y psiquiatría les pueden ofrecen alguna terapia de rehabilitación. En este ciclo escolar solo 2 alumnos van a terapias complementarias porque en esta escuela resulta difícil que sus padres los lleven, ya que los recursos económicos de la población son limitados y tienen que pagar autobús para trasladarse hacia la capital del Estado, que es en donde están concentrados estos servicios.

En lo referente a la atención directa que USAER les ofrece a los alumnos con NEE, los DEE están de acuerdo y coinciden con los DAR en que el apoyo de trabajo social y psicología resulta insuficiente, ya que estos especialistas asisten una vez por mes a esta escuela. Así mismo, aunque hay un DEE de fijo por tratarse de una escuela federal, la cantidad de alumnos es de 40 por grupo, lo que hace insuficiente la estancia del maestro de apoyo, porque al multiplicar esta cantidad de alumnos por el número de grupos, la capacidad del DEE de visitar una hora a la semana cada grupo queda rebasada.

Una situación que los profesores de USAER señalan como favorable es el trabajo colaborativo entre todos los docentes que laboran en esta escuela, ya que en la labor de inclusión participa hasta el maestro de Educación Física, impulsando actividades que favorezcan en los alumnos con problemas motores, para mejorar en sus habilidades físicas.

Es síntesis, es importante señalar que en la escuela 4 los conceptos de integración e inclusión educativa, se usan de manera indistinta por los entrevistados. La mayoría de los documentos en que fundamentan su trabajo, su discurso y sus prácticas educativas fueron los elaborados por la SEP en el año 2002. Respecto a la necesidad de mayor capacitación, ésta es percibida de igual forma por los directivos de la escuela como por sus docentes. La supervisora considera estar ofreciendo servicios educativos especiales que cubren las necesidades de capacitación de los docentes. Un punto importante es reconocer que las NEE que se presentan son

amplias y variadas, que cada caso tiene particularidades irrepetibles en su etiología, en su biología y en el contexto en el cual se enmarcan.

Escuela 5:

En la escuela 5 de la Ciudad de Tehuacán, la supervisora considera que esta zona escolar está en proceso de cambio, porque se está impartiendo capacitación a los directivos para transformar la forma de atender a los alumnos con NEE. En el ciclo escolar 2012-2013, los alumnos especiales se atienden dentro de su aula regular, pero recibiendo atención de los profesores de la USAER (DEE), una o dos veces a la semana, de manera individual o colectiva.

En esta región hasta febrero de 2013 (fecha en que se realiza la presente investigación) se ha trabajado bajo el concepto de NEE, el cual se va a cambiar a raíz del curso que se está impartiendo a los directores de las escuelas de Educación Básica. El planteamiento que se tiene sobre las NEE, según lo que comenta la supervisora, “se va a modificar para adoptar el que se usa en el Distrito Federal (BAP)” (S-01-T-Escuela 5 entrevistada el 11/02/2013) y con él la forma de atender a los alumnos especiales. Este curso se está ofreciendo primero a directores de escuela, quienes se van a encargar de transmitirlo a su personal docente. La supervisora de la zona y el personal de la Dirección de Educación Especial del Estado de Puebla está a cargo de la impartición de estos cursos de actualización y tanto la supervisora como los directivos tienen expectativas positivas sobre lo que estos cursos les aportarán.

En este curso, en palabras de la supervisora, se está capacitando a los DAR y DEE para usar el MASEE (documento que se ha venido usando solo en el D.F.). Ella afirma que espera que con esto exista una mayor aceptación de todos los alumnos en las escuelas de esta zona, pero aún se da mucho rechazo, desde el momento en que un alumno con NEE solicita inscripción, hasta el momento en que logra integrarse. En esta localidad es común que al ser rechazados en las escuelas cercanas a su comunidad, los padres de estos alumnos se tengan que trasladar grandes distancias hasta encontrar una escuela que quiera recibir a sus hijos. La supervisora cita que en la ley, en los lineamientos contenidos en el Programa Nacional de Integración Educativa y en el libro blanco de Orientaciones, los alumnos con discapacidad media y leve deben estar en las escuelas regulares; siempre que tengan autonomía y se hagan por parte de la escuela las adecuaciones necesarias al currículum. Esta supervisora hace hincapié en que dentro de la inclusión educativa se debe considerar a los alumnos con aptitudes sobresalientes y esto se ha fortalecido recientemente, por los programas que para tal fin se han implementado desde la Secretaría de Educación del Estado.

Para la supervisora, no existe problema en la atención que reciben los alumnos con NEE en el aula regular, porque los DEE los atienden de manera individual y en grupo; además hacen trabajo colaborativo con todos los docentes de la escuela y eso hace que la integración educativa sea exitosa. En el ciclo escolar 2012-2013 se atendieron doce alumnos con NEE, dos con discapacidad intelectual, uno con discapacidad motriz, uno con aptitudes sobresalientes, cuatro con bajo rendimiento escolar y cuatro más con alteraciones en su lenguaje.

La supervisora piensa que la atención que se les proporciona a los alumnos debe ser cada vez más equitativa en cuanto a oportunidades y por ello las escuelas se deben acercar al cumplimiento de lo establecido en la Ley General de Educación en su artículo 41. Lo que implica acercarse cada vez más al modelo social de la discapacidad (véase Capítulo 3, sección 3.2.4); situación que da apertura a la integración de todos los alumnos a las aulas regulares sin importar su condición física o psicológica.

Por su parte, la directora de la escuela 5 señala que es obligación de la escuela aceptar a todos los alumnos que llegan a solicitar inscripción, ya que su escuela se ha caracterizado por aceptar a todos, como se señala en el acuerdo 592 (DOF) y en la RIEB. Pero una vez que el alumno ingresa, se responsabiliza de todo el colectivo que labora en la escuela. Enfatiza que su comunidad educativa cuenta con el apoyo de USAER o bien, ella es la encargada de buscar apoyos externos, los cuales consisten en localizar instituciones que ofrezcan rehabilitación física; como lo cita el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Es importante señalar que existe una DEE en forma permanente para esta escuela, pero que el equipo paraprofesional asesora a esta escuela, pero también apoya a otras 7 escuelas más, lo que reduce la frecuencia de sus visitas.

En el ciclo escolar 2012-2013, se atendieron en esta escuela 14 alumnos con NEE, uno con hipoacusia, uno con síndrome de Down, otro con parálisis cerebral infantil,

uno más con trastorno con déficit de atención con hiperactividad, cuatro por bajo rendimiento y seis por problemas de comunicación.

Las docentes de aula regular de la escuela 5 perciben que la atención que dan a los alumnos con NEE no es la más adecuada, debido a que los alumnos no reciben actividades encaminadas a la rehabilitación de sus NEE, por ejemplo:

“En nuestras planeaciones de lo que vamos a trabajar con el grupo, hay que tenemos que hacer adaptaciones curriculares. Ver que en el niño tal conocimiento no lo va a aprender como los demás niños por la situación que tiene. Entonces se tiene que ver la manera de que a él se le haga más fácil; para que de alguna manera adquiera el conocimiento. Todo lo que nos oriente USAER es para bien de los niños” (DAR-01-T-Escuela 5 entrevistada el 11/02/2013).

Esto permite ver que los DAR consideran que las docentes de USAER las han los alumnos a través de actividades de asesoría personalizada, a los padres de familia y actividades con el alumno especial. El trabajo específico también es parte fundamental, porque implica trabajo con los niños especiales y con todo el grupo escolar, dentro y fuera de su aula, esta última modalidad se da trabajando en el salón destinado para las profesoras de USAER.

Los DAR piensan que ofrecer la misma educación para todos tiene como elementos positivos que los alumnos aprenden a socializar con los alumnos normales y viceversa; pero como desventaja encuentran que, al finalizar el ciclo escolar, los tienen que pasar al siguiente con calificación aprobatoria, siendo esto injusto para los

alumnos regulares, que se esforzaron por obtener la mínima calificación. Los profesores observan como problema no poder reprobar a los alumnos⁵⁷; quienes a final de cuentas obtienen un certificado que no siempre respalda el manejo de sus competencias.

En el ciclo escolar 2012-2013, con la implementación de la Cartilla de Evaluación⁵⁸ para todos los alumnos que asisten a la educación básica; los profesores de aula regular consideran que se da un problema de injusticia, al asentar a todos una calificación sin que represente el desempeño del estudiante. Esta situación se sustenta en el planteamiento del trabajo por competencias (ver apartado 3.6).

Los DAR, en su trabajo cotidiano en el aula con alumnos con NEE, expresan que, en ocasiones, por falta de material didáctico apropiado y escasos de recursos de los padres, ellas fotocopian material de ejercicios para realizar en casa y en otras ocasiones les regalan uniformes escolares, alimentos, entre otras cosas:

“con mi alumna con NEE, lo que yo quisiera con ella es que le den “Oportunidades⁵⁹” porque tiene grandes problemas económicos y entonces a ella no le compran nada. Andamos pidiendo y nosotros comprándoles la mochila o yo les traigo la falda de mis hijas para cubrir esa necesidad y motivar a la niña a que venga. Entonces la situación económica no favorece lo que ella debe aprender. Entonces requiere más material. Esta situación

⁵⁷ "La reprobación hace muchísimo daño. No reprobemos, prevengamos la reprobación". Dra. Silvia Schmelkes, directora del Instituto Nacional de Evaluación (INEE), investigadora de Universidad Iberoamericana y el DIEE del IPN. <http://www.cartilla.sep.gob.mx/>

⁵⁸ La Cartilla Nacional de Evaluación se sustituirá por la boleta de calificaciones en preescolar, primaria y secundaria que, a partir de agosto 2012, se pasará de la calificación numérica a letras y el cambio será paulatino. Este planteamiento forma parte de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB). En su elaboración y diseño participó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). <http://www.cartilla.sep.gob.mx/>

⁵⁹ Programa de Apoyo Federal Oportunidades que en 2014 cambia de nombre a Prospera.

económica tan precaria genera que aunque un alumno sea canalizado para asistir a algunas instituciones del Sector Salud para su atención en cuanto a rehabilitación, no sea posible que los padres lo lleven por falta de recursos económicos” (DAR-02-T-Escuela 5 entrevistada el 11/02/2013).

El problema económico, como se señala la profesora citada, se atenúa un poco para algunos alumnos que reciben la beca por parte del Programa Oportunidades a la cual se supone tienen acceso todos los alumnos con NEE, pero los padres no siempre la gestionan y algunas veces se ven favorecidos por la aportación voluntaria de los mismos profesores, en especie o en dinero.

Los DAR en la escuela 5 sienten que la mayor responsabilidad de la educación y progreso educativo de los alumnos especiales recae sobre ellos, debido a las condiciones económicas de sus alumnos. Además de existir un alto grado de desintegración familiar, pues en esta comunidad es común que los jefes de familia que los jefes de familia vayan a Estados Unidos como migrantes a trabajar.

Por su parte, las DEE entrevistadas opinan que efectivamente la mayor responsabilidad en la educación de los alumnos especiales le corresponde al DAR, puesto que son ellos los que están la mayor parte del tiempo con el alumno especial. También señalan que, como profesores de USAER, su labor es de apoyo a la enseñanza regular y que esto se estipula en las Orientaciones para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006b) y en el libro verde. Una de las docentes de EE entrevistada asiste en forma permanente al plantel educativo e ingresa media hora una vez a la semana a cada grupo, para atender a

los alumnos con NEE. Ella, en colaboración con la DAR, elaboran un diagnóstico del alumno, aplican algunas pruebas o bien (en caso necesario) canalizan a los alumnos con el equipo paraprofesor; encargado de elaborar un diagnóstico. Una vez concluido este procedimiento se elabora un plan de tratamiento que se desarrolla en la planificación diaria de actividades:

“la planeación en cuanto a los chiquitos que nos requieren ese apoyo es diferente, pues si no va a aprender como los niños regulares, tenemos que trabajar con ellos a un grado de dificultad mínimo. Aunque sea poco el conocimiento, pero que lo adquiera sea algo. Me decía la maestra que estaba antes (pero que ya se fue) me decía... trabaja mucho con él con material concreto para que el niño manipule y adquiera más el conocimiento de esa manera” (DAR-01-T-Escuela 5 entrevistada el 11/020/2013).

De esta forma las adecuaciones curriculares, como se señala en el párrafo anterior, son un punto de coincidencia entre los docentes de USAER y los DAR, porque ambos están de acuerdo en que a través de éstas se puede trazar el nivel de competencia curricular que el alumno puede lograr al finalizar el ciclo escolar (véase apartado 3.5.2). Esta forma de trabajo particular quedará integrada en el plan de tratamiento que se plasma en el expediente individual del alumno y ahí se anotan todas las adecuaciones curriculares que se harán para que el alumno pueda acceder a los aprendizajes.

En conclusión y una vez descrita la forma en que se trabaja, podemos decir que en esta escuela los docentes de aula regular (DAR) no perciben como un fuerte problema la incorporación de los alumnos con NEE, ya que se trabaja con el apoyo

de USAER en la elaboración de adecuaciones curriculares, las cuales facilitan el acceso de los alumnos con NEE a los competencias curriculares; sin embargo, reconocen que ellos son los responsables directos de los alumnos y no siempre saben cómo atender los casos.

Si bien los DAR se sienten responsables del aprendizaje de los alumnos especiales, no lo viven en solitario, ya que hay un equipo colaborativo que los apoya. Esta forma de trabajo se ha impulsado por parte de la directora, a través de las juntas de Consejo Técnico. Por su parte la supervisora está consciente de que la integración educativa es un trabajo difícil y señala que le gustaría contar con un equipo paraprofesor por escuela.

Escuela 6:

La escuela 6 también pertenece a la región de Tehuacán en Puebla y le corresponde trabajar con la misma supervisora de zona que la escuela 5 y los mismos DEE de USAER. Esta escuela tiene una forma de trabajo considerado inclusivo, ya que capta la demanda de muchas escuelas oficiales, por estar situada cerca de varias comunidades en donde hay escuelas oficiales que no reciben apoyo de USAER, como comenta la directora:

“Solamente tenemos la indicación de que todo alumno debe de ser recibido sin importar sus características especiales; aparte de que cómo usted sabe, es el centro de USAER más cercano a estas localidades, por eso tenemos la obligación de atenderlos. De hecho la región de Tepanco, que va de la comunidad Francisco I Madero hasta Cazaloapan, nada más son 2 personas de USARE. El que está completo es este (USAER) y el del Municipio de

Tepanco. Por eso la mayoría de los alumnos la absorbemos nosotros, ya que son las comunidades más cercanas a ella. Tengo niños de Sn. Bartolo, tengo niños de Tepetiopan y de la Magdalena Coayucan; con esos problemas” (D-01-T- Escuela 6 entrevistada el 12/02/2013).

Por lo tanto, esta comunidad educativa que conforma la escuela trata de buscar ofrecer una educación inclusiva a todo alumno que solicite inscripción, sin importar su condición física o psicológica.

En esta escuela se trabaja bajo los parámetros que marca el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial e Inclusión educativa (SEP, 2002), dando prioridad a los niños con deficiencia mental y con aptitudes sobresalientes, porque para ellos desde la Secretaría de Educación del Estado se impulsan programas específicos.

La directora de la escuela 6 sabe que por ley se deben aceptar a todos los alumnos y, con base en esta filosofía, trata de sensibilizar a sus docentes para que no rechacen a ningún alumno. Los alumnos que presentan NEE y que son inscritos se asignan en los grupos aleatoriamente regulares. Solo de existir un rechazo evidente del maestro hacia el alumno con NEE se busca la posibilidad de cambiarlo de grupo; situación que se vivió en el ciclo escolar anterior con un niño con discapacidad intelectual. La asignación de alumnos se hace con base a su edad cronológica y al grado escolar que deberían estar cursando. La directora menciona que una de las políticas que apuntalan la inclusión es la RIEB, por lo que las propuestas para integrar a los alumnos ya deben quedar integradas en la planeación de los DAR.

La escuela cuenta con una docente de apoyo que asiste diariamente y se integra por horarios a las actividades de los grupos regulares. Además de un equipo paradocente que visita la escuela una o dos veces al mes, dependiendo la gravedad de los casos. En el ciclo escolar 2012-2013 se atendieron 10 alumnos con NEE, 2 con discapacidad intelectual, 1 con discapacidad motriz, 3 con bajo rendimiento escolar y 4 más con alteraciones en su lenguaje.

La atención a los niños con NEE la realizan principalmente los DAR, a través de su planeación diaria por medio adaptaciones pertinentes “pues las maestras plantean adecuaciones curriculares, con apoyo de educación especial. Específicamente en los grupos de tercero, cuarto, segundo y un sexto. Estas adecuaciones se planean en coordinación con la maestra de apoyo de USAER” (D-01-T-Escuela 6 entrevistada el 12/02/2013). Su trabajo se traza con base en una evaluación diagnóstica, que se hace desde el inicio del ciclo escolar y de ahí se proponen actividades para mejorar sus competencias.

Las DAR consideran que es difícil atender a alumnos con necesidades especiales, ya que comúnmente tienen en su grupo uno o dos alumnos con problemáticas que no llegan a ser discapacidad (trastornos⁶⁰), además de 35 a 40 alumnos en situación ‘normal’ (que reciben educación regular). Ante esto reconocen que es complejo dar a los alumnos especiales la educación que necesitan, “Yo como docente no los

⁶⁰ Trastorno es una alteración leve en el desarrollo del alumnos que origina problemas para acceder a los aprendizajes, sin estar el niño en una condición de dicapacidad. Un trastorno es un problema transitorio (SEP, 2002).

rechazo... pero desde el momento que los hemos recibido niños con NEE aquí, es para atenderlos aunque no lo vamos a hacer como debiera ser” (DAR-01-T-Escuela 6 entrevistada el 11/02/2013). Una de las DAR señala que tiene una alumna que debería estar en primero de primaria por su retraso mental, pero que por su edad la tiene en quinto grado y es difícil atender a todos y además estar diseñando actividades fáciles para ella. Si bien la profesora de USAER la lleva a trabajar de manera individual en el salón destinado para tal fin se logra poco avance porque, el tiempo es insuficiente; por ello la docente entrevistada opina que USAER debe dar una atención más continua para alcanzar mayores avances. Aunque en este momento del ciclo escolar tuvieron cambio de DEE, por lo que no saben si la forma de trabajo va a variar en algo o continuará siendo la misma.

En el caso de la docente de USAER considera estar capacitada para atender todas las problemáticas que se le presenten, porque, desde su formación profesional la capacitaron para ello, con excepción de la discapacidad motriz como expone a continuación:

“No tengo así la preparación para los del área motriz, conocemos y conozco y se hace lo posible por trabajar; pero de repente sí hace falta tener más apertura. En el caso de los niños que le llegan con una discapacidad motriz, pues investigo y busco información, para tender a estos niños” (DEE-01-T-Escuela 6 entrevistada el 12/02/2013).

Esta profesora tiene la especialidad en psicología y se desempeña como profesora de apoyo; cuenta con 4 años en el servicio docente y este es el primer año en esta escuela. Cita que la forma de atender a los niños se realiza de acuerdo al PNFEIE y

que las propuestas de inclusión vienen de la Declaración de Salamanca⁶¹ (véase Capítulo 2, sección 2.4). Esta DEE considera que es complicada su participación dentro de los salones de clase, un ejemplo de ello es que si va a trabajar actividades de comunicación oral, el mismo ruido del salón interfiere para que el alumno pueda escuchar y habilitar su lenguaje. En sus comentarios expresa que la forma en que en este ciclo escolar han venido trabajando se va a modificar para el siguiente, por estar recibiendo capacitación, para que en todo el municipio de Tehuacán se trabaje como en el Distrito Federal. “Actualmente salió un nuevo libro de Orientaciones creo que es precisamente del Distrito, pero no sé la verdad, pero ya se va trabajar como allá” (DAR-02-T-Escuela 6 entrevistada el 11/02/2013). En la entrevista, menciona que se adoptarán como lineamientos el documento denominado MASEE y que sabe que el concepto de NEE se va a dejar de usar para optar por el de BAP porque, según les dijeron en el curso, usar el primer concepto es discriminatorio para los alumnos, aunque no especifica el porqué.

Los DAR consideran preocupante que los alumnos con NEE que asisten a esta escuela reciban solo la atención que aquí se les puede ofrecer:

“Los maestros de aula regular desconocemos todos los problemas que puede tener un niño. Y nada más pensamos que todos son normales, nada más pensamos en sus estilos y ritmos de aprendizaje, pero aun así pues de ellos que necesitan educación especial, pues no, no pensamos en ellos” (DAR-01-T-Escuela 6 entrevistada el 14/02/2013).

⁶¹ Declaración de Salamanca se realizó a través de la ONU en 1994 y en ella se establecieron los principales conceptos vigentes en algunas regiones de México, en torno a la integración educativa.

Por otra parte, para estos alumnos éste es el único nivel académico que van a poder cursar o al menos para la mayoría de ellos; ya que en los últimos 5 años solo un alumno ha podido seguir estudiando hasta el nivel secundaria y esto gracias al apoyo de sus padres.

Ante los planteamientos hechos por los DAR, se ve como un problema el poco apoyo especializado que se les da a los alumnos y consideran estar dispuestos a modificar lo necesario, acorde a los cursos de capacitación que están recibiendo, para que sus niños con NEE tengan una mejor atención.

En conclusión, en esta escuela el problema de la capacitación de los DAR para atender a los alumnos con NEE es percibido por parte de todos los participantes, a excepción de la supervisora de zona, quien considera que la capacitación que están recibiendo va a impactar favorablemente a los alumnos especiales. Es notorio destacar que en esta escuela se hace un especial esfuerzo por atender a los alumnos que requieren mayor apoyo, aun cuando no se cuente con los recursos suficientes. En cuanto a los DEE de USAER están trabajando bajo la modalidad individual, grupal y de asesoría a profesores, lo que, a decir de los DAR, rinde frutos lentamente.

En los 6 casos, un inconveniente que obstaculiza la mejora en la atención de los niños con NEE o BAP radica en que, al ser muy pocos alumnos por escuela en esta situación (alrededor de 5%), no representan un problema digno de atención pública por parte de las autoridades educativas. Otra situación problemática es que, al

depositar la responsabilidad en los padres de llevar a sus hijos a instituciones externas que prestan servicios de rehabilitación, la escuela no les puede exigir su asistencia a esos lugares para recibir estos apoyos indispensables que requieren.

Se destaca, a decir de los participantes, una falta de capacitación de los docente de aula regular para atender la inclusión. De igual forma, al continuar con revisión de los hallazgos de la investigación de campo, se ubicó una segunda problemática que se describe a continuación.

6.4 Problemática 2

Diferencias teóricas y conceptuales en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales

El segundo rasgo común que se detectó a través de la investigación de campo en las 6 escuelas es que los modelos conceptuales que se utilizan establecen la forma en que se atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares. De esta manera, la interpretación que el personal de cada escuela hace del paradigma y el modelo de atención bajo el cual trabajan determinan cómo son atendidos por el personal de USAER y esto es complementado con lo que los docentes aprendieron durante su formación inicial y también durante su desarrollo profesional. Es decir, que si el paradigma que se aprendió en la escuela donde los especialistas fueron formados es distinto al que utilizan las autoridades educativas de cada entidad federativa, es cuando estos profesionales de la educación especial combinan los modelos siguiendo la lógica de consideran más pertinente, como se expone en el apartado siguiente.

Escuela 1:

Los grupos escolares de la escuela número 1 están conformados por 35 alumnos por grupo incluidos los que presentan alguna necesidad educativa o BAP. La escuela cuenta con un total de 6 grupos. En ocasiones en cada grupo se integran a más de 4 alumnos con BAP, ya que a ningún niño se le niega la inscripción.

Haciendo un balance en la citada escuela, en el ciclo escolar 2012-2013, se atendieron alumnos con las siguientes condiciones: un alumno con discapacidad intelectual por un retraso severo de desarrollo y esclerosis múltiple, otros 4 alumnos presentaron problemas de conducta, otro alumno padece trauma psicológico, 3 alumnos muestran trastorno del lenguaje, 2 alumnos tienen retraso mental leve, un alumno padece trastornos motrices y, finalmente, un alumno más tiene problemas de atención. En total son 13 alumnos con problemas muy diversos.

Si estos problemas se vieran desde el punto de vista del paradigma de la rehabilitación, se necesitarían diversos profesores especialistas (aprendizaje, lenguaje, un terapeuta en trastornos psicomotores y psicología) para dar atención y habilitación acorde a las necesidades de los casos citados en particular. En cambio, bajo el paradigma social, el docente especialista no trabaja en función de las características biológicas de los alumnos, sino que solo trabaja eliminando las barreras existentes en el contexto, que interfieren en su integración social; en este sentido las afirmaciones que los participantes realizan en los párrafos siguientes confirman este planteamiento.

En esta escuela se entrevistó a la supervisora, la directora del plantel, cinco docentes de aula regular y dos docentes de USAER; quienes afirman trabajar bajo las orientaciones señaladas en el MASEE, pero la forma en que cada uno desarrolla la inclusión educativa varía según expresaron durante las entrevistas.

La directora comenta que en “el modelo social de la discapacidad se habla de Barreras para el Aprendizaje, ya que son las barreras que la sociedad impone al individuo las que dificultan su libre integración social” (D-01-I-Escuela 1 Entrevistada el 19/10/2012). La directora también explicó que “las BAP están en el entorno social, no en el individuo y este entorno es el que se debe modificar para que el alumno pueda acceder a él” (D-01-I-Escuela 1 entrevistada el 19/10/2012). Así también mencionó que para facilitar esta inclusión, el docente debe hacer ajustes razonables al currículo. “Los ajustes consisten en eliminar para cada caso en particular los obstáculos que impiden al alumno lograr una plena inclusión” (SEP, 2012, p. 74).

La directora de la escuela 1 señala que a principio del ciclo escolar por parte de USAER se realiza un diagnóstico de las BAP existentes en la escuela con el fin de analizarlas y tomar acciones para aminorarlas. En el diagnóstico se detectan:

“las estrategias, actividades y/o acciones son adecuadas respecto de las necesidades de la escuela, de las aulas y de las familias o si es preciso diseñar nuevas actividades, ajustar la temporalidad o periodicidad con que se realizan o el tipo de recursos de que se dispone para la eliminación o minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación” (SEP, 2012, p. 89).

La docente de USAER señala que “al hablar de BAP se está evitando la exclusión de los alumnos, ya que se atiende a la diversidad como un derecho humano” (DEE-01-I-Escuela 1 Entrevistada el 19/10/2012). Esta docente destaca que por ende ya no es necesario hablar de adecuaciones curriculares, sino de ajustes razonables, los cuales están encaminados a eliminar las barreras en el contexto escolar, áulico y socio-familiar. Al trabajar con un alumno que enfrenta BAP⁶², los docentes deben de trazar o establecer los aprendizajes que se esperan del alumno y las competencias que, en el marco de la RIEB, se deban lograr al final del ciclo escolar (véase Capítulo 2, sección 2.5 de esta tesis).

La docente de USAER también menciona que, además del MASEE (SEP, 2012), en la USAER se trabaja bajo las Orientaciones para la Intervención Educativa establecidas por la misma USAER para las escuelas de Educación Básica (SEP. 2006b). Este documento orienta la forma de organización hacia el interior de la USAER y guía la forma de trabajar con los alumnos que enfrentan BAP dentro de las escuelas de educación básica.

Esta escuela cuenta con la presencia en forma permanente de una docente de USAER de lunes a viernes, quienes visitan las aulas lo hacen en promedio una hora a la semana para cada salón de clase. También asiste el equipo paradocente, el cual

⁶² Bajo el paradigma de social de la discapacidad, un alumno no presenta BAP, sino que enfrenta BAP, ya que estas no están en el sujeto sino en el entorno que lo rodea, lo cual impide su participación.

visita la escuela una vez por semana (ver apartado 2.4.2 donde se explica la organización actual de los servicios de educación especial para Iztapalapa).

Si bien existe un docente de USAER que asiste diariamente a esta escuela, sus actividades se concretan a orientar de manera general sobre cómo eliminar las barreras existentes en el entorno escolar, áulico y socio-familia; como lo especifica el MASEE (SEP, 2012).

La docente de USAER, que está de forma permanente en esta escuela, asiste a cada aula de manera intermitente como nos comenta:

“No hay un tiempo establecido para ello, nosotros lo determinamos pero en promedio es una hora a la semana por grupo y principalmente la usamos para observar a los niños y asesorar a la docente para que integre los casos especiales a su grupo y a las mismas actividades que los niños regulares, sólo que con menor grado de dificultad. Hay que eliminar las barreras como nos dice el MASEE” (DEE-01-I-Escuela 1 Entrevistada el 19/10/2012).

El trabajo de la docente especialista inicia con un diagnóstico, no de los alumnos, sino de las barreras existentes en el entorno, las cuales dificultan la inclusión de los alumnos a la escuela. A decir de una DEE de la escuela 1:

“Si los casos que se reciben son muy bajos en aprendizaje, se comenta al padre de familia para que solicite su inscripción al CAM⁶³, pero esto es decisión de los padres. Para ello tratamos de sensibilizarlos, nosotras (maestras de USAER) y la directora de la escuela. En este ciclo escolar ninguno se canalizó de manera externa, solo los llevan a sus consultas

⁶³ Centro de Atención Múltiple, perteneciente a la SEP.

médicas normales, ya sea en el IMSS o al ISSSTE, según sea el caso. Ah, pero lo que si les pedimos es que los lleven por las tardes a apoyo de tareas de CRIT⁶⁴. (DEE-01-I-Escuela 1 Entrevistada el 19/10/2012).

También, parte del tiempo de las profesoras de USAER es para asesorar sobre el conocimiento del modelo social en juntas de Consejo Técnico Consultivo o Consejo Técnico Escolar, como se le denomina en otros estados del país.

En ocasiones, cuando se recibe un caso con discapacidad, la maestra de USAER señala que no sabe cómo tratarlo, al referir:

“tengo que informarme e investigo, tengo que buscar sugerencias o pregunto. Porque en ocasiones de acuerdo a sus barreras, es donde digo ¿qué hago o cómo lo hago? y dentro del trabajo nos vamos formando de acuerdo a las barreras que nos van tocando. Hasta el momento no me enfrentado a algo que no pueda saber, sino que tengo que ir investigando por mi propia cuenta. Nos asesoramos por medio de la directora o por medio de nuestras compañeras, cuando no sabes que hacer o cuando no sabemos cómo llevar a cabo el trabajo” (DEE-01-I-Escuela 1 Entrevistada el 19/10/2012).

Sin embargo, una de las docentes de aula regular considera que “cuando se hablaba de NEE se identificaba mejor la problemática en el alumno, que incluso se le podría dar terapia por parte del personal de educación especial, lo que promovía la superación o mejora de su problemática fuera cual fuera”. Afirma que al usar el término BAP se desconocen las características individuales de la discapacidad. Esto hace que todos deban permanecer en la misma aula; con lo que la responsabilidad

⁶⁴ Centro de Rehabilitación Infantil Teletón Iztapalapa.

en la atención aumente para el profesor de aula regular (DAR-04-I-Escuela 1 Entrevistada el 19/10/2012).

La profesora de aula regular entrevistada (DAR-02-I-Escuela 1 Entrevistada el 18/09/2012) afirma que no siente apoyo por parte de la profesora de USAER, ya que no trabaja en particular con los alumnos con necesidades especiales. Señala que, bajo el modelo de intervención que se aplica en la escuela 1, no ve el apoyo de los profesores de USAER o bien que éste se pierde, por ser muy general.

La docente de aula regular comenta:

“para el caso del niño de autismo del ciclo escolar pasado, al inicio yo invitaba a su mamá para que viniera y me dijera cómo lo trabajaba con él en casa, por eso al principio fueron frecuentes las visitas de su mamá y luego fueron esporádicamente, así aprendí a tratarlo” DAR-01-I-Escuela 1 (Entrevistada el 18/09/2012).

Para el trabajo con el niño autista yo trataba de encontrar sus gustos, por ejemplo:

“Al niño autista no le gustaba trabajar gráficamente pero si le llamaban mucho la atención los rompecabezas. También yo le preguntaba mucho los colores por medio del material de construcción, las figuras y después él armaba con el material de construcción las figuras y me decía ¡ven, ven! y me enseñaba. A lo mejor no lo hacía gráficamente, pero de esa manera a él lo apoyamos” DAR-01-I-Escuela 1 (Entrevistada el 18/09/2012).

En opinión de todos los entrevistados, a excepción de las docentes de aula regular, la función de la inclusión se cumple, ya que los niños participan de las mismas

oportunidades educativas del resto de los compañeros. Afirman que no existe ningún tipo de rechazo, ni de los profesores, ni de los compañeros. En consideración de las docentes de aula regular no se cumple, ya que no se da a cada niño, lo que realmente requieren. Esto se explica en el apartado 4.3 de esta tesis, donde esto puede representar otra forma de discriminación.

Todas las docentes de aula regular entrevistadas consideran como fortaleza para la atención de los alumnos con BAP el “investigar por nuestra cuenta, en internet y nos apoyamos de las compañeras docentes que tuvieron el caso el año pasado y ella nos dice qué podemos trabajar” DAR-03-I-Escuela 1 (Entrevistada el 19/09/2012).

En conclusión, las entrevistas realizadas en esta escuela muestran que la supervisora de la zona escolar, la directora de la escuela y la docente de USAER coinciden en la aceptación del modelo social que se plasma en el MASEE, en donde la existencia de BAP es vista como un problema de inclusión social, pero no se considera una atención especializada para estos alumnos según sus condiciones. Sin embargo, la docente de aula regular opina que, bajo el modelo de atención anterior (psicopedagógico), la atención era individualizada y centrada en impulsar que los alumnos mejoraran sus capacidades, logrando con ello un avance en sus competencias curriculares.

El modelo social supone que a los docentes de USAER les corresponde identificar las barreras existentes en el entorno y orientar al profesor de aula regular, para su eliminación, con lo que se espera lograr la inclusión. Así mismo, este modelo

considera la inclusión de todos los alumnos, no únicamente los que enfrentan BAP (SEP, 2012) utilizando la misma estrategia para la eliminación de barreras.

Los profesores de aula regular en la escuela 1 se preocupan por la atención de sus alumnos con necesidades especiales, porque consideran que en cada caso sus condiciones biológicas particulares los siguen ubicando en desventaja, en relación con sus compañeros y frente a los aprendizajes esperados. El ofrecer rehabilitación a los alumnos, ahora pasa a ser labor del Sector Salud, ya que los principios establecidos en:

“el artículo 592, sobre la Articulación de la Educación Básica, ponen de manifiesto el apoyo de USAER desde la currícula, con la centralidad en el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida” (Acuerdo secretarial 592⁶⁵) por ello, la función actual de la USAER es “la determinación, promoción y seguimiento de la implantación de ajustes razonables necesarios en los contextos escolar, áulico y socio-familiar para los sujetos con discapacidad, impulsando constituyen una asesoría , acompañamiento y orientación. En este sentido, los profesionales de la USAER asesoran y orientan a directivos, docentes y a las familias para tomar medidas específicas en función de las necesidades de casos particulares para garantizar la accesibilidad plena” (SEP, 2011b:76).

Escuela 2:

En el ciclo escolar 2012-2013, a manera de balance general, la escuela número 2 cuenta con 5 grupos, con igual número de docentes para atenderlos. Aquí se entrevistó a la supervisora, a la directora, a 2 profesoras de aula regular y a dos docentes especialistas. Esta escuela recibió cuatro alumnos con discapacidad,

⁶⁵ DOF, 19 de agosto de 2011.

intelectual, visual y síndromes, entre los que se encontraban casos desde leves a severos y, aunque sus grupos cuentan con 25 alumnos en promedio, también están incorporados los cuatro alumnos mencionados que presentan BAP por lo que requieren atención individual y actividades específicas para acceder al aprendizaje. En el ciclo escolar 2011-2012 asistía un alumno invidente, el cual ya no regresó para el siguiente ciclo escolar (no supieron por qué no regresó, simplemente no solicitó inscripción). Al momento de la investigación en el ciclo escolar 2012-2013 se atendió a una niña con síndrome de “West”⁶⁶, así como a un alumno con problemas en su desarrollo fisiológico, otro alumno que presenta trastorno en su conducta y uno más con trastorno del lenguaje.

La directora de la escuela, señala que se trabaja bajo el modelo social de la inclusión, ya que es bajo el cual se les ha capacitado, considera que “es una forma de atender a la diversidad de alumnos, no solo a los que tienen BAP. A mis docentes les ha costado trabajo aceptar el nuevo modelo, pero es bajo el cual los lineamientos señalan que debe ser” (D-02-I-Escuela 2 Entrevistada el 19/09/2012). La directora comenta que a partir de 2011:

“los únicos documentos bajo los que se trabaja en Iztapalapa son el MASEE (SEP. 2012) y las Orientaciones para la Intervención Educativa de USAER (SEP. 2011b), además de la RIEB; ya que estos contienen el marco conceptual y operativo de la inclusión. Los cuales sustituyeron a los

⁶⁶ El síndrome de West (SW) o síndrome de los espasmos infantiles es una encefalopatía (alteración cerebral) epiléptica de la infancia, grave y poco frecuente. Este genera algún grado de retraso global en el desarrollo infantil y, a pesar de que el conocimiento sobre él ha mejorado considerablemente, todavía hay casos en los que no se diagnostica a tiempo, sobre todo cuando los síntomas son leves. Este síndrome de no ser controlado va deteriorando las funciones mentales superiores, como es la inteligencia y altera la conducta, por lo que es necesario un control neurológico con base en medicamentos.
http://medicina.ufm.edu/index.php/S%C3%ADndrome_de_West

documentos normativos existentes, ya que éstos concentran a todos y dan la visión más reciente con la que se debe trabajar” D-02-I-Escuela 2 Entrevistada el 19/09/2012.

Todo lo anterior se realiza bajo el marco de la Planeación Estratégica y la RIEB. Es importante señalar que la directora en este turno afirma que:

“el trabajo con alumnos que presentan BAP, se da bajo el programa educativo vigente para la educación básica⁶⁷, ya que el enfoque curricular por competencias es flexible y permite que todos los alumnos tengan acceso, de acuerdo a sus capacidades y cada uno llegará a dónde tenga que llegar” (D-02-I-Escuela 2 Entrevistada el 16/10/2012).

La directora comenta durante la entrevista que la atención que ofrece la escuela es adecuada y que al tener grupos con pocos alumnos (25 en promedio) se favorece la inclusión de los alumnos con BAP. Afirma que en esta escuela no se discrimina a ningún alumno y que a cada uno se le da lo que requiere.

En esta escuela también existe una docente de USAER que asiste diariamente al plantel educativo, cuya función es orientar de manera general sobre cómo eliminar las barreras existentes en el entorno escolar, áulico y socio-familia como lo especifica el MASEE (SE, 2011b). También se cuenta con un equipo paradocente integrado por un especialista de psicología, de lenguaje y trabajo social, los cuales visitan la escuela una vez a la semana o una vez a la quincena; estos últimos orientan a los padres de familia de los alumnos sobre algunas “actividades que pueden hacer con

⁶⁷ Véase Planes y Programas de Estudio para la Educación Básica 2011.
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/Prog6Primaria.pdf>

su hijos en casa para estimular su desarrollo, por ejemplo algunas rimas y trabalenguas para mejorar su lenguaje” (DEE-01-I-Escuela 2 Entrevistada el 17/10/2012).

La docente de USAER entrevistada también señala que el MASEE es el principal documento orientador que desplazó a los existentes, esto se avala en su comentario donde dice “antes se trabajaba con el libro verde, pero ese ya no es vigente porque también discriminaba a los alumnos; porque se decía que ellos eran los del problema. Eso era cuando se hablaba de integración y no de inclusión como ahora” (DEE-02-I-Escuela 2 Entrevistada el 17/10/2012). Afirma que ahora las acciones se concentran en incluir a todos los alumnos que lo necesiten.

“La forma de atender a los alumnos inicia por un diagnóstico, pero no del alumno, sino de las barreras a las que se enfrenta. Por ello analizamos el contexto escolar y áulico y el entorno socio-familiar⁶⁸; porque en ellos (los problemas) se sitúan las BAP, que impiden la inclusión del alumno” (DEE-02-I-Escuela 2 Entrevistada el 17/10/2012). Comenta también que su labor consiste en asesorar a la docente de aula regular para eliminar esas barreras y trazar para el alumno, al principio del ciclo escolar, los aprendizajes que se espera lograr al finalizar el curso. Esta forma de

⁶⁸ El diagnóstico bajo el modelo social valora:

-El nivel de alcance de los objetivos de su Programa de Apoyo a la Escuela (PAE).

-Replantear o reprogramar las actividades a desarrollarse en un periodo determinado (día, semana, mes etc.) y en un contexto específico.

-Determinar si las estrategias, actividades y/o acciones son adecuadas respecto de las necesidades de la escuela, de las aulas y de las familias o si es preciso diseñar nuevas actividades, ajustar la temporalidad o periodicidad con que se realizan o el tipo de recursos de que se dispone para la eliminación o minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación. (SEP, 2011b: 89)

trabajo está descrita en el documento de Orientaciones para el Funcionamiento de la USAER publicado en 2011.

La docente de USAER afirma:

“el documento de Orientaciones nos va llevando paso a paso para identificar las BAP, pero el principal modelo educativo que se utiliza para los alumnos especiales, es el que utiliza la docente de aula regular y el Programa Educativo de Educación Regular 2011 basado en la RIEB” (ver sección 2, apartado 2.5) DEE-02-I-Escuela 2 Entrevistada el 19/09/2012.

Por su parte la docente 2 de aula regular afirma:

“no tengo clara cuál es la función de la profesora de USAER porque entra al grupo y ve a todos los alumno en general, pero no me dice qué hacer con los que tienen alguna problemática severa. Por lo que mi alternativa es buscar ayuda externa. Desde que se llaman BAP ya no atienden al alumno de manera individual, ya no le dan tratamiento en específico y su discapacidad parece no existir” (DAR-08-I-Escuela 2 Entrevistada el 16/10/2012).

La docente DAR-08-I-Escuela 2, Entrevistada el 16/10/2012, afirma que hay niños que tienen problema de lenguaje que se pueden integrar al 100%, lo único que les cuesta trabajo es la comunicación, como lo cita a continuación:

“El problema de los alumnos con fallas en la comunicación, es que si les pasa algo no me lo van a comunicar, por lo demás hace todas las actividades escolares normales. Lo único que aplico de adecuaciones en estos casos son recursos: recursos didácticos y pido el apoyo de más mamás en algunas situaciones” (DAR-08-I-Escuela 2 Entrevistada el 16/10/2012).

Esta profesora afirma que está de acuerdo en que todos deben participar en la misma escuela y ningún alumno debe ser discriminado por su condición personal; pero expresa su descontento por la forma en que brindan atención los docentes de USAER y opina:

“Me gustaría que trabajaran de manera individual, dando a cada alumno lo que necesite y no diciéndome a mí que solo baje el nivel de dificultad para los alumnos que presentan problemas en su desarrollo fisiológico” (DAR-08-I-Escuela 2 Entrevistada el 16/10/2012).

Otra docente de aula regular, señala que “aunque no vea muchos resultados en el avance educativo de mis alumnos, en los cursos de capacitación nos señalan que ésta es la forma actual de trabajar y la tengo que seguir. Espero entender pronto la nueva forma de trabajo de USAER” (DAR-07-I-Escuela 2 Entrevistada el 16/10/2012). Afirma “uso la misma planeación para todos, solo que en el expediente individual de cada alumno y en la cartilla de evaluación tengo que ser más flexible y exigir menos a los niños con BAP” (DAR-07-I- Escuela 2 Entrevistada el 16/10/2012).

La docente de aula regular (DAR-08-I-Escuela 2) señala que:

“en la planeación existe un espacio específico para anotar las adecuaciones para niños con BAP, pero ahí anoto lo que le dejo de tarea a la mamá... como es: pedirle que le lea en casa, que repita con él. En el caso de José Miguel como sólo es lenguaje y las adecuaciones son sencillas, pero tengo que lograr que se involucre en las actividades”... Es complicado con los alumnos con BAP, pero en base a las observaciones de principio del año priorizo los aprendizajes y centro más la atención en el campo de desarrollo que más lo necesite, en los niños con problema de conducta, tengo que agilizar mucho la clase” (DAR-08-I-Escuela 2 Entrevistada el 16/10/2012).

En esencia, se observa discrepancia entre lo que las docente de USAER perciben sobre el éxito de la inclusión y lo que las docentes de aula regular viven, porque estas señalaron todo lo opuesto.

En conclusión, esta escuela tiene muchas similitudes con el turno matutino en cuanto a la forma de atender a los alumnos, ya que también comparten a las docentes de USAER, las cuales está convencidas de que señalamientos conceptuales como procedimentales plasmados en el MASEE constituyen la única y mejor herramienta para apoyar su intervención. Es importante destacar que ambas docentes de USAER fueron formadas desde su educación en la Escuela Normal de Especialización bajo éste enfoque. Además, ambas tienen entre 2 y 3 años de haber egresado de la misma, lo que me permite afirmar que ninguna de ellas trabajó bajo otro modelo de atención, por tanto son desconocidos para ellas y aceptan todo lo señalado en los lineamientos oficiales.

En general, las opiniones de los docentes de aula regular de las escuelas 1 y 2 coinciden en que no saben con certeza en qué consiste la “nueva” labor de USAER, puesto que ya no trabajan de manera individual con los alumnos, ni basándose en sus necesidades. Insisten en afirmar que las orientaciones para eliminar las barreras son tan amplias que terminan perdiéndose en lo general.

Escuela 3.

En Atlixco, la escuela 3, cuando un alumno se inscribe y presenta NEE, en palabras del director: “de inmediato se comunica a la USAER para que de manera conjunta con el maestro de grupo realicen un diagnóstico del caso” (D-02-A-Escuela 3 Entrevistado el 08/11/2012). El director también precisa que este proceso se realizaba mejor en años anteriores al puntualizar que “el trabajo de USAER se ha ido desvirtuando, porque antes se trabajaba mejor, con el otro modelo⁶⁹”. Menciona que “antes el avance en los alumnos era notorio porque ahora se deja al alumno con el maestro regular, el cual no siempre sabe cómo trabajar con los alumnos especiales” El director también rescata que es importante el trabajo colaborativo que se desarrolla a través de los Consejos Técnicos Consultivos, ya que es ese espacio en donde comparte cada profesor sus experiencia y, a su vez, es retroalimentado por el resto de los docentes y los profesores de USAER (D-02-A- Escuela 3 Entrevistado el 08-11-2012). Para tener presente el dato, se vuelve a señalar que en el ciclo escolar 2010-2013 se recibió a un 1 alumno con discapacidad motora, a 2 con debilidad visual (que no llega a ser ceguera), 1 alumno con discapacidad auditiva, 1 con retardo en su desarrollo y 1 con retraso mental. En total se recibieron 6 alumnos con NEE.

El director menciona que, una vez que reciben al alumno, se inicia un proceso que parte de elaborar un diagnóstico. Este diagnóstico de los alumnos lo realiza la profesora de USAER, apoyada en las observaciones de la profesora de aula regular. A esta escuela asiste diariamente una profesora de USAER, a la cual se le facilita un

⁶⁹ Haciendo alusión al modelo clínico, donde se trabajaba con grupos integrados (ver capítulo 3 de esta tesis).

salón para trabajar con los alumnos con NEE. Esta escuela cuenta con el apoyo de un equipo de trabajo de USAER itinerante, integrado por una profesora de comunicación, una psicóloga y una trabajadora social; las cuales acuden una vez por semana en promedio para trabajar con los alumnos que correspondan a su área de especialidad. La profesora de USAER responsable de esta escuela, (es parte de la USAER más no es parte del equipo itinerante) visita los grupos una vez por semana y lleva a trabajar consigo a los alumnos con NEE en su aula media hora a la semana. Al inicio del ciclo escolar se inicia el proceso de integración, con la evaluación de las necesidades de cada uno de los alumnos que atenderá USAER.

El proceso de integración “se realiza partiendo de un estudio de las necesidades que presenta el alumno al llegar al aula, esta forma de trabajo se especifica en libro de la integración educativa en el aula regular. Este libro también aporta ejemplos de los formatos que se deberán llenar como parte del diagnóstico de cada alumno” (D-02-A-Escuela 3 Entrevistado el 08-11-2012).

La profesora de USAER menciona que “el diagnóstico constituye el documento que permite integrar un expediente del alumno. El expediente contiene las diferentes pruebas que se aplican a los alumnos por área de comunicación, psicología y trabajo social (si el caso lo amerita). Las pruebas pueden ser desde un estudio socioeconómico, hasta un test para evaluar las capacidades del alumno⁷⁰. Con base en lo que se obtenga en este diagnóstico se establece un plan de tratamiento para

⁷⁰ Las pruebas o test fueron usados durante el modelo de atención clínico, sin embargo, bajo el modelo social de la discapacidad no se usaron más.

cada alumno, en el que todos han de colaborar” (DEE-01-A-Escuela 3 Entrevistada el 008-11-2012).

El diagnóstico de los alumnos con NEE queda a cargo de la docente de USAER y la docente de aula regular. Como comenta una de las docentes de aula regular entrevistada “mi labor junto con el profesor de la USAER es elaborar un diagnóstico de las limitaciones y posibilidades del alumno, lo que lleva a establecer un plan de tratamiento” (DAR-02-A- Escuela 3 Entrevistada el 08-11-2012). Esto permite ver que en la escuela 3 integrar un diagnóstico para cada alumno es una labor conjunta entre varios profesores.

El diagnóstico sirve de base para trazar las adecuaciones curriculares como se especifica en el documento de “Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial” (SEP, 2006b), que marca como proceso: la elaboración del diagnóstico, integración de un expediente por alumno que debe señalar las adecuaciones curriculares que se van a hacer para cada caso en particular; las cuales quedan asentadas en su planeación. Se habla también de una adecuación de la metodología grupal y el proceso que el docente especialista ha de seguir, la cual comprende la adecuación de la metodología de trabajo grupal y, posteriormente, las adecuaciones correspondientes a las necesidades de los alumnos con NEE, un proceso de evaluación psicopedagógica y la determinación de las NEE específicas, así como la puesta en marcha de las adecuaciones curriculares que, finalmente, serán evaluadas en función del avance del alumno (SEP, 2006b, p. 61).

Una de las profesoras de USAER menciona que “dentro del expediente (de cada alumno) se establece cómo será el apoyo que reciben los alumnos, en su caso es un apoyo de media hora una vez a la semana” (DAR-02-A-Escuela 3 Entrevistado el 08-11-2012). El apoyo de USAER consiste en atender de manera individual al alumno en el aula de USAER, que en esta escuela está destinada específicamente para que trabaje la especialista con los alumnos especiales. Es importante mencionar que por parte de USAER asiste a esta escuela una docente especialista, quien está de lunes a viernes en turno completo “para orientar a los maestros, padres de familia y en ocasiones trabajar con el alumno con NEE, dentro y fuera del aula” (SEP, 2002:55).

Otra de las docentes de grupo regular entrevistada, considera que “por su parte, tienen que señalar en su planeación las adecuaciones curriculares que van a implementar para que el alumno pueda acceder a las competencias curriculares propias del grado escolar que está cursando” (DAR-01-A-Escuela 3 Entrevistado el 08-11-2012). Lo cual corresponde a lo señalado en el libro de Orientaciones.

En esta escuela se observa un trabajo en equipo, como comenta una de las docentes de aula regular, que comenta que “se siente apoyada por la profesora de USAER, ya que atiende en forma individual a los alumnos, algunas veces dentro del salón regular y otras llevándolos al aula de USAER”. Agrega que “la docente de USAER les deja tareas específicas a los alumnos según la necesidad de cada uno”, (DAR-02-A-Escuela 3 Entrevistado el 08-11-2012). Esto permite un trabajo colaborativo y conjunto entre ambas docentes.

Una madre de familia, señala que:

“es adecuado que a mi hijo con lento aprendizaje⁷¹ lo saquen del salón y lo lleven al aula de USAER y trabajen aspectos particulares con él. Pienso que las tareas que le deja la especialista lo están haciendo avanzar, ya que ahora lee mejor y sabe contar un poco. Me gustaría que estuviera más tiempo en el salón de USAER” (P-03-A-Escuela 3 Entrevistada el 08/11/2012).

La opinión antes citada concuerda con la opinión del director, en cuanto a que es buena la atención, pero que podría ser mejor.

En conclusión, en la escuela 3, se observa que trabajan bajo el modelo psicopedagógico, ya que todos los conceptos y procedimientos son acordes a éste (véase sección 3, apartado 3.2.3). Se observa una clara congruencia entre los procedimientos prácticos y los establecidos en los documentos normativos, específicamente en el libro de Orientaciones para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial y lo señalado en el libro de La Integración Educativa en el Aula Regular. Incluso se usan los formatos plasmados en estos documentos que especifican el procedimiento a seguir, desde la detección de las NEE, cómo valorar de manera inicial al grupo; evaluación psicopedagógica, diagnóstico individual que se realizará por un gabinete especializado, según se cita en el libro de Integración Educativa (SEP, 2000). En este mismo texto se señala qué especialista será el responsable de realizar cada uno de los pasos señalados; todo ello para establecer el nivel de competencia curricular con que ingresa un alumno.

⁷¹ Así lo define la madre de familia P-03-A-08/11/2012.

El director manifiesta no estar totalmente conforme con los servicios que presta USAER, pues argumenta que la forma en que se trabajaba antes era mejor, ya que permitía ver muchos avances en los alumnos especiales. Cabe señalar que el director cuenta con 40 años de servicio en las escuelas públicas del estado (como se dijo en el apartado anterior), ha trabajado bajo los diversos paradigmas de la educación especial y le sigue costando trabajo aceptar el tránsito de un modelo de atención a otro. Su experiencia le permite hacer una comparación entre procedimientos de atención y resultados en cuanto a educación especial se refiere.

Los docentes de USAER y de aula regular manifiestan que trabajan en colaboración y que, sea cual sea el resultado educativo de un alumno, siempre tienen que acreditarlos.

Escuela 4

En Atlixco, la escuela 4, cuenta con el apoyo del servicio de USAER para la atención de los alumnos con NEE. En el ciclo escolar 2012-2013 y, se atiende a 12 alumnos que requieren apoyo especial, 10 de ellos con diversos tipos de trastornos (bajo rendimiento escolar, problemas psicológicos y trastornos de lenguaje), un alumno presenta discapacidad intelectual y otros alumnos más que poseen un alto talento creativo.

En esta escuela también se trabaja bajo el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa expedido por la SEP, en 2002. Este programa presenta transformaciones para brindar el servicio

de educación especial, pues instituyó el modelo de atención psicopedagógico (véase la sección 3, apartado 3.2.3 de esta tesis para una explicación de su orientación).

El PNFEIE señala, como lo cita la supervisora de zona, que “todos los alumnos deben estar integrados a la escuela regular y trabajar bajo el mismo currículo, especificando que solo con los que presenten alguna NEE, con o sin discapacidad, se deben hacer adecuaciones curriculares” (S-A-Escuela 4 Entrevistada el 08/11/2012). En este documento se señalan las transformaciones por las que pasaron los servicios de educación especial, así como las políticas educativas en las cuales estas transformaciones se sustentan (como se especifica en el Capítulo 3, apartado 3.5 de esta tesis).

Las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006b) son otro de los documentos que está vigente para el trabajo de los docentes de USAER en esta escuela, mismo que también identifican los profesores como el libro blanco. El otro documento que en las entrevistas se mencionó como fundamental para llevar a cabo la integración educativa fue el libro verde, que lleva por nombre “La integración Educativa en el Aula Regular”, el cual especifica los procedimientos que se han de seguir desde el ingreso de un alumno con NEE a un grupo regular y contiene los formatos propuestos para realizar su evaluación psicopedagógica, que forma parte del diagnóstico y especifica cómo hacer las adecuaciones curriculares.

Ahora bien, la directora especifica que “si bien la ley no nos dice cómo hacer la integración, nosotras acudimos al PNFEIE y ahí nos señala que debemos acudir a USAER para que nos oriente” (D-01-A-Escuela 4 Entrevistado el 09-11-2012). Considera importante también que, a través de las leyes actuales contra la discriminación, ahora sean incorporados los alumnos con aptitudes sobresalientes, para los cuales la Secretaría de Educación del Estado está implementando programas especiales en los cuales se les da asesoría a los padres de familia (como ya se mencionó).

Una profesora de USAER asiste diariamente a esta escuela, en donde tiene un aula específica para trabajar con los alumnos con NEE. También se cuenta con el apoyo de un equipo de trabajo paraprofesor, integrado por una profesora de comunicación, una psicóloga y una trabajadora social; quienes visitan de manera itinerante esta escuela, en promedio acuden una vez por semana para trabajar con los alumnos que correspondan a su área de especialidad. La profesora de USAER no considera que existan problemas o controversias en esta forma de trabajo, en esta forma de trabajo, pues fue así como aprendió a trabajar la integración, desde hace tres años, que se al servicio educativo público, aunque señala que en ocasiones recibe casos que no sabe cómo tratar, como se muestra en la entrevista cuando dice “yo no soy normalista, tengo nada más la formación de psicóloga general” (DEE-01-A-Escuela 4 Entrevistada el 11-11-2012). La profesora de USAER responsable de esta escuela visita a los grupos una vez por semana y lleva a trabajar consigo a los alumnos con NEE media hora a la semana y asigna esos tiempos para cada alumno, de acuerdo a su criterio.

Las docentes de USAER entrevistadas señalan que su trabajo lo realizan bajo los lineamientos establecidos en el PNFEIE. Una de estas docentes de USAER entrevistada menciona “si tenemos dudas consultamos el libro blanco o el libro verde, en estos documentos nos señalan que hay que dar prioridad al aspecto educativo, no al de la terapia, pero para ello es el libro verde nos menciona los principios, finalidades y estrategias para la integración de los alumnos con NEE” (DEE-01-A-Escuela 4 Entrevistada el 11-11-2012). Este comentario se fundamenta directamente en lo señalado en el PNFEIE y el libro “la integración educativa en el aula regular. Esto hace referencia a dejar de trabajar bajo el modelo clínico de atención, en donde un elemento fundamental era la rehabilitación a través de la terapia; por lo que ahora se debe priorizar el diseño de estrategias para contribuir en el aprendizaje” (SEP, 2002, p. 10).

La forma de trabajo con los alumnos “se inicia con un diagnóstico de sus necesidades especiales, una entrevista a los padres para conocer más sobre los antecedentes e historia de vida, con ello se abre un expediente individual por cada alumno y con ello se diseña un plan de tratamiento en donde quedan asentadas las adecuaciones curriculares que se han de hacer para que el alumno pueda acceder a los aprendizajes” (DEE-01-A-Escuela 4 Entrevistada el 11-11-2012). Las adecuaciones curriculares las sigue la profesora de USAER y las implementa la profesora de grupo regular, con el alumnos con NEE; estas no requieren ningún tipo de autorización para ser puestas en marcha y son supervisadas por la misma

profesora de USAER, como se señala en el texto “La integración educativa en el aula regular” (SEP, 2002, p. 98).

Dentro de las aulas con los alumnos con NEE, “se trabaja por competencias y se espera que todos los alumnos las alcancen, incluyendo a los que tienen NEE, tal vez con mayor apoyo que los otros” (DEE-02-A-Escuela 4 Entrevistada el 11-11-2012) ver Capítulo 3 apartados 3.6.

Una de las docentes de aula regular entrevistada señala que los alumnos con NEE pasan por una valoración, que la realizan ellas y la docente de USAER, por ello menciona que:

“pasan por una evaluación psicopedagógica y el libro verde dice que se canaliza con la maestra de USAER para una atención individualizada, una vez por semana. Pero también, desde el aula regular planificamos competencias con el fin de que las alcancen al finalizar el ciclo escolar. Esto se hace porque ahora se atiende más lo educativo y ya no se dan tantas terapias como antes”⁷² (DAR-02-A-Escuela 4 Entrevistado el 11-11-2012).

Es importante señalar que, tanto la docente de aula regular como la docente de USAER, encaminan su trabajo a niños con NEE y sin ellos al desarrollo de las competencias señaladas en el programa de educación regular 2011, mismo que señala las competencias específicas a lograr, según el grado que esté cursando el alumno; siendo esta las mismas para todos.

⁷² Antes de la entrada en vigor de las reformas a la educación especial, que comenzaron con el movimiento de integración educativa, los alumnos recibirán en un Centro especializado, de una hasta tres terapias diferentes por semana, en sesiones de una hora. Cada terapia estaba a cargo de un profesor especialista, además de complementar la atención revisión de un médico y un odontólogo (SEP, 2010 Tomo III)

“Los maestros de aula regular nos adaptamos y trabajamos según las necesidades del alumno, con el mismo método en común para el aula regular, que comúnmente es por proyectos⁷³, apoyado en las teorías de Piaget y Vigotsky [...] pero si vemos que no avanza el alumno entonces va a trabajar con la maestra de USAER quien le aplica pruebas psicométricas” (DAR-01-A-Escuela 4 Entrevistado el 12-11-2012).

Con los alumnos especiales:

“se trabaja adaptando la currícula a ellos, se lleva un seguimiento y al final se evalúa como al resto de sus compañeros. No todos salen bien, pero hago lo mejor que puedo y si no sé, pues me asesoro por internet, ya que es mayormente mi responsabilidad atenderlo ya que en mi salón es donde pasa la mayor parte del tiempo... Algunos alumnos presentan problemáticas muy difíciles y entonces pregunto en los Consejos Técnicos, o vengo directamente al salón de USAER a preguntar. Si me indican alguna actividad particular para el alumno, la pongo en práctica y juntas hacemos las adecuaciones a la currícula” (DAR-01-A-Escuela 4 Entrevistado el 12-11-2012).

En general, el trabajo de atención de los niños con NEE se realiza de manera conjunta, entre la docente de aula regular y la docente de USAER, bajo un trabajo compartido y respetando los lineamientos, principalmente los que datan de 2002.

Escuela 5

La escuela 5 cuenta con 18 grupos de educación regular, sus correspondientes 18 docentes de aula regular y con una profesora de USAER, que asiste diariamente al

⁷³ El método educativo por proyectos, el de situaciones y el de secuencias didácticas, entre otras, son una forma de trabajo que adopta la educación regular, que se oficializa a través de la RIEB (SEP, 2011a: 28).

plantel. Es importante destacar que una sola profesora especialista tiene que dar atención a los 18 grupos de la escuela y en algunos de ellos hay más de 3 alumnos con NEE. También, asisten de manera irregular (una o dos veces a la semana) la profesora de comunicación, la psicóloga y una trabajadora social que integran el equipo paraprofesional. En esta escuela se cuenta con un espacio específico que consiste en un aula independiente para el trabajo de la profesora de USAER.

La directora comenta que, desde hace dos años que ella llegó a laborar en este plantel, éste se ha caracterizado por aceptar a todos los alumnos que así lo soliciten. Señala: “aquí se recibe a todos los alumnos sin importar su condición, ya que aquí no se rechaza a nadie. Tratamos siempre de integrar a todos o de incluirlos, como se nos dice ahora que debe ser” (D-01-T-Escuela 5 Entrevistada en 11/02/2013). Este comentario deja ver que la directora sigue textualmente la línea de trabajo que le señalan desde la Secretaría de Educación del Estado, que a su vez sigue los ordenamientos nacionales.

La directora de esta escuela señala que:

“Todos los docentes regulares aceptan a los alumnos, sin embargo algunos sí se preocupan, más que otros por atenderlos en sus necesidades especiales. Se debe aceptar por ley a todos los alumnos. La atención se inicia cuando se recibe a los niños en las aulas, siempre bajo el acuerdo 592” (D-01-T-Escuela 5 Entrevistada en 11/02/2013).

Esta escuela en el ciclo escolar 2012-2013 atendió a 12 alumnos con NEE, 2 con discapacidad intelectual, 1 con discapacidad motriz, 1 con aptitudes sobresalientes, 4

con bajo rendimiento escolar y 4 más con alteraciones en su lenguaje. En esta escuela se reciben alumnos que han sido rechazados en otras escuelas y, una vez que ingresan se les da atención por medio de USAER; siempre bajo la guía de trabajo del Programa Nacional para la Integración Educativa (PNFEEIE). “Toda esta propuesta viene de la declaración de Salamanca ya que es una propuesta internacional y ahora está en la Ley de Educación” (D-01-T-Escuela 5 Entrevistada en 11/02/2013).

Una de las docentes de USAER entrevistada cita que:

“desde los inicios la inclusión era conocida como integración educativa, pero que ésta última va encaminada a incorporar a todos los alumnos a la escuela regular [...] El trabajo de la ahora inclusión inicia con un diagnóstico de las características y capacidades con que llega el alumno [...] hay que seguir los procedimientos que dicen los documentos, como el libro blanco y el libro verde” (DEE-01-T-Escuela 5 Entrevistada el 12/02/2013).

La profesora de USAER, al referirse a los propuestas de atención que se usan, considera que, bajo el modelo que están trabajando, la atención es buena; sin embargo, cree que el nuevo modelo bajo el cual se desarrollan los cursos de capacitación es mejor la que está por salir, ya que esta última sigue discriminando a los alumnos y al respecto argumenta lo siguiente: “si se habla de integración aún se discrimina a los alumnos y se habla de inclusión porque este es un término no permite discriminar porque integra a todos los alumnos sin excepción” (DEE-02-T-Escuela 5 Entrevistada el 12/02/2013).

La maestra de aula regular considera que los resultados que obtiene con el apoyo de la profesora de USAER han sido buenos, al menos hasta el ciclo escolar pasado, ya que en el presente le cambiaron de docente de USAER y aún no sabe cómo va a ser ahora. Sin embargo, reconoce que “en esta zona se nos capacita a los profesores en atención a la diversidad, ya que por ley debemos de tener a los alumnos especiales en nuestros salones, pero siempre que sea como nos dice la profesora de USAER” (DAR-01-T-Escuela 5 Entrevistada el 11/12/2013).

Los padres de familia también han notado un cambio en la forma de trabajo de los profesores de educación especial, por lo que una madre de familia entrevistada opina que: “cada vez atienden a mi hija menos tiempo en el aula de USAER y cuando venía a diario se notaban los avances. Ahora la maestra de USAER solo la trae un rato los viernes y eso no me gusta” (PF-04-T-Escuela 5 Entrevista el 11/02/2013).

En general los docentes muestran estar trabajando bajo el modelo psicopedagógico, pero están tratando de modificar sus prácticas hacia el modelo social bajo el cual están siendo capacitadas.

Escuela 6

En la escuela 6, en el ciclo escolar 2012-2013, se atendieron 10 alumnos con NEE, 2 con discapacidad intelectual, 1 con discapacidad motriz, 3 con bajo rendimiento escolar y 4 más con alteraciones en su lenguaje. Es una escuela abierta a la diversidad, como comenta la directora:

“Se atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales que en otras escuelas han sido rechazados, por ello llegan de comunidades alejadas a solicitar inscripción. Aquí nos caracterizamos por tratar de ayudar a todos, porque pobres niños, en ninguna escuela los quieren, al menos aquí contamos con el apoyo de la maestra de USAER que la tenemos aquí de fijo, y el equipo paradocente que nos visita una vez cada semana o quincena” (D-01-T-Escuela 6 Entrevistada el 13/02/2013).

En palabras de la directora en la escuela 6 “todos los docentes regulares aceptan a los alumnos, sin embargo algunos sí se preocupan más que otros por atenderlos en sus necesidades especiales. La atención se inicia cuando se recibe a los niños y se elabora junto con los maestros de grupo regular un diagnóstico de cómo nos llega, siempre bajo la idea del constructivismo. Este diagnóstico es la evaluación inicial que nos dice qué hay que trabajar con ellos y a dónde se va a derivar al alumno” (D-01-T-Escuela 6 Entrevistada el 13/02/2013). Con el término derivar, la directora hace referencia hacia qué servicios de USAER se va a canalizar a los alumnos:

“Una vez que el alumno cuanta con esta evaluación, se abre un expediente individual y se trabaja con él bajo el mismo programa educativo que los alumnos regulares y siempre bajo lo que la RIEB nos marca. Ya que la RIEB habla algo sobre la inclusión y dice que se debe plasmar la atención de estos alumnos en la planeación cotidiana de los maestros regulares” (D-01-T-Escuela 6 Entrevistada el 13/02/2013).

Al entrevistar a la profesora de USAER esta reitera que ellos, al igual que el personal de la escuela matutina, están recibiendo el curso de capacitación sobre inclusión educativa que tiene el propósito de “actualizarnos como están trabajando en el Distrito Federal” (DEE-02-T-Escuela 6 Entrevistada el 13/02/2013).

La profesora de USAER afirma que para atender a estos alumnos se parte de una evaluación diagnóstica, “ya que esta forma de trabajo viene de una propuesta internacional que quedó plasmada en la Ley y por tanto, se debe atender a todos sin importar su discapacidad aunque con algunos apoyos especiales; pero en particular, ahora en Puebla a los que presentan aptitudes sobresalientes, que habían sido desatendidos por la educación especial” (DEE-02-T-Escuela 6 Entrevistada el 14/02/2013).

En palabras de la docente de USAER, “si bien la normatividad de educación especial dice que deben estar en los salones regulares es complicado darles la atención que necesitan, por eso yo los sigo llevando un rato a trabajar en mi salón y trabajo con ellos de manera personal. Es que sí un alumno requiere apoyo de lenguaje, es muy difícil trabajar su lenguaje con todos los compañeros hablando dentro del mismo salón. Bueno, pero ya estamos dejando lo clínico que era lo que antes se hacía” (DEE-02-T-Escuela 6 Entrevistada el 14/02/2013). Con esto, la docente pone de manifiesto que, como ahora no se puede sacar al alumno del aula y trabajar ejercicios propios para estimular su lenguaje (como se hacía en el modelo clínico), actualmente le es muy difícil trabajar de manera general con el alumno con problemas de comunicación.

El caso anterior no solo se presenta en los alumnos que requieren apoyo en el área de comunicación. Todos los alumnos trabajan en las mismas aulas regulares la mayor parte del tiempo. “Cuando se trabaja con todos los alumnos en un mismo

grupo se trabaja por competencias⁷⁴, pero para el alumno que lo necesita se hacen adecuaciones curriculares” (DEE-01-T-Escuela 6 Entrevistada el 14/02/2013).

Una de las maestras regulares comenta que, “para trabajar con estos alumnos [con NEE] no uso ningún método especial, solo me asesoro por internet sobre los cuidados especiales para ellos, ya que no nos dan mucha capacitación al respecto y me da miedo que en lugar de beneficiarlos los pueda llegar a perjudicar” (DEE-02-T-Escuela 6 Entrevistada el 14/02/2013).

Los profesores de aula regular mencionan que, aunque ellos pasan la mayor parte del tiempo con los alumnos regulares, más los que presentan necesidades educativas especiales “el trabajo especializado lo realizan los docentes de USAER. Yo solo me encargo de derivarlos y llevar un seguimiento de lo que veo los días que están por completo conmigo, ya que con la maestra de USAER solo trabajan un rato a la semana” (DAR-01-T-Escuela 6 Entrevistada el 13/02/2013).

Al estar los alumnos con NEE la mayor parte del tiempo con el profesor regular éste pide asesoría específica al profesor de USAER. “Los maestros de USAER nos asesoran una vez por semana a la hora de la entrada, salida o recreo; porque están comprometidos con nosotros y hacemos un trabajo en colaboración, aunque siento que esta asesoría es poca porque nuestros programas no nos dicen qué hacer en los casos de niños con NEE” (DAR-02-T-Escuela 6 Entrevistada el 14/02/2013). Según

⁷⁴ El trabajo por competencias, es la propuesta de trabajo vigente en la educación regular y ésta se quedó explicada en el capítulo 3, sección 3.6.

los entrevistados en ocasiones estas asesorías duran de 10 a 20 minutos una vez a la semana o en unos minutos durante el recreo.

Es importante señalar que:

“no en todos los casos sabemos qué hacer, ni nosotros ni el profesor de USAER, por eso buscamos asesoría de instituciones como el Hospital del Niño Poblano, el CRIT de Tehuacán, o el DIF para que nos orienten porque hay discapacidades muy complejas que no sabemos cómo atender y por tanto, no damos a los alumnos lo que necesitan para avanzar” (DAR-01-T-Escuela 6 Entrevistada el 13/02/2013).

Por su parte, los padres de familia afirman que ven avances en sus hijos aunque lentos, por ello opinan:

“me gusta que la maestra de educación especial trabaje con mi hijo, así ya está empezando a leer y también me gusta que me dejen tareas para hacerlas con él en casa. Lo que es difícil es llevarlo hasta Puebla para que lo atienda el neurólogo, eso es muy difícil y muy caro” (PF-02-T-Escuela 6 Entrevistado el 13/02/2013).

Lo anterior permite ver que los padres no tienen los recursos económicos para atender a su hijos en instituciones externas. Aunque al momento en que se realizaban las entrevistas, la directora de la USAER tomó nota de los casos que requerían apoyo económico para tramitarles uno del programa “Oportunidades”. En el caso de los alumnos con NEE, si el tramite lo realiza la directora de USAER, el 100% de las solicitudes son aprobadas y les es otorgado el incentivo.

En conclusión, en la escuela 6 se está realizando una transición del modelo de atención psicopedagógico al modelo social de la discapacidad. En esta escuela se observa que la sustitución de la docente de USAER, que venía atendiendo de manera permanente a esta escuela, está ocasionando descontrol en las docentes de aula regular, ya que éstas expresan desconocer si habrá cambios en la forma de trabajo. Por su parte las docentes de USAER expresan que el modelo psicopedagógico aún deja lugar a la discriminación por, lo que hay que transformarlo y adoptar el que se usa en el Distrito Federal.

Los entrevistados de USAER consideran que el modelo social de la discapacidad es mejor que el psicopedagógico, pues lo creen actualizado. Por su parte los docentes de aula regular consideran positivo el modelo bajo el cual se ha venido trabajando hasta ahora (modelo psicopedagógico).

En cuanto a la forma de trabajar con los alumnos con NEE se observa congruencia, ya que los docentes de aula regular y los de USAER están realizando una función que complementa su trabajo. Esta manera de trabajar se encuentra justificación en el libro *La Integración Educativa en el Aula Regular* (SEP, 2002) y en el PNFEIE (SEP, 2002). También, afirman respetar la orientación que la Secretaría de Educación del Estado de Puebla les dicta.

Los docentes de aula regular consideran el modelo psicopedagógico como básico y por ello afirman que el trabajo de USAER es positivo, ya que si salen del salón los niños con NEE una vez a la semana a recibir la terapia que requieren ven mayor

progreso. Esta idea es apoyada por el testimonio de los padres, que ven avances cuando el docente de USAER trabaja con su hijo de manera individual.

Una vez presentadas las dos problemáticas localizadas y coincidentes en los 6 casos es necesario destacar las diferencias y similitudes existentes entre ellos, haciendo hincapié en que son más las similitudes que las diferencias.

6.5 Diferencias entre los casos

Bajo la metodología que presenta Yin (1984) estaríamos llegando a la cuarta etapa, la del análisis de los casos. Una vez que hemos presentado los hallazgos en torno la problemática 1, es necesario hacer una comparación entre ellos.

Yin menciona que cuando se encuentran elementos comunes entre casos similares se deben buscar las diferencias; así mismo, tratándose de casos en dónde hay muchas similitudes se deben buscar discrepancias, siendo éste el caso de nuestra investigación. Siguiendo esta lógica de análisis y dado que los casos en cada región comparten muchos elementos comunes, se puede afirmar que se trata de casos similares. Es así que daremos inicio para dar cuenta de estas similitudes de manera breve entre los 6 casos a través de las siguientes tablas para situar las coincidencias.

Similitudes:

Para poder observar de manera objetiva las similitudes entre los casos, presento a manera de tabla las coincidencias entre ellos, agrupándolas según la categoría e

indicador de análisis al cual corresponden. En este momento se comparan las dos escuelas de Iztapalapa, después las dos escuelas de Atlixco y por último las dos escuelas de Tehuacán.

Tabla 10. Similitudes entre los casos de Iztapalapa

Iztapalapa-Iztapalapa			
	Categoría:	Indicador:	Coincidencias entre las escuelas 1 y 2
Negociación	Políticas sobre inclusión	Políticas Nacionales	-Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. - Artículo 41 de la Ley General de Educación. - Se fundamenta en la RIEB.
		Políticas locales	-El modelo de Atención es el propuesto en el MASEE (2011).
	Normatividad	Conocimiento y uso de la normatividad	-Recibir a todos los alumnos sin importar su condición. -El trabajo educativo por competencias. -El MASEE dice cómo atender a los alumnos con NEE.
Implementación	Teórica	Modelos de inclusión educativa	-Se atiende bajo el modelo social de la inclusión. -Se atiende a través a los alumnos especiales en aula regular, con apoyo de la USAER.
		Uso de sustentos teóricos	-Los sustentos teóricos señalados en el MASEE. - Usan los concepto de BAP y se rechaza el de NEE, asociado a la clínica y a la rehabilitación. -La función de los especialistas de USAER de acuerdo al MASEE. -Para el trabajo en aula regular no hay un método único de trabajo. Trabajan el modelo por competencias. -El enfoque es la visión social de la discapacidad.
	Gestión	Organización de los servicios	-Se tiene un docente de USAER fijo en cada escuela y un equipo paradocente que acude dos veces al mes y se comparte con otras 5 escuelas. -Los procedimientos educativos son iguales como cualquier otro niño, siendo la responsable de su atención la docente de aula regular. -La docente de USAER ingresa al grupo para orientar a la docente sobre el niño con BAP, media hora una vez por semana.
		Trabajo en redes	-Los responsables del alumno con BAP son toda la estructura: docentes, directivos, supervisor. -Se discuten los casos con NEE en Consejo Técnico Consultivo y hay retroalimentación. - Los DAR no observan vinculación con USAER, ya que los docentes especialistas trabajan con todo el grupo.
	Prácticas	Forma de atender la NEE	-El MASEE plantea atender al alumno con BAP conforme a su edad y grado correspondiente. -Se trabaja con los alumnos especiales, dentro de su grupo regular a nivel de orientaciones. -La evaluación es la misma para todos y lo que varía es el nivel de competencia curricular, para los alumnos especiales. -Con los alumnos con BAP se miden los “conocimientos esperados”. Teniendo presente que las competencias son de carácter formativo. -Para los niños con BAP, se hacen ajustes razonables al

			<p>currículo y estos se señalan en los planes de trabajo.</p> <p>-Si existen dudas sobre cómo atender a estos alumnos, se busca en internet.</p> <p>-La profesora de educación especial da orientaciones a la profesora de aula regular y directivos del plantel.</p> <p>-Se atiende a todos los alumnos por igual sin importar su déficit.</p> <p>-Si se presentan barreras de tipo emocional se llama al psicólogo. Cuando son de lenguaje, al de comunicación.</p> <p>-Nos apoyamos de instituciones externas como el DIF, la FES Zaragoza, El CRIT, el Instituto Nacional de Rehabilitación Física.</p>
		Resultados sobre la NEE	<p>-La evaluación es cualitativa y valora criterios de logro en las competencias formativas señaladas en el programa educativo 2011.</p> <p>-Todos los alumnos acreditan el nivel, aún sin alcanzar lo mínimo requerido.</p> <p>-Las docentes regulares señalan que los avances de los alumnos ven al esfuerzo de ellas y al compromiso de los padres por llevarlos a terapia externa.</p> <p>-La cartilla de evaluación permite que el alumno avance llevando consigo sus diferencias.</p> <p>-Los docentes de aula regular señalan requerir de apoyo especializado, pero que trabaje de manera individual con los alumnos.</p> <p>-Al finalizar el ciclo escolar se rinde un informe de avances, en el expediente del alumno.</p> <p>-La evaluación final se basa en lo planeado como meta, en la evaluación inicial.</p>
Desempeño e ideología	Ideología	Equidad en la inclusión educativa (Percepción personal de los participantes)	<p>-La opinión básicamente se divide en dos bloques, uno compuesto por supervisora, directoras y docentes de USAER; que opinan que la inclusión es una forma de justicia social, en donde los alumnos con BAP tienen la oportunidad de socializar e integrarse a la vida escolar sin ser discriminados.</p> <p>- El otro bloque está formado por los docentes de aula regular, los cuales señalan que ellos tienen la mayor responsabilidad de atender a los alumnos con BAP sin estar capacitados para ello, ya que en la escuela no se les brinda la atención especializada que requieren. Estos profesores señalan no estar capacitados para atender a toda la diversidad y aseguran no recibir la orientación, ni el apoyo necesario para desempeñar esta función.</p> <p>-Las autoridades educativas (supervisora y directoras) señalan que su función es garantizar que se cumpla la inclusión.</p> <p>-Las docentes de USAER consideran que su función es orientar a los docentes de aula regular para que incluyan a todos los alumnos en sus aulas y asesorarlos de acuerdo al MASEE, para lograr eliminar las BAP que se presenten y lograr que el alumno participe socialmente.</p> <p>-Las docentes de aula regular consideran que ellas son las responsables de la inclusión de los alumnos con BAP en la escuela. Pero para ello no se sienten capacitadas, ya que la diversidad de problemáticas rebasa su preparación y consideran no estar dando al alumno lo que requiere para superar, aminorar o superar su problemática y poder aprender en la escuela.</p>

Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos de la sistematización de las entrevistas. Parte del texto recuperado está redactado tal como fue citado por los participantes.

Tabla 11. Similitudes entre los casos de Atlixco

Atlixco- Atlixco			
	Categoría:	Indicador:	Elementos comunes entre las escuelas 3 y 4
Negociación	Políticas sobre inclusión	Políticas Nacionales	-La Ley General de Educación establece como un derecho, la inclusión educativa. -Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. -Artículo 41 de la Ley General de Educación. -Manifiestan apego a la filosofía de integración educativa. - Se fundamenta en la RIEB. -USAER se basa en las Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). --Se atiende a los alumnos bajo lo señalado en el acuerdo 592 de DOF.
		Políticas locales	-Trabajamos con base al PNFEIE (SEP, 2006). -Programas que la Secretaría de Educación del Estado tiene como aptitudes sobresalientes y deficiencia mental. -Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006b). -Las prácticas inclusivas se realizan bajo la orientación del libro verde (Integración Educativa en el aula regular. Principios Finalidades y estrategias (García, 2002)
	Normatividad:	Conocimiento y uso de la normatividad	-Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica (SEP, 2011b). -Se usa el PNFEIE (SEP, 2006). -Todos los alumnos trabajan bajo el mismo programa educativo del 2011 y éste está basado en competencias. -Los documentos que nos orientan son los de la RIEB.
Implementación	Teórica	Modelos de inclusión educativa	-Se trabaja bajo el modelo de integración educativa, como lo maneja el libro verde que nos marca principios, finalidades y estrategias. -Se hacen las adecuaciones curriculares pertinentes. -Se llena la ficha psicopedagógica, se abre un expediente, se habla con el papá y se inicia el tratamiento. -Se trabaja sobre la propuesta psicopedagógica de la integración educativa, por ello se manejan los conceptos de NEE, adecuaciones curriculares, aula regular y aula de apoyo.
		Uso de sustentos teóricos	-PNFEIE e Ismael Cedillo SEP que tratan sobre cómo realizar la integración. -Se trabaja bajo las mismas propuestas teóricas que para los alumnos regulares. -Se trabaja proyectos o bien PRONALES.
	Gestión	Organización de los servicios	-Se trabaja a través de las USAER y del CAM. -Se tiene un maestro de fijo en la escuela y un equipo

			<p>paradocente.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sí solicitan el apoyo de USAER damos algunas sesiones de asesoría. -USAER se siente capacitado para atender todas las problemáticas de los alumnos que reciben. -El trabajo con los alumnos se da de manera individual en sesiones de media hora, dentro y fuera de su aula regular. -Se trabaja también en grupo de padres con sesiones una vez al mes y orientaciones individuales semanales de ser necesario..
		Trabajo en redes	<ul style="list-style-type: none"> -Es un trabajo conjunto entre el maestro de aula regular y el de USAER. -Se mantienen trabajo colaborativo entre todos los integrantes del plantel.
	Prácticas	Forma de atender la NEE	<ul style="list-style-type: none"> -Se llena la ficha psicopedagógica entre el maestro de aula regular y el especialista de USAER, se abre un expediente, se elabora un plan de tratamiento y se hace una evaluación formativa final. -Pocos son los alumnos que llegan con un diagnóstico, por lo que el docente de aula regular pide apoyo y aquí se elabora el mismo. -Es principalmente a través de adecuaciones curriculares, en forma individual y grupal. -Se trabaja bajo la propuesta curricular adaptada y se evalúa sobre la misma.
		Resultados sobre la NEE	<ul style="list-style-type: none"> -Pocos son los alumnos que llegan con un diagnóstico, por lo que el docente de aula regular pide apoyo y aquí se elabora el mismo. -Se trabaja bajo la propuesta curricular adaptada y se evalúa sobre la misma.
Desempeño e ideología	Ideología	Equidad en la inclusión educativa (Percepción personal de los participantes)	<ul style="list-style-type: none"> -La inclusión educativa es una práctica que promueve la equidad. -La visión de la supervisora es que la inclusión es una propuesta positiva, que impulsa la igualdad de oportunidades. -Los directivos opinan que, bajo esta forma de trabajo, la inclusión no es aún bien aceptada por los docentes, ya que estos no ven muchos avances en sus alumnos, como se veía antes de la entrada en vigor de estas propuestas. -Las docentes de USAER consideran que con estas prácticas inclusivas se tienen buenos avances y que el trabajo de ellas, en colaboración con los docentes de aula regular, hace que el trabajo sea productivo. -Las docentes de aula regular consideran que ellas son las principales responsables de que los alumnos avancen y que aunque reciben apoyo de USAER, no se tienen los resultados que se tenían antes. Se sienten apoyadas por sus colegas, pero reconocen que necesitan mayor capacitación para atender mejor a los alumnos con NEE. Dos aspectos positivos que ellas observan es el trabajo individual que realizan los profesores de USAER y el que ellas busquen asesorarse de manera externa, para conocer más sobre las NEE y sus variantes.

Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos de la sistematización de las entrevistas. Parte del texto recuperado está redactado tal como fue citado por los participantes.

Tabla 12. Similitudes entre los casos de Tehuacán

Tehuacán-Tehuacán			
Negociación	Categoría:	Indicador:	Elementos comunes entre las escuelas 5 y 6
	Políticas sobre inclusión	Políticas Nacionales	-Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. -USAER es el encargado de atender las NEE más recurrentes dentro de las escuelas de educación básica regular. -Ley general de Educación artículo 41. -Manifiestas apego a la filosofía de inclusión educativa. - Se fundamenta en la RIEB. -USAER se basa en las Orientaciones para la Intervención Educativa de la (USAER (SEP, 2011b). -Se atiende a los alumnos bajo lo señalado en el acuerdo 592 de DOF.
		Políticas locales	-El PNFEIE (SEP, 2006). -Programas que la Secretaría de Educación del Estado tiene para aptitudes sobresalientes y deficiencia mental. -Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006b). -Libro verde (Integración Educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias (García Cedillo, 2002). -Se deben aceptar en educación básica a alumnos con discapacidad media y leve, pero con autonomía.
Normatividad:	Conocimiento y uso de la normatividad	-Dirección de Educación Especial del Estado de Puebla, está enfocada a atender la discapacidad intelectual y las aptitudes sobresalientes. -Lineamientos planeados en el PNFEIE (SEP, 2006). -libro blanco de Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006b).	
Implementación	Teórica	Modelos de inclusión educativa	-Elaborar un diagnóstico, abrir un expediente del alumno, señalar en él un plan de tratamiento, realizarlo y evaluar los resultados al final del ciclo escolar. - Es una debilidad de esta región no contar con el apoyo enfocado al área clínica o de rehabilitación; pero eso no lo tenemos aquí. -Usamos pruebas, test o baterías de evaluación que nosotros mismos elaboramos de acuerdo al programa de estudios normal. -Estamos en proceso de transformar nuestras prácticas hacia el modelo social de la discapacidad. -Creo que todavía estamos instalados en el modelo clínico, pero en proceso de avanzar. - Los profesores de aula regular trabajan con el mismo

		método para todos los alumnos y éste está encaminado al trabajo por competencias.
	Uso de sustentos teóricos	-Se manejan los conceptos de NEE, adecuaciones curriculares, aula regular y aula de apoyo. -Ahora el concepto NEE que es discriminatorio se está desplazando por el de BAP y el él se toma en cuenta estilos y ritmos de aprendizaje. -Trabajamos el método Troncoso, el Bilingüe y estamos tomando el diplomado de Aptitudes Sobresalientes. -La RIEB nos marca parámetros.
Gestión	Organización de los servicios	-Todos los alumnos sin importar su condición, asisten a la escuela regular, pero para los que presentan NEE, se le ofrece el apoyo de la USAER. -En estas escuelas existe un profesor de USAER, que asiste diariamente a estas escuelas y un equipo paradocente, que es compartido por otras 6 escuelas. - La función de los docentes de USAER es asesorar y acompañar a los docentes y a los directivos, padres de familia, de alumnos con NEE.
	Trabajo en redes	-El compromiso es de todos los docentes de una escuela, no solo de los de USAER. -El compromiso de los alumnos con NEE es de todos los docentes y no únicamente de los de USAER. -Los profesores de aula regular tienen disposición y piden apoyo de USAER, acatando y poniendo en práctica todas sus sugerencias. -El profesor de aula regular tiene la mayor responsabilidad en la atención del alumno con NEE. -USAER utiliza el Consejo Técnico Consultivo como un espacio para capacitar a los docentes en torno a la atención de las NEE. -Los casos especiales se dan a conocer a todo el personal y esto impulsa un trabajo colaborativo.
Prácticas	Forma de atender la NEE	-El profesor de USAER trabaja con el alumno con NEE, una vez a la semana media hora, dentro del aula regular y en otras lo saca y trabaja en el salón propio de USAER. Los profesores del equipo paradocente lo hacen una o dos veces al mes. -Al inicio se hace una evaluación diagnóstica gruesa y se deriva a las diferentes áreas de USAER. -Nos basamos en lo que detecte el maestro regular en torno a su aprendizaje y de ahí se valora al alumno y se traza un plan de tratamiento. -En ocasiones se derivan a instituciones externas como el Hospital del Niño Poblano, el CRIT, DIF e instituciones del Sector Salud.
	Resultados sobre la NEE	No todos los alumnos con NEE continúan con su educación básica. Para muchos este ciclo es el final de su escolaridad. -Como profesor de aula regular trabajo tiempos extras con los alumnos, hasta los llegan a ver en domingo. -Muchos alumnos presentan avances, si los padres los apoyan en casa.

Desempeño e ideología	Ideología	Equidad en la inclusión educativa (Percepción personal de los participantes)	-La inclusión educativa es un derecho que todos los alumnos tiene de ser aceptados en las escuelas regulares. -La inclusión da resultado si trabajan en conjunto los profesores de USAER y los docentes de aula regular. -Los profesores de aula regular son los que tienen la responsabilidad casi total y el compromiso sobre el avance de los alumnos y no siempre sabemos cómo atender cualquier discapacidad. -Al estar en el salón no recibe la atención adecuada. -Se observan avances, si hay trabajo de toda la comunidad educativa. -Los docentes estamos recibiendo capacitación por parte de la Secretaría de Educación del Estado, para mejorar la inclusión y hacerla como se hace en el Distrito Federal.
Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos de la sistematización de las entrevistas. Parte del texto recuperado está redactado como fue citado por los participantes.			

Una vez concentrada la formación en tres tablas, una por cada región, es preciso decir que en estos 6 casos las similitudes son muchas. Una de ellas es que las dos escuelas de Iztapalapa, las dos de Atlixco y las dos de Tehuacán comparten la supervisión escolar, por tanto se manejan bajo la misma forma de trabajo, desde la negociación, implementación y el desempeño o desarrollo de los procesos de inclusión educativa. En algunas zonas escolares las mismas supervisoras y directoras han impartido la capacitación para el manejo de las formas de trabajo existentes.

La estructura organizacional de las USAER es la misma en las tres entidades visitadas y, por lo tanto, en todas las escuelas investigadas, ya que todas cuentan con una docente de apoyo responsable de atenderlas. También, todas cuentan con un equipo de apoyo paraprofesional que las visita de manera itinerante, bajo la misma estructura organizativa establecida en el Manual de Organización de las USAER (SEP, 2006b). Entre otras coincidencias están las que expresamos a continuación:

- Son escuelas de educación básica pertenecientes a la SEP.

- Se rigen bajo los lineamientos oficiales para la aplicación y operación de la educación inclusiva. Por ello, comparten las mismas políticas nacionales.
- Los docentes respetan la normatividad en materia de inclusión.
- Cuentan con una USAER que los apoya en la inclusión de alumnos con NEE y un equipo paradocente de profesionales.
- En ellas existe trabajo colaborativo.
- Reconocen que los alumnos son responsabilidad de la comunidad educativa.
- Se trabaja bajo la orientación de la RIEB y por ello por competencias.
- El docente regular se asume como responsable directo de los alumnos con NEE.
- Comparten problemáticas similares.
- El trabajo colaborativo y el Consejo Técnico Consultivo, es el medio para el análisis de casos complejos de incluir.
- Los docentes de educación especial asesoran al profesor regular y orientan a padres.
- Los padres reconocen el compromiso de los profesores en la inclusión educativa.
- Para el caso de los alumnos con discapacidad grave o profunda existen los Centros de Atención Múltiple (CAM).
- Los docentes colaboran con su autocapacitación de manera personal.
- Existe trabajo colaborativo entre los participantes.
- Y por último, todos saben que la inclusión es un derecho de todos los alumnos, por ello la asumen como filosofía, aunque reconocen que no siempre pueden ofrecer las mejores condiciones para que los alumnos superen sus NEE.

Ahora bien, una vez reconocidas las similitudes entre los casos, rescataremos las diferencias que, en algunos casos, marcaron la diferencia entre una integración educativa en condiciones de equidad.

Diferencias:

Una vez focalizado que cada región trabaja de manera muy similar, para analizar las diferencias en los casos, presento unas tablas en donde destacan las diferencias bajo los mismos indicadores comparando las localidades:

Tabla 13: Diferencias entre Iztapalapa- Atlixco

Iztapalapa	Atlixco
Políticas locales de inclusión	
<ul style="list-style-type: none"> -El modelo de atención es el propuesto en el MASEE, que da líneas de trabajo, anulando otros documentos existentes. -El MASEE es el documento rector que sustituyó a los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajamos con base al Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (SEP, 2006). -Se acatan las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006b). -Las prácticas inclusivas se realizan bajo la orientación del libro verde (Integración Educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias (García Cedillo, 2002).
Conocimiento y uso de la normatividad	
<ul style="list-style-type: none"> -El MASEE señala el procedimiento de cómo atender a los alumnos con NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se respeta y toma en cuenta el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (SEP, 2006).
Modelos de inclusión educativa	
<ul style="list-style-type: none"> -Se atiende bajo el modelo social de la inclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se atiende bajo el modelo de inclusión educativa.
Sustentos teóricos	
<ul style="list-style-type: none"> -Se usa el concepto de BAP y se rechaza el de NEE. -Los profesores de USAER rechazan el trabajo asociado a la clínica y a la rehabilitación, señalando que no les corresponde. -La función de los especialistas de USAER se enfoca en dar orientaciones a los docentes de aula regular, a los padres de familia y en hacer canalizaciones para atención externa. -Para el trabajo en aula regular no hay un método único de trabajo, la mayoría de las docentes trabajan por “proyectos”. -El enfoque es la visión social de la discapacidad y el análisis del contexto en el que interactúa la persona 	<ul style="list-style-type: none"> -Se usa el concepto de NEE. -Los sustentos vienen en el Programa Nacional para la Integración Educativa y la Educación Especial. -Se basa en el libro Integración educativa en el aula regular de Ismael Cedillo. -No se lleva una única metodología de trabajo, en ocasiones se trabaja por proyectos o bien PRONALES. -Hay flexibilidad en ello por no tener un método educativo único. -Me baso en la normalización, la integración y la sectorización para lograr la inclusión.
Organización de los servicios	
<ul style="list-style-type: none"> -El directivo gestiona el apoyo de USAER para que valore a los alumnos, junto con el docente de aula regular. -Si el alumno ya tiene diagnosticada su problemática, se pide una constancia médica. -Los procedimientos educativos son iguales, como el de cualquier otro niño, siendo la responsable de su atención la docente de aula regular. -La docente de USAER ingresa al grupo para orientar a 	<ul style="list-style-type: none"> -El docente regular hace solicitud del servicio a USAER o cuando transita de un área a otra o bien para apoyo externo. -Si solicitan el apoyo de USAER damos algunas sesiones de asesoría. -USAER se siente capacitado para atender todas las problemáticas de los alumnos que reciben. -El trabajo con los alumnos se da de manera individual en sesiones de media hora, dentro y fuera de su aula

<p>la docente, en cuanto a actividades para el niño con BAP, atiende una hora una vez por semana.</p> <p>-El trabajo con los alumnos se da de manera grupal, en sesiones de media hora, dentro del aula regular.</p> <p>- Se da orientaciones en grupo de padres con sesiones una vez al mes.</p>	<p>regular.</p> <p>-Se atiende en aula de apoyo.</p> <p>-Se trabaja también en grupo de padres con sesiones una vez al mes y orientaciones individuales semanales de ser necesario.</p>
Trabajo en redes	
<p>-Los responsables somos toda la estructura: docentes, directivos, supervisor.</p> <p>- Los padres se integran cuando se pide traigan el seguimiento médico o cómo lo están atendiendo.</p> <p>-Se trata de involucrar a los padres de familia.</p> <p>-Se aprovecha la experiencia adquirida.</p> <p>-Las docentes de aula regular señalan que “se supone que todos somos responsables” pero ellas se perciben como las únicas responsables del avance del alumno. No observan vinculación con USAER, ya que los docentes especialistas trabajan con todo el grupo.</p>	<p>-Es un trabajo conjunto entre el maestro de aula regular y el de USAER.</p> <p>-Se mantienen trabajo colaborativo, entre todos los integrantes del plantel, ya que los alumnos con NEE, son responsabilidad de todos.</p> <p>-Hay sensibilidad para aceptar a todos los alumnos, compartir responsabilidades.</p> <p>-Aceptar a los alumnos sin importar su condición.</p>
Forma de atender las NEE	
<p>-El MASEE plantea atender al alumno con BAP conforme a su edad y grado correspondiente.</p> <p>-Se pide una constancia médica a los alumnos y se tiene un expediente individual.</p> <p>-Se trabaja con los alumnos especiales, dentro de su grupo regular a nivel de orientaciones.</p> <p>-La evaluación es la misma para todos y se determina cómo será en los Consejos Técnicos Escolares, lo que varía es el nivel de competencia curricular, para los alumnos especiales.</p> <p>-Con los alumnos con BAP se establece los “conocimientos esperados” para lograr al finalizar el ciclo escolar. Teniendo presente que las competencias son de carácter formativo.</p> <p>-Para los niños con BAP, se hacen ajustes razonables al currículum y estos se señalan en los planes de trabajo.</p> <p>-Se atiende a todos los alumnos por igual sin importar su déficit.</p>	<p>-Se llena la ficha psicopedagógica entre el maestro de aula regular y el especialista de USAER, se abre un expediente, se elabora un plan de tratamiento y se hace una evaluación formativa final.</p> <p>-Pocos son los alumnos que llegan con un diagnóstico, por lo que el docente de aula regular pide apoyo y aquí se elabora el mismo.</p> <p>-Es principalmente a través de adecuaciones curriculares, en forma individual y grupal.</p> <p>-Se trabaja bajo la propuesta curricular adaptada y se evalúa sobre la misma.</p> <p>-Se dan sesiones especiales a los alumnos especiales.</p>
Resultados sobre las NEE	
<p>-La evaluación es cualitativa y valora criterios de logro en las competencias formativas señaladas en el programa educativo 2011.</p> <p>-Todos los alumnos acreditan el nivel, aún sin alcanzar lo mínimo requerido.</p> <p>-Si el alumno continúa en atención de USAER, se pasa el expediente de un grado al otro.</p> <p>-Las docentes regulares señalan que los avances de los alumnos de bene al esfuerzo de ellas y al compromiso de los padres, por llevarlos a terapia externa.</p> <p>-Al finalizar el ciclo escolar, se rinde un informe de avances en el expediente del alumno.</p> <p>-La evaluación final se basa en lo planeado como meta en la evaluación inicial.</p>	<p>-Se llena la ficha psicopedagógica entre el maestro de aula regular y el especialista de USAER se abre un expediente, se elabora un plan de tratamiento y se hace una evaluación formativa final.</p> <p>-Es principalmente a través de adecuaciones curriculares, en forma individual y grupal.</p> <p>-Se trabaja bajo la propuesta curricular adaptada y se evalúa sobre la misma.</p> <p>-Todos los alumnos acreditan, aunque sea con seis.</p>
Equidad en la inclusión educativa	
<p>-Las autoridades educativas (supervisora y directoras) señalan que su función es garantizar que se cumpla la</p>	<p>-La inclusión educativa es una práctica que promueve la equidad.</p>

<p>inclusión. -Las docentes de USAER consideran que su función es orientar a los docentes de aula regular para que incluyan a todos los alumnos en sus aulas y asesorarlos de acuerdo al MASEE, para lograr eliminar las BAP que se presenten y lograr que el alumno participe socialmente.</p>	<p>-La visión de la supervisora es que la inclusión es una propuesta positiva, que impulsa la igualdad de oportunidades. -Los directivos opinan que bajo esta forma de trabajo la inclusión no es aún bien aceptada por los docentes, ya que estos no ven muchos avances en sus alumnos como se veía antes de la entrada en vigor de estas propuestas. -Las docentes de USAER consideran que con estas prácticas inclusivas se tienen buenos avances y que el trabajo de ellas, en colaboración con los docentes de aula regular hace que el trabajo sea productivo.</p>
<p>Fuente: Elaboración propia con base a las entrevista de campo. Es necesario aclarar que parte de su contenido manifiesta la opinión textual de los participantes.</p>	

Tabla 14: Diferencias entre Iztapalapa-Tehuacán

Iztapalapa	Tehuacán
Políticas locales de inclusión	
<p>-El modelo de atención es el propuesto en el MASEE, que da líneas de trabajo, anulando otros documentos existentes. -El MASEE es el documento rector que sustituyó a los demás.</p>	<p>-Trabajamos en base al Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (SEP, 2006). -Tenemos que atender a programas que la Secretaría de Educación del Estado tiene, como aptitudes sobresalientes y deficiencia mental. -Se acatan las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006b). -Las prácticas inclusivas se realizan bajo la orientación del libro verde (Integración Educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias (García Cedillo, 2002). -Se deben aceptar en Educación Básica a alumnos con discapacidad media y leve, pero con autonomía.</p>
Conocimiento y uso de la normatividad	
<p>-El MASEE señala el procedimiento de cómo atender a los alumnos con NEE.</p>	<p>-Tenemos que seguir los lineamientos planeados en el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (SEP, 2006) y el libro blanco de Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006b).</p>
Modelos de inclusión educativa	
<p>-Se atiende bajo el modelo social de la inclusión.</p>	<p>-Usamos el modelo de integración señalado en el libro verde. -Sabemos que muchos pequeños necesitan más el apoyo enfocada al área clínica o de rehabilitación; pero eso no lo tenemos aquí, es una debilidad de esta región. -Usamos pruebas, test o baterías de evaluación que nosotros mismos elaboramos de acuerdo al programa de estudios normal. Se valoran aspectos de maduración, lecto-escritura y conceptualización. -Estamos en proceso de transformar nuestras prácticas hacia lo social. Esto es hacia el modelo social de la</p>

	<p>discapacidad, pero nos están capacitando para ello.</p> <p>-Creo que todavía estamos instalados en el modelo clínico, pero en proceso de avanzar.</p> <p>-Ahora nos están capacitando y presentando el modelo que usan en el DF, no recuerdo el nombre.</p>
Sustentos teóricos	
<p>-Se usa el concepto de BAP y se rechaza el de NEE.</p> <p>-Los profesores de USAER rechazan el trabajo asociado a la clínica y a la rehabilitación, señalando que no les corresponde.</p> <p>-La función de los especialistas de USAER se enfoca en dar orientaciones a los docentes de aula regular, a los padres de familia y en hacer canalizaciones para atención externa.</p> <p>-Para el trabajo en aula regular no hay un método único de trabajo, la mayoría de las docentes trabajan por “proyectos”.</p> <p>-El enfoque es la visión social de la discapacidad y el análisis del contexto en el que interactúe la persona.</p>	<p>-Se manejan los conceptos de NEE, adecuaciones curriculares, aula regular y aula de apoyo.</p> <p>-Ahora el concepto NEE, que es discriminatorio, se está desplazando por el de BAP y el él se toma en cuenta estilos y ritmos de aprendizaje.</p> <p>-No hay una propuesta teórica única, pero nos orientamos al humanismo.</p> <p>-Trabajamos el método Troncoso, el Bilingüe y estamos tomando el diplomado de Aptitudes Sobresalientes.</p> <p>-En esta zona tenemos una fuerte vinculación con el currículo bilingüe, por ser necesaria para las comunidades agrícolas.</p>
Organización de los servicios	
<p>-El directivo gestiona el apoyo de USAER, para que valore a los alumnos en conjunto con el docente de aula regular.</p> <p>-Si el alumno ya tiene diagnosticada su problemática, se pide una constancia médica.</p> <p>-La docente de USAER ingresa al grupo para orientar a la docente en cuanto a actividades para el niño con BAP, da hora una vez por semana.</p> <p>-El trabajo con los alumnos se da de manera grupal, en sesiones de media hora, dentro del aula regular.</p> <p>- Se da orientaciones en grupo de padres con sesiones una vez al mes.</p>	<p>-En estas escuelas existe un profesor de USAER, que asiste diariamente a estas escuelas y un equipo parodocente, que es compartido por otras 6 escuelas.</p> <p>- La función de los docentes de USAER es asesorar y acompañar a los docentes y a los directivos, padres de familia, de alumnos con NEE.</p> <p>-No todas las escuelas cuentan con el servicio de USAER, por lo que en ocasiones se apoya a escuelas que no cuentan con él.</p>
Trabajo en redes	
<p>-Los responsables somos toda la estructura: docentes, directivos, supervisor.</p> <p>- Los padres se integran cuando se pide traigan el seguimiento médico o cómo lo están atendiendo.</p> <p>-Se trata de involucrar a los padres de familia.</p> <p>-Se aprovecha la experiencia adquirida.</p> <p>-Las docentes de aula regular señalan que “se supone que todos somos responsables” pero ellas se perciben como las únicas responsables del avance del alumno.</p> <p>-No observan vinculación con USAER, ya que los docentes especialistas trabajan con todo el grupo.</p>	<p>-El compromiso es de todos los docente de una escuela, no solo de los de USAER.</p> <p>-Asesoramos a todo el personal de las escuelas para que participe.</p> <p>-Se trata de incidir en sensibilizar a todos sobre la importancia de su participación.</p> <p>-Los profesores de aula regular tienen disposición y piden apoyo de USAER, acatando y poniendo en práctica todas sus sugerencias.</p> <p>-El profesor de aula regular tiene la mayor responsabilidad en la atención del alumno con NEE.</p>
Forma de atender las NEE	
<p>-El MASEE plantea atender al alumno con BAP conforme a su edad y grado correspondiente.</p> <p>-Se pide una constancia médica a los alumnos y se tiene un expediente individual.</p> <p>-Se trabaja con los alumnos especiales, dentro de su grupo regular a nivel de orientaciones.</p> <p>-La evaluación es la misma para todos y se determina cómo será en los Consejos Técnicos Escolares, lo que varía es el nivel de competencia curricular para los alumnos especiales.</p>	<p>-El profesor de USAER trabaja con el alumno con NEE, una vez a la semana media hora. En ocasiones dentro de su aula regular y en otras lo saca y trabaja en el salón propio de USAER. Los profesores del equipo parodocente lo hacen una o dos veces al mes.</p> <p>-El procedimiento es elaborar un diagnóstico es abrir un expediente del alumno, señalar en él un plan de tratamiento, realizarlo y evaluar los resultados al final del ciclo escolar.</p> <p>-Al inicio se hace una evaluación diagnóstica gruesa y</p>

<p>-Con los alumnos con BAP se establece los “conocimientos esperados” para lograr al finalizar el ciclo escolar. Teniendo presente que las competencias son de carácter formativo.</p> <p>-Para los niños con BAP se hacen ajustes razonables al currículum y estos se señalan en los planes de trabajo.</p> <p>-Se atiende a todos los alumnos por igual sin importar su déficit.</p>	<p>se deriva a las diferentes áreas de USAER.</p> <p>-Nos basamos en lo que detecte el maestro regular en torno a su aprendizaje y de ahí se valora al alumno y se traza un plan de tratamiento.</p>
Resultados sobre las NEE	
<p>-La evaluación es cualitativa y valora criterios de logro en las competencias formativas señaladas en el programa educativo 2011.</p> <p>-Todos los alumnos acreditan el nivel aún sin alcanzar lo mínimo requerido.</p> <p>-Si el alumno continúa en atención de USAER se pasa el expediente de un grado al otro.</p> <p>-Al finalizar el ciclo escolar se rinde un informe de avances, en el expediente del alumno.</p> <p>-La evaluación final se basa en lo planeado como meta, en la evaluación inicial.</p>	<p>-No todos los alumnos con NEE, continúan con su educación básica. Para muchos este ciclo es el final de su escolaridad.</p> <p>-Con compromiso de los docentes de USAER, los profesores de aula regular vemos avances en los alumnos.</p> <p>-Como profesor de aula regular trabajo tiempos extras con los alumnos, hasta los llegan a ver en domingo.</p> <p>-Al finalizar el ciclo escolar, se entrega el reporte en el expediente individual del alumno.</p>
Equidad en la inclusión educativa	
<p>-Las autoridades educativas (supervisora y directoras) señalan que su función es garantizar que se cumpla la inclusión.</p> <p>-Las docentes de USAER consideran que su función es orientar a los docentes de aula regular para que incluyan a todos los alumnos en sus aulas y asesorarlos de acuerdo al MASEE, para lograr eliminar las BAP que se presenten y lograr que el alumno participe socialmente.</p>	<p>-La inclusión educativa es un derecho que todos los alumnos tiene de ser aceptados en las escuelas regulares.</p> <p>-Los profesores de aula regular son los que tienen la responsabilidad casi total y el compromiso sobre el avance de los alumnos y no siempre sabemos cómo atender cualquier discapacidad.</p> <p>-Bueno, una cosa es que esté en el salón y otra que reciba la atención adecuada.</p> <p>-Se observan avances si hay trabajo de toda la comunidad educativa.</p> <p>-Los docentes estamos recibiendo capacitación por parte de la Secretaría de Educación del Estado para mejor la inclusión y hacerla como se hace en el Distrito Federal.</p>
<p>Fuente: Elaboración propia con base a las entrevista de campo. Es necesario aclarar que parte de su contenido manifiesta la opinión textual de los participantes.</p>	

Tabla 15: Diferencias entre Atlixco-Tehuacán

Atlixco	Tehuacán
Modelos de inclusión educativa	
<p>-Se trabaja únicamente el modelo de inclusión educativa.</p>	<p>-Sabemos que muchos pequeños necesitan más el apoyo enfocado al área clínica o de rehabilitación; pero eso no lo tenemos aquí, es una debilidad de esta región.</p> <p>-Estamos en proceso de transformar nuestras prácticas hacia lo social. Esto es hacia el modelo social de la discapacidad, pero nos están capacitando para ello.</p> <p>-Creo que todavía estamos instalados en el modelo clínico, pero en proceso de avanzar.</p>
Sustentos teóricos	
<p>-Se usa el concepto de NEE.</p> <p>-No se lleva una única metodología de trabajo, en ocasiones se trabaja por proyectos o bien PRONALES.</p>	<p>-Ahora el concepto NEE que es discriminatorio, se está desplazando por el de BAP y el él se toma en cuenta estilos y ritmos de aprendizaje.</p>

<p>-Hay flexibilidad en ello por no tener un método educativo único.</p> <p>-Me baso en la normalización, la integración y la sectorización para lograr la inclusión.</p>	<p>-No hay una propuesta teórica única, pero nos orientamos al humanismo.</p> <p>-Trabajamos el método Troncoso, el Bilingüe y estamos tomando el diplomado de Aptitudes Sobresalientes.</p> <p>-En esta zona tenemos una fuerte vinculación con el currículo Bilingüe, por ser necesaria para las comunidades agrícolas.</p>
Organización de los servicios	
<p>-USAER se siente capacitado para atender todas las problemáticas de los alumnos que reciben.</p>	<p>- La función de los docentes de USAER es asesorar y acompañar a los docentes y a los directivos, padres de familia, de alumnos con NEE.</p> <p>-No todas las escuelas cuentan con el servicio de USAER, por lo que en ocasiones se apoya a escuelas que no cuentan con él.</p>
Forma de atender las NEE	
<p>-Pocos son los alumnos que llegan con un diagnóstico, por lo que el docente de aula regular pide apoyo y aquí se elabora el mismo.</p> <p>-Es principalmente a través de adecuaciones curriculares, en forma individual y grupal.</p> <p>-Se trabaja bajo la propuesta curricular adaptada y se evalúa sobre la misma.</p>	<p>-Al inicio se hace una evaluación diagnóstica gruesa y se deriva a las diferentes áreas de USAER.</p> <p>-Nos basamos en lo que detecte el maestro regular en torno a su aprendizaje y de ahí se valora al alumno y se traza un plan de tratamiento.</p>
Resultados sobre las NEE	
<p>-Se llena la ficha psicopedagógica entre el maestro de aula regular y el especialista de USAER, se abre un expediente, se elabora un plan de tratamiento y se hace una evaluación formativa final.</p> <p>-Se trabaja bajo la propuesta curricular adaptada y se evalúa sobre la misma.</p> <p>-Todos los alumnos acredita, aunque sea con seis.</p>	<p>-Como profesor de aula regular trabajo tiempos extras con los alumnos, hasta los llegan a ver en domingo.</p> <p>-Muchos alumnos presentan avances si los padres los apoyan en casa.</p> <p>-Todos los alumnos avanzan de un grado a otro y se ubican según su edad.</p>
Equidad en la inclusión educativa	
<p>-La visión de la supervisora es que la inclusión es una propuesta positiva que impulsa la igualdad de oportunidades</p> <p>-Los directivos opinan que bajo esta forma de trabajo, la inclusión no es aún bien aceptada por los docentes, ya que estos no ven muchos avances en sus alumnos, como se veía antes de la entrada en vigor de estas propuestas.</p> <p>-Las docentes de USAER consideran que con estas prácticas inclusivas se tienen buenos avances y que el trabajo de ellas, en colaboración con los docentes de aula regular hace que el trabajo sea productivo.</p>	<p>-Los profesores de aula regular son los que tienen la responsabilidad casi total y el compromiso sobre el avance de los alumnos y no siempre sabemos cómo atender cualquier discapacidad.</p> <p>-Bueno, una cosa es que esté en el salón y otra que reciba la atención adecuada.</p> <p>-Se observan avances si hay trabajo de toda la comunidad educativa.</p> <p>-Los docentes estamos recibiendo capacitación por parte de la Secretaría de Educación del Estado, para mejorar la inclusión y hacerla como se hace en el Distrito Federal.</p>
<p>Fuente: Elaboración propia con base a las entrevista de campo. Es necesario aclarar que parte de su contenido manifiesta la opinión textual de los participantes.</p>	

De acuerdo a las diferencias plasmadas en las tablas anteriores, se puede decir que, en cada región (Iztapalapa, Atlixco y Tehuacán), hasta el momento en que se realizó

la presente investigación se manejan bajo paradigmas diferentes; si esta situación se revisa desde la etiología de los paradigmas y considerando su aparición, se podría decir que Atlixco tiene la forma de trabajo más antigua o tradicional, por regirse bajo el paradigma de la integración. Bajo la misma lógica, Tehuacán se encuentra en un momento de transición al paradigma de la integración al social e Iztapalapa trabaja bajo el paradigma social que es el de más reciente aparición. Esto no quiere decir que la propuesta de trabajo del paradigma más reciente sea la mejor para ofrecer una inclusión educativa efectiva, ya que, en voz de los entrevistados en Atlixco, el trabajo realizado bajo el paradigma de la integración es el que permite ver mayores avances en los alumnos con NEE. Ahora bien, si se comentan los casos en lo individual tenemos que:

En **Iztapalapa** se desarrolla la inclusión bajo el paradigma social y se expresa a través de los conceptos que manejan sus participantes, como son: BAP, ajustes razonables al currículo, estándares curriculares, y algunos otros planteamientos provenientes de las reformas implementadas luego de la RIEB; tal es el caso de trabajar por competencias y hablar de estándares curriculares. Si bien los participantes no expresan de manera abierta el origen epistemológico de estos conceptos, sí manifiestan que están trabajando bajo el modelo social de la inclusión.

En cuestión de documentos normativos en esta zona, el documento que orienta principalmente la acción de la inclusión es el MASEE, que implementan principalmente las profesoras de USAER. Este documento es el que aporta el principal sustento, tanto normativo como conceptual. También se guían por el Manual

de Organización de las USAER, ya que este documento fundamenta la estructura organizativa de la misma.

En Iztapalapa las autoridades están convencidas de que el modelo o paradigma social está dando resultado, difiriendo esta opinión de lo expresado por los docentes de aula regular, quienes aseguran que el trabajo desarrollado bajo el paradigma de la integración era el más efectivo. Esto se manifiesta cuando muestran añoranza por los tiempos en que se daba atención individualizada los niños con NEE a través de sesiones de terapia, situación que no ocurre bajo el modelo social.

En la zona de **Atlixco**, en donde se trabaja con el paradigma de la integración, se expresó mayor acuerdo entre los participantes sobre la forma de organizar el trabajo y la forma de atender a los alumnos, ya que los docentes de USAER siguen realizando trabajo individual con los alumnos especiales; por lo que los docentes de aula regular expresan sentirse apoyados y observar avance en sus alumnos. Los docentes de USAER de esta zona, si bien no recordaron con exactitud los nombres de los documentos en que se fundamenta la inclusión, expresaron conocerlos por los colores de los libros y su contenido. Los documentos en que se fundamenta su práctica inclusiva datan de los años 2000 y 2006, por tanto corresponden al paradigma psicopedagógico.

En **Tehuacán** se observó que en las aulas el trabajo se desarrolla bajo el paradigma de la integración (a decir de los profesores de aula regular); pero en las entrevistas, los docentes de USAER expresaron estar siendo capacitados para implementar el

modelo social y manifestaron admiración por la forma en que se trabaja en el Distrito Federal, pues consideran que logra sus objetivos y ellos desean realizar cambios para mejorar.

Las entrevistas en Tehuacán permitieron encontrar rasgos distintivos del modelo de trabajo psicopedagógico, que se caracteriza por seguir atendiendo de manera individual con los alumnos con NEE, ya que tanto los docentes de aula regular como de USAER expresaron que sacan a los alumnos de su salón para trabajar con ellos en promedio media hora a la semana. También expresaron sentirse apoyados mutuamente al trabajar de manera colaborativa.

Una particularidad que marcó una diferencia en el municipio de Tehuacán fue que, en los días en que se realizó esta investigación, se estaba dando un curso de actualización a los directivos de las escuelas. Este curso trató sobre la implementación del *modelo social* en esta zona, por lo que se presentó a los asistentes el MASEE como el documento que se utilizaría a partir del ciclo escolar 2013-2014. Este curso sobre inclusión educativa estuvo a cargo de la Dirección de Educación Especial del Estado y los asistentes eran directivos de las escuelas regulares y de USAER. Además de capacitar a los asistentes, otra finalidad del curso es que puedan, a su vez, impartir este curso a su personal docente y así cubrir la totalidad del personal en las escuelas del municipio de Tehuacán.

Es necesario aclarar que en el municipio de Tehuacán pude observar como investigadora que los docentes están familiarizados tanto con el concepto de

integración educativa como con el de necesidades educativas especiales, pero a su vez también señalan a la inclusión educativa como un concepto de reciente introducción en el lenguaje cotidiano de las escuelas. De esta manera, se muestra que están transformándose hacia una forma de entender la inclusión, donde el deber ser los está llevando a cambiar hacia el un modelo social para atender las discapacidades.

Los procedimientos de atención corresponden claramente al paradigma de la integración, el cual combina la educación que se recibe en el aula regular con la atención especializada de los profesores de USAER. Esta forma de trabajo es aceptada y valorada por el personal docente de aula regular, especialmente de la escuela 4, quienes ven avance en la atención de los alumnos con NEE al comentar en las entrevistas que han avanzado poco en su aprendizaje a comparación de cómo ingresaron; sin embargo, señalan que, aunque no llegan a adquirir el nivel de aprovechamiento del resto de sus compañeros, los tienen que acreditar el año escolar.

6.5 Conclusiones

A manera de conclusión, en este Capítulo podemos ubicar dos problemáticas principales en voz de las personas encargadas de desarrollar el proceso de inclusión educativa; uno de ellos fue la falta de capacitación de los docentes de aula regular para atender la inclusión; que trae consigo una atención educativa no especializada para los alumnos con NEE, ya que por tratar de ofrecer las mismas oportunidades para todos, se dejan de atender las particularidades, el otro problema localizado fue

las diferencias teóricas y conceptuales en la atención de los alumnos especiales, lo que imprime una particularidad específica a cada una de las regiones estudiadas. Esta última situación imprime una caracterización específica a las prácticas, ya que éstas se desarrollan en consecuencia de los marcos referenciales o paradigmáticos en los que se encuadran las experiencias.

Es importante destacar que las autoridades educativas (supervisoras y directores), a pesar de estar laborando en diferentes escuelas y regiones, manifiestan una clara tendencia a seguir y respetar las normas establecidas, por ello apoyan y están convencidos que la forma en que ellos desarrollan la inclusión es la adecuada. Por otra parte, los docentes de USAER manifiestan algunas contradicciones en sus opiniones, ya que si bien pretenden desarrollar su función apagada a lo que dictan los documentos; también consideran que los resultados no son los óptimos a favor de los alumnos. Sin embargo, los docentes de aula regular son quienes más sienten inconformidades, ya que consideran que al no existir una educación especializada y diferenciada para los alumnos con NEE, estos quedan bajo su responsabilidad casi completa y por cuenta propia tienen que rendir resultados de los avances de los alumnos sin importar su condición o capacidades.

Si bien los dos problemas señalados parecen ser independientes, existe una clara relación, ya que si la inclusión educativa se desarrolla dentro del paradigma de la integración, como en los casos de Atlixco o Tehuacán; o bajo el paradigma social, como el caso de Iztapalapa, el modelo que se aplica en cada zona caracteriza de manera particular la forma de atención y con ello el procedimiento para atender a los

alumnos, asesorar a los docentes, orientar a los padres, etc., lo cual tiene sus particularidades aceptadas por algunos y rechazadas por otros. En cambio, los padres de familia se muestran interesados en la educación especializada que reciben sus hijos y expresan la necesidad de que se les siga apoyando, muchos de ellos manifiestan que, cuando son atendidos de manera individual por los profesores especialistas, los avances de sus hijos son notorios y se encaminan a superar sus deficiencias y mejorar su aprovechamiento escolar.

Por otra parte, los documentos normativos no han variado mucho y dejan muchos vacíos en cuanto a ser explícitos en procedimientos, responsabilidades y funciones de los participantes, sobre todo en lo que respecta al MASEE. Es importante mencionar que cada documento contiene sus particularidades teóricas y que si bien en la práctica educativa se llegan a mezclar por el encuentro de docentes formados bajo diferente postura, en cada caso se observa una tendencia hacia uno de ellos. Ante los cambios impulsados por las autoridades educativas sobre la forma de entender la inclusión y la forma en que son acogidos o implementados por los docentes de aula regular, docentes de educación especial y autoridades educativas se está respondiendo claramente a lo que Kunt señala cuando dice que muchos cambios teóricos se dan, no porque una postura deje de tener vigencia, sino por que se da un cambio generacional, donde los nuevos “expertos” vienen con una formación que corresponde a un nuevo paradigma. Este es el caso de los docentes especialistas que ya estudiaron durante sus formación básica el modelo social de la discapacidad y por ello no conocen otro y muestran su total aceptación a él y su rechazo a otras posibilidades teóricas, por considerarlas arcaicas o equivocadas.

Otro dato significativo, además de lo ya expuesto, es cómo los profesores de aula regular se vuelven de alguna forma benefactores de sus alumnos con NEE, proporcionando de sus recursos para que ellos tengan material escolar para continuar con su aprendizaje. A esta situación también podremos añadir la falta de recursos también limita la posibilidad de los padres para llevarlos a tomar alguna terapia, estudios médicos y/o clase complementaria en alguna institución del sector salud, ya que, como se expresó, la mayoría de estos alumnos son afectados por la pobreza extrema.

Una vez expuestos los principales hallazgos localizados en torno a dos problemáticas principales, la falta de capacitación docente para atender la inclusión y las diferencias teóricas en cada zona, es necesario realizar un análisis usando como referentes los planteamientos teóricos, expuestos en el Capítulo 4 y 5 de esta tesis.

Sección 4 Análisis de hallazgos y conclusiones

CAPITULO 7

Análisis de hallazgos y resultados

“La mejor forma de afrontar situaciones dilemáticas es creando las condiciones escolares (de tiempo, espacio y de asesoramiento) en las que el profesorado se sienta tranquilo y no amenazado para poder decir: no sé cómo resolver estos dilemas” (Echeita 2008, p.11).

7.1 Introducción

Una vez recuperada la voz de los participantes en el proceso de inclusión educativa, se presenta en este Capítulo un análisis de los resultados obtenidos a través de la investigación de campo; contrastando los hallazgos con el marco teórico-conceptual que sustenta la inclusión educativa y las políticas educativas para la inclusión.

En este Capítulo se enfatizan las diferencias que se identificaron entre escuelas con características similares, durante la implementación de la inclusión educativa para alumnos con necesidades educativas especiales. Estas diferencias tienen que ver con dos situaciones: a) la falta de capacitación docente para atender la inclusión y b) las diferencias teóricas que orientan a los docentes de educación especial en cada zona escolar en donde se realizó trabajo de campo. Se utilizaron tres niveles para ordenar este análisis denominados: **macro, meso y micro**. Es así que en el aspecto *macro* se reflexiona en torno a aspectos de política educativa internacional, nacional y elementos centrados en la inclusión desde los documentos normativos. En el nivel

meso se revisa la implementación de la inclusión, que comprende los procesos de negociación que entran en marcha para el desarrollo de la misma y que son entendidos por los actores a partir de los sustentos teóricos de los que se han apropiado durante su formación y/o ejercicio profesional; cuya base son los momentos paradigmáticos por los que ha atravesado la educación especial. Un Capítulo de esta tesis se dedicó a presentar estos paradigmas para a partir de ellos comprender el periodo y circunstancias en cada momento. Y por último, en el nivel *micro* que analizan aspectos que influyen en la práctica cotidiana de la inclusión educativa, en las que se demuestra cómo la ideología de los participantes y sus opiniones fueron determinantes en esta investigación. Todo lo anterior sirve para hacer un contraste y balance de las hipótesis planteadas al inicio de la presente investigación.

Es importante mencionar que es a través de los hallazgos, en los niveles meso y micro, que se puede explicar cuál es la distancia que existe entre los ideales plasmados en la política educativa (que corresponden al nivel macro) y la realidad que se vivió diariamente en las aulas de los 6 casos estudiados para valorar de qué forma se desarrolló, o no la inclusión.

Una de las diferencias entre los estudios de caso se refiere a las diversas orientaciones teóricas de los docentes, pues utilizan conceptos vigentes en diversos paradigmas (véase Capítulo 3 apartado 3.2). Por ejemplo, las escuelas que desarrollan sus prácticas inclusivas bajo *el modelo social* de la discapacidad no consideran necesaria la capacitación de los docentes de aula regular, ya que, desde

esta visión, la orientación que dan los profesores de USAER a docentes regulares y a los padres es suficiente. De esta manera, el marco teórico citado refuerza que no es necesaria la capacitación y a su vez, la falta de importancia que se le da a la capacitación refuerza el paradigma que se sigue. En contraste, si se trabaja bajo el *paradigma psicopedagógico* se busca dar atención especializada a los alumnos y para ello se requiere capacitar a los docentes.

Las diversas orientaciones teóricas que reciben los docentes durante su formación se mantienen durante sus años de práctica, ocasionando diversas maneras de implementar la atención para los alumnos con necesidades educativas especiales. Estas diferencias ideológicas son importantes, pues no todas comulgan o contribuyen con las propuestas internacionales y nacionales sobre la inclusión educativa.

Este Capítulo finaliza con un recuento de conclusiones que titulé *a 25 años de Jomtien*, ya que fue en 1990, en Jomtien Tailandia, donde se discutieron los primeros planteamientos sobre “*educación para todos*”, que dieron lugar a un sin fin de cambios en la forma de atender a los alumnos con NEE y, además, fue en este encuentro donde se plantearon metas para 2015 (véase Capítulo 2 sección 2.4 de esta tesis).

Por ello, hago un balance a fin de expresar los resultados que hay en México al término del plazo establecido por la UNESCO para el desarrollo de una filosofía de inclusión. Además de que éste es un buen momento para un preámbulo que permita

destacar la forma en que se implementa una política pública que, en la mayoría de los casos, dista mucho de tener condiciones ideales para su desarrollo; idea que ayuda a dar cierre a la presente tesis.

7.2 Discusión

En la investigación de campo presentada en el Capítulo anterior, se focalizaron dos problemas: uno referido como “falta de capacitación de los docentes de aula regular para atender la inclusión” y otro identificado como las “diferencias teóricas y conceptuales en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, NEE”, por lo que resulta necesario revisar las diferencias a la luz de la teoría para dar continuidad a la metodología de los estudios de caso.

Siguiendo con la metodología de estudios de caso, podemos decir que las escuelas corresponden a tres grandes grupos determinados por la región geográfica y la organización propia que la SEP les ha asignado. Por ello, se explicará respetando esa forma de organización y considerando las categorías e indicadores para cada nivel (macro, meso y mico), como se describe a continuación. De igual forma, se irá haciendo mención de los elementos que explican cada problemática a lo largo de la discusión.

Es importante recordar que para poder aportar una explicación que considere la distancia entre las políticas en materia de inclusión educativa y lo que se desarrolla en la práctica, hay que tener presente que una política representa una propuesta de acción emitida por el gobierno para dar respuesta a las demandas sociales, con el fin

de resolver las necesidades de la población y, en los casos que nos ocupan, el porcentaje de niños con NEE en cada escuela es de un 5% aproximadamente, lo mismo que a nivel nacional; por lo que estas situaciones no han representado un problema social de alta demanda para ser considerado de interés público prioritario. Es por ello que queda como un sector de población no atendido más que de una manera mediática, porque no representan una amenaza para el Estado, o bien para el gobierno en turno.

Es así que, en el marco del comentario anterior las políticas en materia de inclusión en México han sido impulsadas principalmente desde el exterior, con la mediación de algunas organizaciones civiles al interior (véase Capítulo 4, sección 4.2), pero esto nos permite ver que los cambios en estas políticas no han sido originados por acuerdos o consensos. Partiendo de este punto y considerando que las políticas en esta materia son impuestas al sector educativo, han impulsado la creación de nuevos paradigmas y con ello propuestas teóricas.

En cuanto a los elementos teórico-conceptuales, para dar inicio, hay que considerar las palabras de Guajardo (1999), quien señaló que no hay una teoría de la educación especial, pero sí planteamientos teóricos que construyen la educación especial como campo de estudio multidisciplinar, esto nos permite echar mano de diversas explicaciones teóricas para las diferencias observadas, por ello este análisis se centra desde la mirada de los paradigmas para localizar a qué constelación pertenece cada explicación expuesta por los docentes en cada uno de los casos.

Para dar inicio presento una figura que permite ver de manera esquemática los tres niveles de análisis donde se insertan los indicadores y dentro de éstos, una enunciado que muestra las condiciones en que se vive la gestión de la inclusión educativa en los seis estudios de caso investigados; para posteriormente ir explicando lo encontrado en cada nivel de acuerdo a la región en que se ubica.

Figura 6: La gestión de la inclusión



Elaboración propia con base en los hallazgos de la investigación.

En la figura anterior se puede ver que en el nivel más alto se ubica la política educativa nacional, misma que no entra en negociación; pero al bajar de nivel al plano local, es donde comienza un intercambio en los procesos de gestión entre quienes la ponen en práctica, hasta llegar a conocer la ideología de las personas y su compromiso ético por alcanzar nuevamente los ideales internacionales de inclusión como un derecho humano de justicia.

Para dar inicio a un análisis más riguroso, haremos referencia a lo que se vive en cada nivel, iniciando por el macro que comprende las políticas sobre inclusión como veremos a continuación.

a) Nivel Macro: Políticas sobre inclusión

El nivel macro, como se citó en el apartado 4.6 de esta tesis, comprende dos subniveles que son el macro lejano y el macro cercano. El **macro lejano** engloba las políticas internacionales en materia educativa que, como sabemos, México está comprometido a respetarlas, ya que, desde 1990 debido a su participación en el Foro Mundial de *Educación para Todos*, asumió compromisos ineludibles en esta materia. Así también, por su colaboración en el *Convenio Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad*, convocado por la ONU en 2006 (señalado en el apartado 2.4 de esta tesis). En este sentido, cuando en los casos analizados se expresa que “en estas escuelas se recibe a todos los alumnos sin importar su condición” (declaraciones en diversas entrevistas del trabajo de campo desarrollado, véase Capítulo 6 de esta tesis) se está expresando el efecto que tuvo en México la política de ofrecer educación para todos.

En general, en las 6 escuelas analizadas, el planteamiento de *educación para todos* es conocido y expresado como un acto de justicia a favor de las personas con alguna NEE; ya que como se estableció en los acuerdos internacionales, así debe ser. Los docentes entrevistados reconocen que la educación es para todos y en las escuelas este derecho universal se debe de cumplir.

Si la inclusión se reconoce como un derecho humano por organismos internacionales, México no podía mantenerse al margen. Es por ello que, alrededor del año 2000 se vivió un auge sobre este tema al interior de las escuelas, impulsado una política pública de inclusión que promovió la transición del paradigma de rehabilitación al de integración de manera precipitada sin tener las condiciones para ello. Es necesario destacar que los idearios en torno a las políticas internacionales en materia de inclusión son aceptados y generalizados en el ámbito de la educación básica.

Ahora bien, en un segundo nivel de análisis o **macro cercano**, tenemos que para toda la república mexicana se encuentra vigente el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) de 2002, que, como su nombre lo indica, se gestó bajo el paradigma de la integración educativa.

El PNFEEIE forma parte del ámbito macro cercano y, se determinó por medio de la investigación que éste guía las acciones a seguir que se desarrollan en las cuatro escuelas estudiadas en el estado de Puebla. Este documento en este estado funciona como normatividad y establece procedimientos a seguir en materia de inclusión. De igual forma, señala como sustento filosófico el paradigma de la integración educativa, que sitúa la existencia del concepto de NEE y las entiende como la condición causada por la interacción entre las características individuales del alumno y los contenidos educativos de los programas escolares. La base conceptual

de las adecuaciones curriculares son las NEE (como se señaló en el apartado 4.3.1 de esta tesis). Esto nos lleva a pensar que si en Puebla usan estos conceptos es porque están ubicados dentro de los planteamientos realizados por la UNESCO que datan de 2002, posición que se refuerza por los documentos que aplican en la práctica como lo es el PNFEIE.

El PNFEIE que data del 2002, como consta en el Diario Oficial de la Federación, es el que se aplica en los casos 3, 4, 5 y 6; mismo que se somete a evaluaciones por parte de instituciones externas a la SEP y aunque continua implementándose en 2014 no ha tenido modificaciones en su contenido. Lo anterior plantea dos escenarios: uno que puede ser considerado una debilidad pues el programa no se ha actualizado, y otro, que representaría una fortaleza, porque continua aportando los sustentos normativos bajo los cuales se desarrollan los procesos de inclusión; ya que, hasta 2015, fecha en que se concluyó la presente tesis, no hay ningún otro sustento que contenga su misma solidez teórica, metodológica y procedimental.

Aunque el PNFEIE abrió la posibilidad de obtener financiamiento federal para la implementación de la educación especial, este presupuesto se otorga a nivel estatal. En los casos de estudio, ninguna de las escuelas afirmó recibir presupuesto de este programa para mejorar las condiciones en las que se ofrece la inclusión educativa.

Considero que, si bien el PNFEIE tiende a clarificar los propósitos y el funcionamiento de los servicios de educación especial de manera adecuada, en la actualidad ha mostrado su obsolescencia al no estar acorde con la Reforma Integral

de la Educación Básica porque asume a la educación especial como un nivel desvinculado del resto de la educación básica y porque aún no aborda el enfoque por competencias, o desarrollo de habilidades, bajo el cual se trabaja en los Planes y Programas de estudio vigentes desde la RIEB.

Como se mencionó, el PNEEIE opera en 31 estados, pues para el Distrito Federal está vigente el MASEE documento que surge, como una forma de “actualizar” al PNFEIE y los documentos normativos.

El Manual de Atención de los Servicios de Educación Especial, que entró en vigor en 2011 en el Distrito Federal, buscó una actualización de las bases conceptuales que orientaban la inclusión. Para ello, se centró en el modelo social de la discapacidad, pero sin clarificar las funciones de los actores durante el proceso; sin embargo, se indica a los docentes de educación especial que se concreten a orientar a padres y maestros, lo que limita su relación e intervención directa con los alumnos especiales.

El MASEE cobra importancia ya que trae consigo una serie de cambios en el contenido de los conceptos en la educación especial; tal es el caso de la misma inclusión, que ahora contemplaba la atención a la diversidad de alumnos y no únicamente a los que presentan NEE (ver sección 2.4.2). También, este Manual recupera conceptos como el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, que ya se usaban desde el 2010 en el ámbito internacional.

Un concepto que los entrevistados (durante el trabajo de campo) consideran que ha evolucionado es el de NEE, ya que los docentes de educación especial en las 6 escuelas piensan que éste se transformó en el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP); sin embargo, si se analiza con detenimiento, estamos hablando de conceptos diferentes, ya que el primero considera que el déficit está en el alumno, mientras que el segundo ubica que el problema está en el contexto social. Si se revisan las secciones 3.4.1 y 3.5.1 podemos ver que la epistemología entre estos dos conceptos es diferente, por ende, uno no pudo evolucionar y transformarse en el otro. Lo mismo sucede con los demás conceptos asociados a las BAP, que vinieron a cambiar la mirada de la educación inclusiva. Para ser precisos, la integración educativa fue desplazada por la inclusión educativa; pero se puede afirmar que el concepto de integración está contenido en el concepto de inclusión, ya que la integración hace referencia a incluir a los alumnos con NEE a las aulas regulares y el de BAP considera también incluir a toda la diversidad (de la cual los alumnos con NEE forman parte) en las mismas escuelas. Lo anterior implica que hablar de NEE es específico para los alumnos con algún trastorno o discapacidad y BAP, abarca a todos los grupos en condiciones de exclusión; para ampliar la diferencia entre ambos conceptos consultar el capítulo 3 sección 3.4 y 3.5 de esta tesis.

Este desplazamiento conceptual, vivido a lo largo de los años en las escuelas de educación básica estudiadas, ha ido diluyendo aspectos esenciales en cuanto a la forma de apoyar a los alumnos de educación especial. Con esto quiero decir que se ha dejado de considerar como primordial la evaluación de las características biológicas de los alumnos y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

(USAER) ha concentrado la atención en los aspectos sociales, lo cual abordaremos en el nivel meso.

Otros planteamientos y conceptos formulados desde organismos internacionales también vienen a dar mayor peso a la integración social de las personas excluidas, no solo las que eran aisladas por presentar NEE. Un ejemplo es cuando la misma UNESCO (2005) expresó como un concepto 'ampliado' la inclusión; sin embargo, en el concepto acuñado por esta organización, se hace hincapié en que si un alumno necesita de una educación especial la pueda recibir; situación contraria a los resultados observados en esta investigación, ya que los resultados muestran que se resta importancia a brindar educación especial a los alumnos que lo requieran por pensar que se está regresando al modelo clínico-médico, lo que implica dejar de ofrecer atención individual y especializada en la áreas que el alumno lo requiere (véase sección 3.5 de esta tesis).

Organizaciones como la OMS, en 2011, en su documento titulado *Clasificación y Funcionamiento de la Discapacidad* (véase apartado 3.3.1 de esta tesis) hacen señalamientos (que no han tenido difusión en México) como optar por una 'postura relacional' que tome en cuenta los aspectos individuales de la persona y los aspectos del entorno. Situación que, en el caso de Iztapalapa, que está en pleno desarrollo del paradigma social, no se ha considerado y se radicaliza el enfoque de la discapacidad centrada en el entorno social descalificando la carga biológica de los alumnos.

Un caso no tan radical en cuanto estar situado totalmente dentro del paradigma lo representa Tehuacán, ya que la interpretación que se da a la inclusión educativa bajo el paradigma social no corresponde totalmente a éste; por tanto se está trabajando entre la atención por especialidades y la atención en general a la diversidad, presentando una tendencia mayor hacia generalizar la atención. Esta idea se corrobora con el planteamiento expresado por Guajardo, al mencionar la pérdida de la especialidad en la educación especial, como se señaló en la sección 2.3 de esta tesis.

Sin embargo, este particular desvanecimiento de la educación especial en los casos estudiados se hace más objetivo en Iztapalapa, ya que muestra estar trabajando dentro del paradigma de social y esta afirmación se sustenta con las opiniones de las docentes de aula regular cuando refieren que a los alumnos con NEE ya no se les ofrece atención especializada. De igual forma, al revisar los documentos vigentes en esa zona, en ninguno se especifica el rechazo a las terapias de apoyo o individuales; sin embargo, de manera verbal, los docentes de USAER niegan cualquier actividad que tenga que ver con la atención personalizada y especializada, ya que la consideran parte del modelo psicopedagógico que piensan que es obsoleto.

En el caso de Puebla, la vigencia de los libros *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial* (SEP, 2006b) y “La Integración Educativa en el Aula Regular: Principios Finalidades y Estrategias” (SEP, 2000) permite atender a los alumnos en sesiones individuales y grupales a manera de terapias; lo que justifica la forma de trabajo desarrollada en este estado, donde los

docentes de USAER expresan que sacan a los alumnos especiales del aula a trabajar con ellos media hora a la semana en forma individual y en ocasiones lo hacen con todos los compañeros del grupo. Estos documentos, de igual forma, sustentan la elaboración de un diagnóstico de los alumnos con NEE y esto representa un rasgo distintivo del modelo psicopedagógico de atención.

Un documento más usado en los 6 casos de estudio son las Orientaciones para la Intervención Educativa de la USAER del 2011, las cuales citan que la función de esta institución tiene tres enfoques que orientan su intervención: *el Modelo Social de la Discapacidad, el Paradigma Ecológico y la Escuela como Totalidad* y señalan que son enfoques cuyas premisas orientan la operación de las acciones del equipo de trabajo (organización de funciones, acciones y actuaciones acompañadas de nuevos significados) para la atención educativa de la población que enfrenta BAP. Estas condiciones pueden ser de discapacidad, capacidades o aptitudes sobresalientes o algunas dificultades para acceder al desarrollo de competencias de los campos de formación del currículum regular.

En particular, el documento de *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial* (SEP, 2006b) señala que todos los profesionales de la comunidad educativa son responsables de la educación del alumno, por ello deben participar en la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, BAP. Esta tipificación es lo que USAER ha tomado de referente para su intervención y es por ello que sólo busca incidir en cada uno de los contextos en los que se divide la atención a las BAP (ver sección 3.5.1) lo que lleva a los docentes especialistas a

solo analizar factores actitudinales, de organización, de formación y de prácticas pedagógicas que pudieran incidir para que las BAP se presenten.

Al comparar las escuelas analizadas en Iztapalapa con las de Puebla, se observó que en el caso de las escuelas de Iztapalapa existe congruencia entre sus prácticas inclusivas y lo expresado conceptualmente en el MASEE; el cual está basado en el paradigma social de la discapacidad y en los conceptos de BAP e inclusión educativa. Por su parte, Atlixco también muestra congruencia en su forma de trabajo dentro del paradigma de integración y las políticas educativas al conservar planteamientos conceptuales con una misma base epistemológica y que se mantienen gracias al manejo líneas de trabajo basadas en documentos del 2000, 2002 y 2006. Mientras que Tehuacán los docentes en sus opiniones sobre la educación para alumnos con NEE mostraron estar transitando del paradigma de integración al de inclusión, lo que los ubica en condiciones de inconsistencia en su quehacer cotidiano, pues en sus prácticas denotan una mezcla conceptual e ideológica.

b) Nivel meso: Negociación de la inclusión

En el nivel meso se contemplan los aspectos relacionados con la implementación de la inclusión educativa, esto es el uso de los sustentos teóricos que demostraron ser congruentes en cada una de las localidades. Atlixco y Tehuacán laborando bajo el paradigma de la integración e Iztapalapa aplicando el paradigma social.

El modelo psicopedagógico, implementado en las escuelas 3 y 4, ambas de Atlixco, mostró ser manejado en congruencia conceptual y procedimental acorde con el PNFEIE, las *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial* (SEP, 2006b) y el libro de Integración Educativa en el Aula Regular (SEP, 2000). De este último texto, los docentes de USAER utilizan la historia psicopedagógica de cada alumno y la propuesta que en éste se maneja para integrar los expedientes individuales de los alumnos con NEE. En esta región se hace hincapié en que el primer paso debe ser incorporar al alumno con su grupo de iguales, según su edad. Este es otro elemento por el cual el profesor de aula regular, en los casos mencionados, debe atender a todos los alumnos sin importar sus discapacidad.

El trabajo de integración en la región de Puebla responde a una jerarquía; en donde la supervisora dicta la línea de trabajo a seguir y esto es evidente cuando ella es quien multiplica los cursos de actualización. Los docentes de USAER adoptan el manejo de los nuevos modelos considerando que es la forma correcta de trabajar la inclusión.

En la escuela 3, en Atlixco, el director fue quien se mostró más renuente ante esta forma de trabajo. Este rechazo hacia el modelo psicopedagógico puede ser atribuido a su trayectoria de 40 años en el servicio educativo, pues tuvo la oportunidad de conocer y vivenciar los resultados del trabajo de la educación especial en otros paradigmas. Los demás docentes de aula regular por tener entre 2 y 7 años en el servicio educativo no tienen un punto comparativo. Los docentes de aula regular con

menor antigüedad en el servicio no cuestionan la inclusión educativa y, en los casos que enfrentan y para los cuales no tiene una respuesta o solución, no reciben asesoría de sus superiores, tienden a buscarla por internet. Esta actividad de auto capacitación es una práctica muy común en los 6 estudios de caso. Otra alternativa para encontrar una posible solución a las necesidades de los alumnos es el intercambio de experiencias con sus iguales, o bien estableciendo un trabajo colaborativo con toda la comunidad educativa; situación que está planteada como parte del modelo tanto psicopedagógico como el modelo social (véase apartado 3.5).

Ofrecer educación inclusiva hace necesario hablar de trabajo colaborativo o en redes. Este es un planteamiento que está señalado en ambas propuestas, es decir, tanto en el modelo psicopedagógico, como en el social. Esto implica un compromiso conjunto de todos los miembros de la escuela para crear condiciones de equidad. Pero, en palabras de los docentes de aula regular, se les está dejando solos al depositar en ellos la responsabilidad de “todos los alumnos”, incluidos los que presentan NEE, porque USAER, al no enviar equipos de especialistas a las escuelas como lo hacía antes, no cubre las necesidades de los alumnos con NEE. Sin embargo, si en una escuela hay trabajo colaborativo, los padres de familia lo perciben en el avance de sus hijos. De los seis casos analizados, donde más se puede notar un trabajo colaborativo es en Atlixco, mientras que en Iztapalapa es donde más se han implementado cambios conceptuales y operativos. En Atlixco se nota la vinculación que se tiene entre los docentes de aula regular y los de USAER, un ejemplo de ello son las expresiones al señalar “los alumnos con NEE son de todos”.

Trabajar en redes de colaboración implica, como la UNESCO lo señaló en 2008, una modificación de las culturas escolares con el fin de aceptar la diferencia y trabajar con la diversidad. Esta forma de trabajo no es únicamente para atender la inclusión, sino para diferentes circunstancias la escuela ha adoptado esta alternativa. En los 6 casos estudiados, la forma de trabajo y gestión colaborativa se usa en mayor o menor medida, pero esto representa una de las fortalezas que contribuyen a favorecer la inclusión, aunque no siempre con el éxito que los docentes de aula regular esperan.

El trabajo cotidiano que se realiza en la zona de Iztapalapa, al estar basado únicamente en el modelo social, proporciona una lógica y hace que las acciones se centren en atenuar las BAP; olvidando la atención individualizada y personalizada que se realizaba desde otros planteamientos. La forma en que se implementa el modelo social puede no ser la mejor porque, como lo señala Sen: *“El hecho de considerar a todos por igual puede resultar desfavorable”* (ver apartado 4.4) porque no es equitativo el no atender de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Esta situación, que en palabras de los docentes de aula regular, deja en desventaja a los alumnos con capacidades diferentes. La inclusión permite una igualdad formal de acceso a la educación; pero cuando se trata de garantizar igualdad de oportunidades, en ocasiones se otorgan mayores recursos o consideraciones especiales a los grupos más vulnerables, lo cual es equitativo como afirma Rojas (2004) (véase sección 4.3 de esta tesis).

La forma en que se lleva a la práctica el paradigma de la integración en México estigmatiza a las NEE y a la posibilidad de ofrecer dentro de las aulas algún tipo de terapia de rehabilitación y con ello se cae en una omisión, al pensar que este tipo de atención individualizada y especializada es exclusiva del sector salud (véase sección 6.2) y señalo el término *pensar*, ya que esto no está plasmado en estos términos en ningún documento oficial, pero los entrevistados así lo citan en sus testimonios. Esto conlleva, por parte de los docentes entrevistados en las escuelas 1 y 2 del Distrito Federal, el rechazo de los docentes de educación especial al modelo psicopedagógico de atención y niega cualquier tipo de apoyo que se relacione con él, Con ello se niega la posibilidad de ser rehabilitado dentro de su misma escuela perjudicando a los alumnos; en particular a aquellos que están en desventaja económica y cultural, que no tienen la posibilidad de invertir recursos para acudir a otras instituciones.

Antes del año 2000, previo al *Encuentro Mundial de Educación para Todos*, la educación especial habilitaba a los alumnos para que tuvieran mejores condiciones para aprender, esto es dándoles alguna terapia de rehabilitación acorde a su discapacidad (véase sección 2.3), por ello no tenían que salir a buscar atención especializada externa a las escuelas de la SEP. Ahora, y a decir de los especialistas, esa forma de trabajo es incorrecta y “no se debe trabajar como antes, porque antes estábamos mal” (ver sección 6.4).

El paradigma de rehabilitación y el modelo de atención basado en la medicina (Ver sección 2.2 y 2.3) siguen siendo una forma de trabajo añorada por los docentes de

aula regular, ya que bajo este planteamiento afirman: “el alumno recibía la atención específica para superar o atenuar su discapacidad, lo cual representaba mayores logros educativos”. Esta es una opinión expresada comúnmente por docentes que estudiaron o trabajaron cuando estos planteamientos eran los que regían el servicio, como es el caso del director con 40 años de laborar en la SEP.

Hoy día, en las escuelas de Iztapalapa donde se trabaja en el marco del modelo social de la discapacidad, USAER es la encargada de canalizar a los alumnos con NEE a instituciones del sector salud que ofrecen rehabilitación, pero las familias no siempre están en posibilidad de asumir esta responsabilidad y los alumnos que no asisten a una atención específica en el sector salud se quedan a la deriva, únicamente con la atención de su profesor de aula regular y con los apoyos de algunas tareas en casa por parte de USAER. En este sentido, no hay algún documento que pueda obligar a un padre a llevar a su hijo con capacidades diferentes a alguna institución externa a la escuela regular, lo que ocasiona que, si el niño no es atendido dentro de su escuela regular por algún especialista, no recibirá apoyo de ninguna otra instancia.

Un aspecto importante a destacar es la ideología de los participantes a favor o en contra de la inclusión que se refuerza en el día a día de acuerdo a la experiencia de los participantes, que aunque se ha ido mencionando entre líneas, se expresa en una forma particular en los siguiente.

c) Nivel micro: Ideología de los participantes

La forma en que en las escuelas se vive la inclusión depende en gran medida de cómo los supervisores, directivos, docentes de aula regular, docentes de educación especial y padres de familia viven, perciben e interpretan las políticas de inclusión que se concretan de manera cotidiana en las aulas.

En los 6 casos investigados se preguntó la opinión de las supervisoras en cuanto a los resultados de la inclusión educativa; las supervisoras afirman que es positiva y que en sus escuelas se desarrolla de manera óptima, que han tenido logros como el que todos los alumnos acrediten su educación básica. El planteamiento de que todos los alumnos deben de acreditar el grado escolar presenten o no NEE, alcancen o no los aprendizajes esperados, no es una acción propia de la inclusión educativa. Este es un planteamiento que se desprende del trabajo que se desarrolla en las escuelas que tienen como base un modelo educativo por competencias explicado con mayor amplitud en el apartado 3.6.

Por tanto, adquirir una competencia no es algo que se haga en un plazo de tiempo determinado, por lo que sería una propuesta congruente que un alumno que no puede alcanzar ciertas competencias en un ciclo escolar lo haga en el siguiente, ya que esto implica aprender a lo largo de la vida. En este mismo sentido sería importante reflexionar sobre las ventajas de trabajar bajo un currículum contrahegemónico (véase apartado 4.4), el cual permitiría contextualizar los aprendizajes que se han de ofrecer a los alumnos, reconociendo sus

particularidades. Esto implicaría también hablar de evaluaciones diferenciadas en función de las particularidades de cada NEE para alcanzar justicia y equidad en la valoración de los aprendizajes de los alumnos; ya que algunos docentes y alumnos perciben como una forma de injusticia otorgar calificaciones mínimas a alumnos con y sin NEE (véase sección 6.2). Aunque el tema de la evaluación abre un debate amplio, ya que no existe un plazo para que un alumno adquiera una competencia, éstas sí están estipuladas para cada grado escolar. Sin embargo, un alumno con NEE puede ir avanzando con su propio estilo y ritmo de aprendizaje, aunque llegue a finalizar la educación básica apenas leyendo y escribiendo. Es ante situaciones como esta, donde las docentes de aula regular se sienten desorientadas al no saber cómo actuar y es en dónde entran en dilemas de justicia moral.

Una alternativa al dilema de “calificar”, lo aporta Mauntaner (en Arnaíz, 2010) que señala que, ante la diversidad, la evaluación ha de permitir y aceptar que alumnos diversos adquieran conocimientos o habilidades y obtengan resultados de aprendizaje distintos, ello no impide ni dificulta la participación conjunta en las actividades posteriores ni en el desarrollo de las relaciones entre estos compañeros.

En la ideología de los participantes, en torno a la inclusión educativa dentro de esta investigación, surgieron dos posturas radicales, una en contra y otra a favor, ambas determinadas por los modelos de formación docente bajo los cuales los maestros especialistas cursaron su licenciatura (ya sea bajo el modelo de integración o clínico, o bien el modelo social); donde se observa que los formados bajo el modelo clínico o de integración la apoyan y los formados en la época del modelo social no la apoyan.

Un dato relevante que se observó al momento de hacer la investigación en las escuelas de Tehuacán fue que estaban recibiendo capacitación para transformar sus prácticas hacia el modelo social y con ello, en su discurso, comenzaron a dar comentarios de rechazo hacia el modelo de integración. Con ello queda de manifiesto que estaban aceptando la nueva propuesta de cómo atender la inclusión y aceptando las nuevas formas de trabajo y los conceptos que se manejan en su curso sin cuestionar su viabilidad y pertinencia. En las entrevistas estaban muy convencidos (parafraseando su opinión) de que la “nueva forma de trabajo” les iba a enseñar cómo deberían trabajar para hacer bien las cosas; lo que implicaba la adopción de una postura que rechaza algún tipo de terapia.

Una vez revisados los modelos teóricos, como los tres niveles de análisis, y la realidad de la implementación de la política de inclusión educativa, es posible comentar las hipótesis planteadas para esta investigación, podemos señalar que:

Las políticas educativas establecen la orientación filosófica de la educación inclusiva a través de las disposiciones institucionales, mismas que son aceptadas y acatadas por sus participantes, o no. Las posturas de los participantes (es decir de los implementadores), determinan el modelo inclusivo a desarrollar, por eso cuando la postura de los implementadores está en contra de la inclusión educativa no hay congruencia entre la política que se propone a nivel federal y los profesores que la operan. En los casos de las escuelas 3 y 4 los participantes determinan el modelo que en realidad se implementa, que dadas sus características es el de integración (anterior a la inclusión educativa). Este modelo de la integración se caracterizó por el trabajo de los profesionales de USAER con los niños con NEE fuera del aula regular.

Por tanto, esta hipótesis se confirma a través de la investigación de campo, pues en un total de 6 casos analizados así ocurrió. En estos casos los docentes consideran que los alumnos con NEE deben ser atendidos por personal especializado y no por ellos pues no poseen tal capacitación.

Por otra parte el desarrollo de *la inclusión educativa como filosofía institucionalizada en Puebla y el Distrito Federal se altera por las prácticas que siguen los docentes que desempeñan la inclusión*; pero esta variación sigue respetando su esencia conceptual y metodológica, ya que los docentes, a pesar de tener quejas e inconformidades, tratan de aplicar lo señalado en los documentos normativos. Esto es que todos los entrevistados simulan que acatan la norma, pero en realidad algunas en sus prácticas siguen el paradigma anterior de que se brinde atención a los alumnos por personal especializado que no pertenece a la escuela.

En el caso de las escuelas 3, 4, 5 y 6, todas ellas de Puebla, predomina el uso (en la práctica) del paradigma de la integración, aunque se dicen ser escuelas inclusivas. En el caso de Iztapalapa, con sus escuelas 1 y 2, siguen el paradigma de la inclusión y, en particular, los docentes del aula regular añoran la propuesta de integración educativa. Con lo anterior podemos ver que los docentes no pueden seguir una postura totalmente pura, ya que *interactúan dentro de una red de política con ideologías personales, interpretaciones y procesos de negociación*.

La interacción dentro de la red de política por parte de los participantes se da de manera jerárquica, es decir, de los directivos hacia su autoridad inmediata superior;

sin embargo, si se mira hacia abajo, cada participante resuelve con base en su experiencia laboral, de formación profesional o de acuerdo a las negociaciones internas en su institución. A su vez, trabajar de manera colaborativa impacta favorablemente en los resultados de la inclusión; sin descartar la importancia del alto compromiso profesional de algunos docentes de aula regular que manifiestan al aportar recursos económicos de sus bolsillos para favorecer a los alumnos con NEE.

Se observó flexibilidad durante la implementación de las políticas en materia de inclusión, pues combinan ambos paradigmas. Lo cual puede incidir en mayor o menor grado en los resultados de inclusión educativa, ya que los actores adaptan sus estrategias de conocimiento y negociación para impactar en las NEE de sus alumnos. Esto es porque no hay ningún impedimento para la combinación de paradigmas, dado que ningún documento normativo los niega, pero en la práctica, al adquirir un paradigma único como línea de trabajo, se niega esta posibilidad. En este sentido, la combinación de paradigmas incide en mayor medida a favor del aprovechamiento escolar de los alumnos con NEE gracias a las estrategias individuales adoptadas, tanto por docentes de aula regular como por los propios padres de familia que son asesorados por los docentes especialistas. La adopción de estrategias individuales es posible gracias a la flexibilidad de los programas educativos y a la creatividad personal, principalmente, de los profesores de aula regular.

En general, considero alcanzados los objetivos planteados, que son:

- Analizar la pertinencia de los apoyos que brinda el sistema educativo público para las prácticas que desarrollan los docentes, con el propósito de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y su relación con la aplicación de la política de inclusión educativa en México, a través del estudio de casos que corresponden a escuelas en Iztapalapa en el Distrito Federal, y en Atlixco y Tehuacán en Puebla.

Los objetivos particulares fueron los siguientes:

- Conocer cómo se viven las políticas en materia de inclusión educativa, en la vida cotidiana de las escuelas públicas de educación básica.
- Analizar la participación de los actores que brindan educación inclusiva en las escuelas de educación pública básica a través de estudios de caso en el Distrito Federal y Puebla.
- Examinar con la evidencia de los estudios de caso de Puebla y el Distrito Federal qué elementos de la gestión escolar favorecen, o no, que la política de inclusión educativa en las escuelas públicas de educación básica se realice.
- Identificar cuáles paradigmas sobre inclusión educativa se desarrollan en las escuelas públicas visitadas, para determinar qué factores obstaculizan o facilitan la inclusión desde cada uno de ellos.

Y con ello se confirmaron las hipótesis de esta investigación que son:

- *Las políticas educativas establecen la orientación valorativa de la educación inclusiva, a través de las disposiciones institucionales. Esta situación puede determinar el modelo inclusivo a desarrollar, pero no siempre entra en convenio con los valores e intereses de los profesores que la implementan.*
- *El desarrollo de la inclusión educativa, como filosofía institucionalizada, se modifica para mejorar las prácticas de los docentes que implementan la inclusión porque interactúan en una red de política en donde interpretan las reglas formales y los procesos, donde además se establecen acuerdos y negociaciones.*
- *La combinación de paradigmas de atención que realizan los docentes en la práctica para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales se debe a sus años de experiencia en el sector, lo cual puede incidir en mayor o menor grado en los resultados de la política de inclusión educativa.*

Concluyendo que las fallas más graves de la política pública a 2015 para la inclusión educativa están en: la aplicación de la inclusión educativa mediante la transformación por completo de las funciones de USAER para atender a la diversidad, quitándole el carácter de un cuerpo conformado por especialistas al diluirlo o fragmentarlo para que sus integrantes visiten, por separado, diversas escuelas donde los alumnos con NEE ocupan un lugar entre muchos. Esto implicó que el personal de USAER no pueda trabajar con estos alumnos fuera del aula regular, como se hacía antes de la entrada en vigor de la política de inclusión educativa, debido a la interpretación que

se le dio en México. Otra falla más de la atención especializada es dejar en manos de los padres de familia (por completo) la opción de llevarlos, o no, a instituciones externas del sector salud. Situación que se justifica al señalar que la función de la escuela debe estar centrada en el aspecto educativo y no en el médico o rehabilitador; pero muchos alumnos si no reciben esta atención dentro del contexto escolar nunca la van a recibir, sobre todo si viven en regiones apartadas de las grandes ciudades; por ello, el paradigma anterior (de integración) si contemplaba esta atención o terapia médica en la misma escuela por parte de los especialistas de USAER cuando el tipo de necesidad educativa especial lo hacía posible.

7.3 Conclusiones de la investigación a 25 años de Jomtien

Para concluir, comienzo diciendo “a 25 años de Jomtien” porque fue en 1990 cuando iniciaron los movimientos en favor de la *educación para todos* en Jomtien Tailandia; y se establecieron metas para 2015, como la incorporación de todos los alumnos a las escuelas regulares sin importar su condición, física, psicológica y social.

Las conclusiones se expresan en dos sentidos, el primero en forma de cierre particular de los casos y el segundo como una opinión generalizada de lo que fue, en el periodo bajo análisis 2012-2015, la inclusión educativa.

Resultado del análisis de los seis casos

El modelo social de la discapacidad, comprendido en el paradigma de inclusión, no está separado de la atención a las necesidades educativas especiales (paradigma de integración), aunque teóricamente las excluya y se centre solo en atender las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. En ningún documento se dice que ambos paradigmas son cosas antagónicas, por el contrario, desde el artículo 41 de la Ley General de Educación se señala que se debe proporcionar educación especial a los alumnos que así lo requieran, junto con los apoyos básicos necesarios para integrarse a la escuela.

El trabajo en Iztapalapa, bajo el modelo social de la discapacidad, es el que más ha generado inconformidad entre los participantes de las escuelas 1 y 2 que siguen como documento normativo único el MASEE el cual deja muchas inconsistencias por omisiones en cuanto a procedimientos, funciones y responsabilidades de los participantes.

En comparación con Puebla, donde se observa a la inclusión educativa como filosofía, se ha tenido un desarrollo propio debido a las interpretaciones que se han realizado de la misma, con esta mezcla de paradigmas en su implementación. Estas diferencias son posibles ya que cada entidad mantiene cierta autonomía adquirida desde los procesos de descentralización que generó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, lo que les permitió crear tanto contenidos regionales, como propuestas de trabajo para cada estado, aunque éstos tienen que ser aprobados por la SEP para poder implementarse. Por otra parte están las líneas de política que se impulsan desde el Banco Mundial y la OCDE, que siguen

dando línea sexenio a sexenio y que se concretan a través del Plan Nacional de Desarrollo en este caso 2013.

En las escuelas de Puebla se observan resultados de inclusión más favorables en cuanto a avances escolares de los alumnos especiales debido a que han mantenido la congruencia y el trabajo con el paradigma de integración, que implica conservar una coherencia epistémica; como ejemplo, esto implica el reconocimiento del origen de las Necesidades Educativas Especiales como un componente biológico personal del alumno y esto tiene como consecuencia que estas características individuales sean atendidas por especialistas. Esto nos lleva a trabajar con un equilibrio entre el trabajo educativo que se realiza en el aula y el de rehabilitación que corresponde a los especialistas que van a brindar la atención que corresponda a su especialidad. Sin embargo, cambiar la visión de los especialistas hacia el paradigma social los está llevando a abandonar la atención específica para los alumnos al considerar que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación son creadas únicamente por el entorno social; lo que representa que, desde este punto de vista, las problemáticas biológicas de los alumnos no existan. La adopción de propuestas opuestas expresa que la llegada de un paradigma nuevo, desplaza al anterior.

No todas las discapacidades de una persona pueden ser consecuencia del entorno en el que vive o de las actitudes sociales hostiles a las que se enfrenta; es decir, algunas discapacidades son de naturaleza biológica, y en ocasiones solo psicológica. Si bien, dentro de un entorno de aceptación y respeto una persona con capacidades diferentes podrá desarrollar mejor sus competencias, bajo una atención integral sus

oportunidades serían mejores. Es aquí donde no se debe descartar la función social y educativa por la cual se originó la educación especial, la cual pretendía en sus orígenes habilitar, a través de atención especializada (terapia), a los alumnos para que tuvieran mejores oportunidades en el ámbito escolar y a lo largo de la vida.

El desarrollo de la inclusión educativa, bajo el paradigma de integración, asigna a las USAER un papel esencial como guía de la misma, sin embargo, esta función ha cambiado y hoy, bajo el paradigma social, ha centrado su papel en la atención a la diversidad dejando de lado la función que históricamente venía desempeñando, hasta 2010, cuando ofrecía atención especializada a los alumnos según su déficit o discapacidad. No se puede cuestionar si la nueva función de la USAER es buena o no; pero sí se puede afirmar que la atención de los alumnos con NEE ha quedado a la deriva. En estos casos, se hace a los padres de familia responsables de buscar atención especializada para la rehabilitación de sus hijos (como se constata en los casos de las escuelas 5 y 6) y, al menos en los casos estudiados, los padres no cuentan con los recursos económicos para ello, o bien no tienen un nivel de escolaridad o de información que los lleve a reflexionar sobre la importancia de atender a sus hijos desde las etapas más tempranas de su desarrollo. Desde el punto de vista de las instituciones de salud, a éstas correspondería atender a los niños de la escuela regular para coadyuvar con los docentes quienes solo deben atender aspectos educativos acordes a la currícula general.

Bajo la mirada de el modelo social de la discapacidad se ha transformado el quehacer de los docentes de educación especial que ahora son orientadores de

docentes de aula regular y de los padres de familia. Esta interpretación de la función de la educación especial, a través de sus docentes, hace que la mayor responsabilidad de dar atención a los alumnos especiales sea de los profesores de las aulas regulares, quienes no se sienten capacitados para ello.

En particular, considero que existe una confusión conceptual entre lo que es inclusión educativa e inclusión social. Al reflexionar en torno a estos dos conceptos, concluyo que uno está contenido en el otro, esto es que la inclusión educativa está comprendida en la inclusión social. A través de la presente investigación, observé que es a la escuela a quien se le ha asignado la función social de hacer efectiva la inclusión social. Este hecho sin lugar a dudas le corresponde, pero solo en parte, porque la labor principal de la escuela es formar en conocimientos, habilidades, valores y actitudes (Torres, 1998); por ello, la escuela no debería asumir toda la carga de incluir socialmente a los alumnos. Como señala Astorgano (2013) es un problema de todas las sociedades y no exclusivo de la educación.

La inclusión educativa debiera habilitar a los alumnos para lograr el desarrollo de sus capacidades, para acceder en condiciones de equidad ante las competencias educativas propias de su nivel académico o, como diría Sen (1995), hay que buscar igualar las capacidades de las personas para poder situarlas en una condición de justicia y retomando a Bolívar (2005), para que esta igualdad sea justa, tiene que haber acceso a la escuela, al currículum y a resultados aceptables; situación última que no se está alcanzando.

La inclusión educativa es una forma de ofrecer justicia a los niños con NEE, que si se observa bajo alguna de las tres teorías de justicia distributiva señaladas por Bolívar en 2005 (ver apartado 4.2.1), se inserta en ellas, ya que se está atendiendo como una política de gobierno.

Hay que reconocer que la inclusión y la equidad debe de ir de la mano en todo momento, ya que la incorporación de los alumnos con NEE a las escuelas regulares es un acto de justicia social, una situación de obligatoriedad constitucional pero; siempre que no se descuide el aprendizaje centrado en la individualidad y con los apoyos necesarios de docentes capacitados para ello y los materiales didácticos específicos que se requieran.

Es importante destacar que en la interpretación que se ha dado en algunas escuelas de Educación Básica al modelo social de la discapacidad actúa en consecuencia como una forma de discriminación positiva; es decir, cuando se adaptaron las políticas de inclusión se incurrió en dar a *todos* los mismo.

Es muy acertado el planteamiento de Anscow y Miles (2008) cuando dicen que la inclusión educativa adquiere en cada país una perspectiva muy particular. En este sentido, las políticas en esta materia nos ofrecen posibilidades ideales para alcanzar la inclusión, pero observamos que al llegar a la implementación por parte de los participantes, la inclusión educativa adquiere interpretaciones particulares que pueden llegar a estigmatizar los modelos de trabajo anteriores y a exaltar los actuales. En este sentido, se hacen efectivos los planteamientos de Kuhn (1971)

cuando señala que un paradigma llega a desplazar al anterior estigmatizándolo, o bien la aceptación del nuevo paradigma se da por el cambio generacional; situación que se constató en los casos investigados al contrastar los puntos de vista de los participantes y relacionar sus opiniones con los años de antigüedad de laborar para la SEP.

Para llevar a cabo la inclusión educativa, y como resultado de esta tesis doctoral, se debe abrir camino a **nuevos paradigmas**, donde se conjunten las visiones del individuo como un ser biológico y psicológico que no deje de lado lo social.

No dudo ni por un segundo que la inclusión bajo el modelo social representa una gran alternativa para abrir las puertas a la diversidad y un camino hacia una sociedad más incluyente; pero no es la única alternativa y sobre todo cuando la atención especializada hacia ciertos sectores de la población se ha perdido bajo el argumento de otorgar un trato igualitario y por ende menos justo para todos porque no atiende a la diferencia. Al contrario, obliga a homogeneizar y a atender a todos los alumnos, incluidos aquellos con Necesidades Educativas Especiales, de la misma manera y con los mismos recursos.

BIBLIOGRAFÍA:

Aguilar, L. (1993). *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*. Colección Antropológica de Política Pública. Tercera edición. Porrúa ISBN 9968-842-320-3.

Ainscow, M & Echeíta, G. (2006). *La Educación inclusiva como derecho*. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONE%20NECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf .

Ainscow, M., & Booth, T. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la escuela inclusiva. (Index for inclusion)* University of Manchester.

Ainscow, M., & Booth, T. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, vol. 8, (2). U.K.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). *Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora?*. *Perspectivas*, Vol. XXXVIII, no 1 (pp 17-44). Madrid.

Arnau, S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos. *Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*. Año 10. (20). España. Recuperado de <https://www.fuhem.es.pdf>.

Astorgano, S. (2013). Inclusión y exclusión en el entorno Europeo. *Seminario intercontinental de Educación e inclusión social: desafíos y respuestas*. España.

Banco Mundial, (2013). *Temas sobre Discapacidad*. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/temas/resenas/discapacidad.htm>.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3) Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.

Blanco, R. (2008). Marco Conceptual sobre Educación Inclusiva. En: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48 reunión de la conferencia internacional de educación. 5-14. UNESCO. Ginebra.

Bless, G. (1996). Integration in the Ordinary School in Switxeland. Suiza, Recuperado de <http://pedcurmac 13. Unifr.ch//integration/interge.html>.

Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós ICE/UAB.

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre *Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2005, Vol. 3, No. 2.

Bonache, J. (1999). *El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas*. México. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, Madrid, No 3, 123-140.

Booth, T.. & Ainscow, M. (2002). *The Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (2nd ed). Bristol: Centre for studies in Inclusive Education.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires. FLACSO/GEL.

CABRERA M. K. (1998). *Factores determinantes del éxito y fracaso*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Cáceres, C. (2004). *Sobre el concepto de discapacidad*. Revista Revisión teórica Recuperado de <http://www.auditio.com/revista/pdf/vol2/3/020304.pdf>.

Canales, M. 2006. Metodología de la investigación scoal. Santiago LOM Ediciones

Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: S.Karsz (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

CEBREIRO, B., & FERNÁNDEZ, M.C. (2004). Estudio de casos. En Salvador, F.; Rodríguez, J.L. y Bolívar, A. (Dirs): Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga: Aljibe.

Chávez, C. (1993). *La sistematización como una alternativa para reorientar el papel del trabajador social en los centros de atención psicopedagógica de educación preescolar*. UNAM, México.

Chetty, S. (1996). The case study method for research in small-and medium – sized firms. *International small business journal*, 5.

CIF, (2011). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).

Coleman, J. (1996). *Equality of educational opportuniy*. Washington, DC: US Government Printing Office, 2 vols. Nueva York: Arno Press.

Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013). Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>.

Coraggio, J. L. (1998). *Investigación educativa y decisión política: El caso del Banco Mundial en América Latina. Perfiles Educativos*, XX (79-80), 43-57.

Crahay, M. (dir.) & Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Educatifs (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Recuperado de http://afecinfo.free.fr/afec/documents/Indicateurs_equite.pdf.

DENDALUCE, I. (1998). Algunos retos metodo- lógicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 7-24.

DOF. (2003) Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Junio. México.

DOF. (2013). Ley del Servicio Profesional Docente. Septiembre. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&.

DOF. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica. Recuperado de www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c.../07104.pdf.

DOF. (2011). Decreto por el que se reforman los párrafos primero y segundo del artículo 41 de la *Ley General de Educación*. México.

DOF. (2013) acuerdo 684. Febrero. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289450&.

Dowding, K. (1995). Modelo Metaphor? A Critical Review of the Policy Network Approach. *Political Studies*. Vol. 43 N. 1, 133-158.

Dyson, A., & Millward A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Chapman.

Echeíta, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.

Echeíta, G. (2008). Inclusión y exclusión en educación. *Voz y quebranto*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2. España.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Freire, S., & César, M. (2002). Evolution of the Portuguese education system: a deaf child's life in a regular school—Is it possible to have hope? *Educational and Child Psychology*, vol. 19, (2), 76-96.

Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.

Frutos, M. (2002). *La participación del movimiento urbano popular en el proceso de cambio político*. UAM. Iztapalapa.

Fuchs, D., & Fuchs, L (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education comparative case studies. *European journal of special needs education*, vol. 18, (3), 341-354.

Garagorri, X. (2007). "El currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión". Las competencias en educación escolar, innovación educativa. Universidad del País Vasco.

García, C. Ismael (2000). *La integración educativa en el aula regular*. Principios, finalidades y estrategias. México. SEP. Dirección General de Investigación Educativa. ISBN: 970-18-5245-1.

García, P. (1993). *Una escuela común para niños diferentes*. La integración escolar. Barcelona UPP.

Gigante, E. (2003). Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. un recuento comparativo de políticas educativas. *Inclusión y diversidad*, 63-91. Fondo Editorial IEEPO, Oaxaca, México.

Gofman, E. (1963) *La identidad deteriorada*. Argentina Amorrortu.

Gómez, C. (2007). *Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia*. Facultad de Medicina. Maestría de Discapacidad e Inclusión Social. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Gorostiaga, J., & Martiné E., & Tello, C. (2007). Globalización y educación en América Latina. Contrastando perspectivas académicas y de organismos internacionales. II Congreso Nacional de Estudios Comparados de Educación. Universidad Nacional de San Martín.

Graham-Brown, S. (1991). *Education in the eloping world: Conflict and crisis*. London: Longman. ISBN: 0-582-064317.

Guajardo, E. (1999). *La inclusión e integración educativa en el mundo*. Implicaciones teóricas, metodológicas y sociales. Recuperado de la www.ulavirtual.cl.

Guajardo, E. (2006). La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en américa latina y el caribe. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3 (1).

Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://www.who.int/classifications/icf/en>

Itzcovich, G. (2013). Expansión educativa en el nivel primario. *Tensiones entre educación inclusiva y exclusión social*. Cuaderno #18. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno>.

Koselleck, R. (1993). *Sobre la semántica histórico-política de los conceptos contrarios asimétricos*. En futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona Paidós, 2005-250.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica. Breviarios, 213.

Ley General de Educación. (1993). *Diario Oficial de la Federación*. Julio de 1993. Última reforma. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Lingard, B. (2000). It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy, and restructuring. En N. Burbules y C. A. Torres (eds.) *Globalization and Education: Critical Perspectives*, New York: Routledge.

López, R. (2013). *Bases conceptuales de la inclusión educativa*. En: <http://www.adide.org/revista/index.php.Itemid=70> ISSN 1885-086.

Mark, E. (1996). *Análisis de redes de políticas públicas*. Recuperado de http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.VII_No.II_2dosem/EM_Vol.7_No.II_2sem.pdf.

Marsh, D., & Smith, M. (1996). Understanding Policy Networks. En *Towards a Dialectical Approach*. Reino Unido

Marsh, D. (1998). Comparing Policy Networks. En: *Policy Network in Theoretical and Comparative Perspective*. University Press.

Martínez, P.C. (2006). El método de estudio de caso. *Estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento y Gestión, 20.

Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methodology*, 5 (4).

Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaíz Sánchez, P., Hurtado & Soto, F. J. (Coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Muñoz, J., & Espiñeira, E. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación educativa*, 28 (2), 245-264.

Murillo, J. (2010). *Metodología de la Investigación avanzada*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/.../jmurillo/

OCDE. (2002). *Proyecto sobre competencias en el contexto de la OCDE*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>.

OCDE. (2003). Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/laocdeenmexico.htm>.

OMS-CIF. (2011). *Comisión internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud*. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13069/clasificación_internacional_del_funcionamiento.pdf artículo.138-004.

ONU. (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Introducción: finalidad y contenido. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498> La Asamblea del Milenio de las Naciones Unidas.

ONU. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de <http://educacionespecial/sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticalInternacional/>

Opperti, R. (2009). *La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos del futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents.pdf

Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de la Discapacidad*. Origen, caracterización y plasmación. Colección Cermies. Ed. Caja Madrid 1ª. Edición. ISBN: 978-84-96889-33-0.

Plan Nacional de Desarrollo. (2013) México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx>.

Plan Nacional de Desarrollo. (2007) México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx>.

Plan Nacional de Desarrollo. (2007-2012). México. 125-140.

Rawls, J (1997). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica. México.

Rodríguez, J. (2008). Evolución de la educación especial y su objeto de estudio. Rev. Varieduca. *Artículos sobre discapacidad*. Recuperado de <http://varieduca.jimdo.com/>.

Roemer, J. (1999). Igualdad de oportunidades. En: J.M. Maravall (Ed.), *Dimensiones de la desigualdad. III Simposio sobre Igualdad y Distribución de la renta y la riqueza, vol. I*, 15-32 y 151-157 Madrid: Argenteria-Visor. Recuperado de <http://www.fractal.com.mx/F16roeme.html>.

Rojas, M. (2004). Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales 1. *Revista Praxis*, 4, 6-18 Recuperado de http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero4/rojas_praxis_4.htm.

Román, M. (2011). *Eugenesia y puericultura. La salud materno infantil, en el Primer Congreso del Niño Mexicano 1921*. Recuperado de <http://palabradeclio.blogspot.mx/2011/03/eugenesia-y-puericultura-la-higiene-y.html>.

Sánchez, E. (1992). Introducción a la educación especial. Madrid. Ed Complutense. ISBN 84-7491-545-7.

Sánchez, P. (2005). Hacia una educación inclusiva. Dirección General de Educación Especial. México SEP.

Sánchez, P. (2010). Modelos de Atención de los Servicios de Educación Especial. México. Dirección General de Educación Especial.

Sandoval, M., & López, M., & Miguel, E. (2002). *Index for Inclusion*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación educativa. Contextos educativos 5, 227-238.

Santizo, C. (2003). *La descentralización de la educación en México en: La descentralización en México*, comp. Claudia Rodríguez, C. Instituto Nacional de Ecología. México. ISBN 968-817.

Santizo, C. (2012). *Guía para promover la participación social en el proceso de toma de decisiones de las escuelas*. México: Plaza y Valdés.

SEGOB. (2011). *Ley General para la Inclusión de la personas con discapacidad*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011.

Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza. Ed. orig.: *Inequality reexamined*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SEP. (1942). *Ley Federal de Educación*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_IX_#.VFpOn4dxUg.

SEP. (1994). *Cuaderno de integración educativa 4* (Dirección de Educación Especial, Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) México.

SEP. (2000). *La integración educativa en el aula regular*. Principio finalidades y estrategias. Comisión SEP-SNTE. México.

SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Recuperado de <http://conadis.salud.gob.mx/>.

SEP. (2004). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial*. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lee>.

SEP. (2006). *Ley General para personas con discapacidad y funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*, México.

SEP. (2006^a). *Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública*. México.

SEP. (2006b). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/> ISBN 970-57-0016-8.

SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. Artículo 3° Constitucional. (2011). Recuperado de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>.

SEP. (2010). *Historia de la educación especial*. Recuperado del sitio <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/historia/> (Tomos I, II, III, IV). México.

SEP. (2011). *Reforma Integral para la Educación Básica*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/Primaria.pdf>.

SEP. (2011). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*. Principales cifras del ciclo escolar 2010-2011. México.

SEP. (2011^a). *Antología. Referentes de la RIEB*, un marco para el fortalecimiento técnico de los profesionales de Educación Especial. México. DGEE

SEP. (2011b). *Orientaciones Generales para la Intervención Educativa en la USAER*. México.

SEP. (2011c). *Lineamientos de Organización y Funcionamiento de la Educación Básica*. México.

SEP. (2012). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. Recuperado de www.educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos. México.

Soriano, C., & García, J., & Huesca, E. (2006). *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y recursos Didácticos*. N° 213, 70-76. ISSN 1136-7733. España.

Stutzman, R. (1981). El Mestizaje: An All Inclusive Ideology of Exclusion. En: Norman E. Whitten Jr (ed). *Cultural transformations and ethnicity in modern. Ecuador*. Urbana, University of Illinois Press.

Taylor S., & Bogdan R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Ed. Paidós, México.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basa en competencias*. Segunda edición Bogotá.

Torres, J. (1999). *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas* Málaga: ISBN 84-95212-06-4

Torres, R (1998). Introducción y contenidos curriculares. En *Qué en cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. Publicación, Buenos Aires : Novedades Educativas.

Torres, R. (2000). *Educación para todos una tarea pendiente*. Ed Magisterio Nacional. Bogotá

UNESCO. (1958). *Conferencia General*. Décima reunión. Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114584S.pdf>.

UNESCO. (1990a). *World declaration on education for all*. Jomtien, Tailandia.

UNESCO. (1994). *Final report: World conference on special needs education: access and quality. Declaración de Salamanca*. España.

UNESCO. (2001^a). *Archivo abierto sobre educación inclusiva*. Paris, Francia.

UNESCO. (2001b). *The world education forum*. Dakart, Senegal.

UNESCO, (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Material de apoyo para responsables de política educativa. París Francia.

UNESCO. (2005). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. Francia.

UNESCO. (2007). *Inclusión educativa, el camino del futuro. Taller internacional sobre inclusión educativa*. Montevideo.

UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional sobre Educación*. Ginebra.

Velazco, J. C. (2007). *Discriminación positiva, diversidad cultural y justicia* Revista de Filosofía, no 41, 2007, 141-156 DAIMON

Wieviorka, M. (2004). *La Discriminación positiva*. La vanguardia 11/11/04. París.

World Bank- (2005). *Expanding opportunities and building competences for young people. A new agenda for secondary education*. Resumen en: J.M. Moreno y E. Cuadra: *La Educación Secundaria en el mundo*. En *Cuadernos de Pedagogía*, 347. Washington, DC.

Wornock, H. M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped and Young people*. HMSO London.

Yin, R. (1984/1989). *Cases study research*. Beverly Hills. C.A: SAGE.

Zorrilla, M., & Barba, B. (2013). *Reforma Educativa en México. Descentralización y nuevos actores*. En *Revista electrónica de educación Sinéctica*. ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara, México.

ANEXOS

ANEXO 1 RIEB

Cuadro de ejes organizadores y articuladores de los espacios curriculares en el Plan de estudios 2011, para la educación básica según la RIEB 2011; donde se establece una relación directa entre las asignaturas del currículo y los campos de formación:

Campos establecido por PISA		Campos de formación Educación Básica-SEP		
La lectura como habilidad superior.		Lenguaje y comunicación.		
El pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo.		Pensamiento matemático.		
El conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social.		Exploración y comprensión del mundo natural y social.		
Campos de Formación	Asignaturas Preescolar	Asignaturas 1ero a 3er grado de Primaria	Asignaturas 4o a 6o grado de Primaria	Asignaturas de Secundaria
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación Segunda lengua Inglés (3er. grado)	Español Segunda lengua: Inglés	Español Segunda lengua: Inglés	Español I, II y III Segunda lengua: Inglés I, II y III
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas I, II y III
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo Desarrollo físico y salud	Exploración de la Naturaleza y la sociedad (1er. y 2o grados) La entidad donde vivo (3er. grado)	Formación Cívica y Ética Educación Física	Ciencias I (énfasis en Biología), II (énfasis en Física) y III (énfasis en Química). Tecnología I, II y III Geografía de México y del Mundo (1er.

				grado) Historia I y II (2o y 3er. grados) Asignatura estatal (1er. grado)
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social Expresión y apreciaciones artísticas	Educación artística		Formación Cívica y Ética I y II (2o y 3er. grados) Tutoría Educación Física I, II y III Artes I, II y III

ANEXO 2 Entrevistas

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

CUESTIONARIO 1 (Jefes de sector y Supervisoras de Zona)

Propósito: El presente cuestionario tiene el propósito de contribuir por una parte, a la tesis que me encuentro realizando como alumna del programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, y por otra parte, proveer a las escuelas participantes de un análisis que pudiera contribuir a mejorar los procesos que se busca conocer. Por lo tanto, la aplicación de estos cuestionarios busca conocer diversos aspectos del proceso de inclusión educativa en escuelas de educación básica públicas.

Agradecemos de antemano su colaboración con esta investigación al responder estas preguntas y le garantizamos la confidencialidad de su identidad, pues todas las entrevistas serán identificadas con un número, al igual que las escuelas; para cuidar el anonimato de los colaboradores.

1. ¿Cuántas escuelas están a su cargo, de qué nivel y en qué turnos?
2. ¿Cuántos alumnos integran cada grupo escolar a su cargo?
3. Del total de alumnos del ciclo escolar pasado y también de los inscritos en este ciclo escolar, 2012-2013, me podría indicar ¿cuántos considera que tienen necesidades físicas o psicológicas que requieren procesos de atención distintos a los considerados como regulares para hacer realidad su aprendizaje?
4. Me podría indicar las características físicas o psicológicas que presentan los alumnos a los que se refirió:
5. Cuando un alumno presenta estas características físicas o psicológicas ¿es admitido en las escuelas bajo su cargo sin ningún problema? En caso de que la respuesta sea afirmativa ¿qué procedimiento debe seguirse para admitirlo?
6. ¿Quién diagnostica el tipo de condición o condiciones que presenta el alumno(a)?
7. De acuerdo a los diagnósticos ¿qué tipo de necesidades especiales debían cubrirse para admitir a estos alumnos?

8. Hubo algunas necesidades que no pudo cubrir explique ampliamente ¿por qué?
9. ¿Qué tipo de apoyos complementarios solicitó para sus alumnos en el ciclo escolar pasado (2011-2012)? Y ¿a qué instancias los solicitó? Comente si dieron alguna respuesta a sus solicitudes:
10. En términos de prioridades para brindar el servicio podría enumerar, iniciando con el apoyo más importante, ¿qué tipo de recursos o asistencia requieren sus docentes brindar el servicio educativo a los alumnos con alguna necesidad especial?
11. ¿Qué modelos pedagógicos se utilizan en sus docentes para atender a los alumnos que requieren apoyos complementarios? Por favor mencione autores o nombres con los que se conocen los modelos o metodologías pedagógicas a las que se refiere
12. ¿Cuántas escuelas a su cargo cuentan con docentes especialistas? ¿cuál es la especialidad que tienen? y ¿qué institución le otorgó este apoyo?
13. Como jefe de sector o supervisora, ¿qué funciones le corresponden respecto a la atención de alumnos que requieren apoyos especiales o complementarios?
14. ¿Cómo se determina cuántos alumnos que necesiten apoyos complementarios se pueden aceptar en cada aula?
15. ¿Cuáles son los mecanismos para llevar el seguimiento de los alumnos que reciben apoyos escolares complementarios?
16. En caso de enviar un informe sobre los alumnos que requieren apoyos complementarios y ¿a quién va dirigido y qué propósito tiene?
17. En el caso de las escuelas que no cuentan con maestro especialista, ¿cuál es la razón de que no lo tengan? Y ¿cómo se da atención a los alumnos que requieren apoyos complementarios?

18. ¿Quién es el responsable de la atención de los alumnos que requieren apoyos complementarios para recibir educación?
19. ¿Bajo qué criterios se evalúa el aprendizaje de los alumnos que recibieron apoyos complementarios?
20. ¿Cuáles son los parámetros para valorar el logro de los propósitos fundamentales de la educación básica, en el caso de los alumnos que recibieron apoyos complementarios?
21. ¿Qué pasa cuando algún alumno egresa sin alcanzar las competencias educativas del currículo para el nivel escolar?
22. ¿Se elabora algún tipo de informe de los alumnos que recibieron apoyos complementarios en la escuela para que sea utilizado en el nivel escolar siguiente?
23. ¿Tiene usted algún comentario sobre el servicio educativo para alumnos con necesidades especiales que le gustaría agregar?

CUESTIONARIO 2 (DIRECTORAS DE EDUCACIÓN BÁSICA)

Propósito: El presente cuestionario tiene el propósito de contribuir por una parte, a la tesis que me encuentro realizando como alumna del programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, y por otra parte, proveer a las escuelas participantes de un análisis que pudiera contribuir a mejorar los procesos que se busca conocer. Por lo tanto, la aplicación de estos cuestionarios busca conocer diversos aspectos del proceso de inclusión educativa en escuelas de educación básica públicas.

Agradecemos de antemano su colaboración con esta investigación al responder estas preguntas y le garantizamos la confidencialidad de su identidad, pues todas las entrevistas serán identificadas con un número, al igual que las escuelas; para cuidar el anonimato de los colaboradores.

1. ¿En su escuela en este ciclo escolar admitieron alumnos con necesidades especiales?
2. ¿Me podría comentar cuáles son las características que presentan los alumnos con necesidades especiales que fueron admitidos?
3. ¿Alguno de los alumnos que solicitó ser admitido no fue aceptado? Y ¿Cuáles fueron las razones?
4. ¿Qué criterios utilizan para determinar si un alumno puede ser admitido o atendido por la escuela bajo su responsabilidad o no?
5. Cuando un alumno presenta características físicas o psicológicas particulares, ¿lo admiten de inmediato? ¿o se requiere primero de algún tipo de diagnóstico? De ser así ¿quién lo realiza?
6. ¿Cuál es su función o sus funciones para procurar que los alumnos que requieren algún apoyo complementario para su aprendizaje lo obtengan?

7. Para la atención de los alumnos que requieren apoyos complementarios, ¿qué procesos educativos, o métodos pedagógicos, se utilizan y en dónde están señalados?
8. ¿Cómo se determina el número máximo de alumnos que requieren apoyo complementario por aula?
9. ¿Qué recursos educativos requiere el plantel a su cargo para dar atención a los alumnos que requieren de algún apoyo complementario? Comente sobre recursos de personal, recursos materiales, recursos didácticos y algún otro que considere necesario
10. ¿Ustedes como plantel orientan a los padres de los alumnos que requieren apoyos complementarios?
 - a. En caso de respuesta afirmativa, ¿qué tipo de apoyo se brinda y quién lo hace?
11. En caso de que se solicite la orientación para padres ¿a quién se solicita y en donde se brinda esta orientación?
12. ¿Qué relevancia adquiere la inclusión educativa en el Proyecto Anual de Trabajo de este centro escolar?
13. ¿De qué manera se realiza el seguimiento de los alumnos que reciben apoyos escolares complementarios? ¿Quién o quiénes realizan este seguimiento?
14. ¿Cuál es el procedimiento a seguir para obtener los apoyos complementarios que mencionó que requieren los alumnos? Por favor, de algunos ejemplos concretos de trámites recientes que haya tenido que realizar.
15. ¿Cuál es la participación de la comunidad educativa en la atención de los alumnos que requieren apoyos educativos complementarios?
16. ¿Cuáles son los mecanismos para llevar el seguimiento de los alumnos que reciben apoyos escolares complementarios?

17. ¿Cómo se promueve el desarrollo de las competencias educativas, para alcanzar los propósitos fundamentales del nivel preescolar, en los alumnos que requieren apoyos educativos complementarios?
18. ¿En qué documento o documentos se encuentran establecidos los objetivos que deberán cumplirse?
19. ¿Quién determina el tipo o los tipos de evaluación que se realizan a los alumnos que reciben apoyos complementarios en su proceso educativo?
20. ¿Existen parámetros establecidos para que los alumnos que recibieron apoyo complementario, acrediten el nivel escolar? ¿en qué documento se encuentran establecidos estos parámetros?
21. Desde su gestión, ¿qué procedimiento se sigue con los alumnos que no adquirieron las competencias educativas propias del nivel escolar?
22. ¿Cómo y ante quién se reporta a los alumnos que recibieron apoyos complementarios al nivel escolar siguiente? ¿Ante quién?
23. ¿Qué porcentaje de alumnos con necesidad de apoyos especiales ha tenido en su escuela en los últimos 5 ciclos escolares?
24. De los alumnos que recibieron apoyo especial ¿qué porcentaje egresó del nivel educativo con las habilidades para ingresar al siguiente nivel?
25. ¿Tiene usted algún comentario sobre el servicio educativo para alumnos con necesidades especiales que le gustaría agregar?

CUESTIONARIO 3 (DOCENTES DE AULA REGULAR)

Propósito: El presente cuestionario tiene el propósito de contribuir por una parte, a la tesis que me encuentro realizando como alumna del programa de doctorado en ciencias sociales y humanidades en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa y, por otra, proveer a las escuelas participantes de un análisis que pudiera contribuir a mejorar los procesos que se busca conocer. Por lo tanto, la aplicación de estos cuestionarios busca conocer diversos aspectos del proceso de inclusión educativa en escuelas de educación básica públicas

Agradecemos de antemano su colaboración con esta investigación al responder estas preguntas y le garantizamos la confidencialidad de su identidad, pues todas las entrevistas serán identificadas con un número, al igual que las escuelas; para cuidar el anonimato de los colaboradores.

1. Me podría comentar qué características físicas o psicológicas han tenido sus alumnos que requieren o necesitaron atención o apoyo especial, por favor, comente sobre los últimos 5 ciclos escolares.
2. Cuando un alumno presenta características físicas o psicológicas particulares, ¿lo admite en su grupo o se lo asignan?
3. ¿El alumno llega al grupo con un diagnóstico? ¿Quién realizó este diagnóstico? En caso de que sea un diagnóstico externo preguntar: ¿Usted también elaboró parte de este diagnóstico o solo fue externo?
4. ¿Cuál es su función en torno a los alumnos que requieren de algún apoyo complementario para su inclusión? ¿Usted recibe recomendaciones para la atención de estos alumnos de personal docente externo a la escuela? En caso afirmativo ¿de que instituciones proceden los docentes externos?
5. ¿Quién determina los apoyos complementarios que requiere un alumno?

6. ¿Qué ajustes o modificaciones se pueden hacer en el aula o al programa educativo, para beneficio de los alumnos que requieren de apoyo complementario?
7. Podría mencionar el método pedagógico que sigue para la atención de los alumnos que requieren apoyos especiales
8. ¿Se coordina usted como docente con otros docentes para la atención de los alumnos que requieren apoyo especial?
9. ¿Para realizar estos ajustes o modificaciones curriculares usted debe pedir autorización a alguna autoridad o instancia? ¿Las modificaciones o ajustes que realiza quedan asentadas en algún documento interno y/o externo a la escuela?
10. ¿Qué observaciones envía sobre el alumno y a quiénes se las envía? ¿Recibe respuesta de sus informes u observaciones? ¿Con qué frecuencia recibe respuesta?
11. En caso de tener la ayuda de un maestro especialista ¿Cuántas veces a la semana y por cuánto tiempo reciben sus alumnos, asesoría del maestro especialista?
12. ¿Quién es el responsable de la atención de los alumnos que requieren apoyos complementarios? Es decir, ¿es usted el responsable directo o solo es responsable el docente especialista?
13. ¿Cómo se involucra a los padres del alumno?
14. ¿Se da seguimiento a este involucramiento de los padres o adultos responsables del menor?
15. ¿Quién da el seguimiento? ¿Usted como docente colabora en este seguimiento de las acciones que realizan los padres?
16. ¿A quién se le informa de las actividades que han cumplido, o no, los padres o adultos responsables del menor?
17. ¿Cómo se involucra el resto de la comunidad educativa, para brindar ayuda en el aprendizaje del alumno que así lo requiere?

18. ¿Modifica usted su método de enseñanza en el caso de los alumnos que requieren de apoyos complementarios para su aprendizaje?
19. ¿Qué recursos son necesarios para realizar su labor educativa con los alumnos que requieren apoyos complementarios? Mencione, por favor, todo tipo de recursos: didácticos, financieros, materiales, humanos, entre otros.
20. En el caso de alumnos con necesidades especiales, ¿en qué aspectos centra su enseñanza o qué debe el alumno aprender?
21. Para concluir el ciclo escolar, ¿de qué manera se evalúa al alumno que recibió apoyo complementario en su proceso educativo?
22. ¿Existen parámetros para que los alumnos citados logren la acreditación y quién los determina?
23. ¿Explique con detalle de qué forma se vincula el trabajo del docente especialista, o de todos los que interactúan para brindar el servicio educativo, con el suyo?
24. ¿Qué pasa con aquellos alumnos a los que se les brindó atención especial, pero que no adquirieron las competencias educativas señaladas en el programa de educación regular, al final del ciclo escolar?
25. ¿Tiene usted algún comentario sobre el servicio educativo para alumnos con necesidades especiales que le gustaría agregar?

CUESTIONARIO 4 (DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL)

Propósito: El presente cuestionario tiene el propósito de contribuir por una parte, a la tesis que me encuentro realizando como alumna del programa de doctorado en ciencias sociales y humanidades en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa y, por otra, proveer a las escuelas participantes de un análisis que pudiera contribuir a mejorar los procesos que se busca conocer. Por lo tanto, la aplicación de estos cuestionarios busca conocer diversos aspectos del proceso de inclusión educativa en escuelas de educación básica públicas.

Agradecemos de antemano su colaboración con esta investigación al responder estas preguntas y le garantizamos la confidencialidad de su identidad, pues todas las entrevistas serán identificadas con un número, al igual que las escuelas; para cuidar el anonimato de los colaboradores.

1. En esta escuela de educación básica, ¿cuántos niños requieren de sus apoyo el ciclo escolar pasado como docente especialista y por qué razones?
2. ¿Cuánto tiempo visitó esta escuela durante el ciclo escolar pasado?
3. En promedio ¿cuánto tiempo dedicó por semana o por mes a la atención de cada alumno de los que mencionó que requirieron apoyo complementario para su aprendizaje?
4. Cuando un alumno presenta características físicas o psicológicas particulares que requieren de sus servicios, ¿Cómo define usted este tipo de condiciones?
5. ¿Cuál es su función dentro de esta escuela y en dónde se estipulan sus actividades?
6. Como docente especialista, ¿cuáles son los modelos pedagógicos que utiliza? Me podría mencionar los textos en los que puedo consultar estos modelos ¿en dónde tuvo usted contacto con estos modelos, es decir los conoció durante su

educación formal o bien por otros medios o fuentes durante su práctica profesional?

7. ¿Cuál es el modelo educativo que usted y para que tipo de necesidad de los alumnos es adecuado este modelo? Y ¿qué principios y técnicas lo orientan?
8. ¿Qué tipo de características físicas o psicológicas de los niños no está usted capacitado para atender? Mencione algunos ejemplos de las condiciones que presentan y también indique ¿a quiénes pediría asistencia?
9. Mencione si es común que algunos de los alumnos con las características que mencionó que usted no puede atender se quedan sin recibir la atención especializada que requieren y ¿qué podría hacer la familia de estos alumnos para recibir la atención adecuada?
10. ¿Bajo qué criterios se determinan los apoyos complementarios que recibirá un alumno?
11. ¿De qué instrumentos se auxilia usted para determinar el tipo de apoyo complementario que requiere un alumno?
12. ¿Qué entiende usted por inclusión educativa? Y de dónde proviene esa concepción de la inclusión?
13. ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de inclusión educativa y existen lineamientos para ello?
14. Cuando algún alumno requiere de apoyos complementarios para su aprendizaje ¿cómo se debe atender en relación con el currículum educativo?
15. ¿Qué recursos didácticos son necesarios para realizar su labor educativa con los alumnos que requieren algún apoyo educativo complementario?
16. ¿Cuánto tiempo brinda usted asesoría al maestro del aula regular, para atender a los alumnos que requieran apoyo complementario?
 - a) Menos de 1 hora por semana _____
 - b) 1-2 hrs por semana _____
 - c) 2-3 hrs por semana _____
 - d) Más de 3 hrs por semana _____

17. ¿Cómo se involucra el resto de la comunidad educativa para coadyuvar al aprendizaje de los alumnos que requieren apoyo?
18. ¿Rinde usted un informe de seguimiento de los alumnos a los que usted brinda apoyo complementario?
19. En el caso de alumnos con discapacidad, ¿en qué centra su enseñanza?
20. ¿Existen instrumentos de evaluación final para los alumnos que recibieron apoyo complementario a su educación?
21. ¿Existen parámetros para que los alumnos que reciben apoyo complementario logren la acreditación y en cómo se establecen?
22. ¿Se toman acuerdos desde la gestión directiva, sobre los alumnos que recibieron apoyo educativo complementario cuando éstos no alcanzaron satisfactoriamente las competencias educativas propias del nivel escolar?
23. ¿Qué se hace con aquellos alumnos que no adquirieron las competencias necesarias para cursar el nivel educativo siguiente?
24. ¿Tiene usted algún comentario sobre el servicio educativo para alumnos con necesidades especiales que le gustaría agregar?

CUESTIONARIO 5 (PADRES DE FAMILIA)

Propósito: El presente cuestionario tiene el propósito de contribuir por una parte, a la tesis que me encuentro realizando como alumna del programa de doctorado en ciencias sociales y humanidades en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa y, por otra, proveer a las escuelas participantes de un análisis que pudiera contribuir a mejorar los procesos que se busca conocer. Por lo tanto, la aplicación de estos cuestionarios busca conocer diversos aspectos del proceso de inclusión educativa en escuelas de educación básica públicas.

Agradecemos de antemano su colaboración con esta investigación al responder estas preguntas y le garantizamos la confidencialidad de su identidad, pues todas las entrevistas serán identificadas con un número, al igual que las escuelas; para cuidar el anonimato de los colaboradores.

1. ¿Qué tomó en cuenta para elegir ésta escuela para inscribir a su hijo(a)?
2. De la siguiente lista de características, ¿cuál o cuáles puede señalar que presenta su hijo? *ver tabla anexa al final*
3. ¿El profesor de grupo le ha informado si su hijo(a) requiere de algún apoyo complementario para su aprendizaje?
4. En caso de que su hijo requiera algún apoyo complementario en su educación ¿A qué se debe?
5. En el caso de que su hijo requiera servicios de apoyo complementarios a su educación ¿Tienen algún costo para usted estos servicios?
6. ¿En la escuela le han explicado el tipo de apoyo que requiere su hijo(a)
7. ¿En la escuela lo han citado para alguna entrevista o asesoría? De ser así ¿sobre qué asuntos le hablaron?
8. Considera que su hijo está avanzando en su aprendizaje con los apoyos complementarios que recibe. Marque:

Mucho ____ Poco ____ Nada _____

9. ¿Qué cambios ha notado a partir de que recibe apoyo del maestro especialista?
10. ¿Qué le cuesta trabajo todavía?
11. ¿A qué atribuye su avance (si ha observado avance)?
12. ¿Sabe si su hijo recibe apoyo de otro maestro además del maestro que le corresponde en el ciclo escolar?
13. ¿Cuántas veces a la semana y por cuánto tiempo su hijo(a) recibe apoyo del maestro especialista?
14. ¿Le informan periódicamente de los avances escolares de su hijo(a)?
15. ¿Quién le informa? Y ¿qué tipo de asesoría recibe de la persona que le informa?
16. ¿Además de la atención que su hijo recibe en la escuela, lo lleva a alguna otra institución? De ser así ¿A cuál? y ¿Por qué?
17. Considera que la atención de otra institución es:

Mejor que la que recibe en esta escuela ¿por qué?

Igual que la que recibe en esta escuela ¿por qué?

Peor que la que recibe en esta escuela ¿por qué?
18. ¿Qué expectativas tiene usted de la escuela, respecto a lo que su hijo aprenderá en ella?
19. ¿Le han dado a conocer lo que su hijo debe aprender en el este nivel educativo?, de ser así ¿podría mencionar algunas cosas?
20. ¿Conoce usted los criterios que toma en cuenta el o la maestra de su hijo (a) para evaluar a su hijo? Mencione algunos:

21. ¿Al finalizar el ciclo escolar, usted recibe algún informe de los resultados de la evaluación final de su hijo?
22. ¿Qué cambios observó en su hijo una vez que cursó el presente ciclo escolar?
23. ¿Qué opina de la atención que recibió su hijo en esta escuela?
24. ¿Qué opina de la atención que recibió su hijo por parte del maestro especialista (si es el caso) o bien por parte de otra institución a la cual lo llevó periódicamente durante el ciclo escolar?
25. En el pasado ciclo escolar ¿su hijo fue promovido de grado o está cursando el mismo ciclo escolar?
26. ¿Tiene usted algún comentario sobre el servicio educativo para alumnos con necesidades especiales que le gustaría agregar

* TABLA para la selección de características infantiles

PADRES DE FAMILIA

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE
<p>Marque la condición que manifiesta su hijo:</p> <p>Presenta alguno de los siguientes trastornos:</p> <p>LENGUAJE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fallas al articular las palabras 2. Sustitución de algunas letras por otras al hablar 3. Repetición sólo de los finales de las palabras 4. Tartamudez 5. Habla sólo con una persona (Mutismo selectivo) 6. No habla <p>PSICOMOTOR</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Manifiesta movimientos torpes 8. Se tropieza y cae con facilidad 9. Pie plano 	<p>Marque la condición que manifiesta su hijo:</p> <p>El alumno requiere minimizar las barreras en:</p> <p>CULTURA ESCOLAR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ambientales <p>ORGANIZACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Arquitectónicas 3. Administrativas <p>PRÁCTICAS CONCRETAS EN EL AULA</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Dificultad para acceder 5. Dificultad para permanecer 6. Dificultad para aprender 7. Dificultad para participar

<p>10. Torpeza al dibujar 11. Falta de equilibrio 12. Inseguridad al practicar deportes</p> <p>APRENDIZAJE</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Trabaja a un ritmo más lento que sus compañeros 3. En sus dibujos no se entiende lo que quiso dibujar 4. No presta su atención en las indicaciones que da la maestra 5. Inicia pero no concluye sus trabajos escolares 6. Olvida con facilidad las cosas 7. Le cuesta trabajo aprender 8. No reconoce algunas letras y/o números <p>PSICOLÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es demasiado inquieto • Presenta alguna problemática familiar que lo inquieta • Es demasiado tímido o retraído • No se relaciona con sus compañeros de grupo • No se concentra en sus actividades escolares • Ha sido víctima de algún hecho violento o traumático <p>Marque la discapacidad que presenta su hijo:</p> <p>INTELLECTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retraso mental leve • Retraso mental moderado • Retraso mental severo • Limitación en sus capacidades mentales superiores • Limitación en sus capacidades por algún síndrome • No habla, no se interactuar con los demás <p>MOTORA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No camina 2. No se sienta solo 3. No cuenta con algún miembro de su cuerpo 4. Alguna parte de su cuerpo presenta malformaciones <p>AUDITIVA</p>	<p>COMENTARIOS:</p>
--	---------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Presenta pérdida auditiva total. No escucha nada • Presenta pérdida auditiva parcial. Sólo escucha algunos sonidos • Presenta alguna malformación en su oído que le dificulta escuchar • Presenta alguna malformación en la oreja • Presenta ortoesclerosis <p>VISUAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presenta ceguera 2. Su vista es muy débil 3. No distingue los objetos con nitidez 4. No alcanza a ver lo que ocurre a su alrededor 5. No percibe bien la luz 6. Presentó alguna enfermedad en los ojos, como cataratas, glaucoma, etc. 7. Presentó problemas en la vista por nacer prematuro 8. Presentó problemas en la vista después del nacimiento 9. Presenta estrabismo <p>AUTISMO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se comunica con nadie 2. No manifiesta las emociones que siente 3. Manifiesta comportamientos habituales 4. En ocasiones da respuestas muy inteligentes, que no son propias de su edad 5. Habla con pocas personas <p>SINDROMES</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Presenta alguna alteración de tipo genética que afecta su desarrollo 7. Si sabe el nombre del síndrome por favor señálelo <p>Si su hijo presenta otra característica, señálela:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>FUENTE: Curso Nacional de Integración Educativa. SEP 2001. México. Manual de operación de los servicios de CAPEP (documento inédito México. 2000) Adaptado para la presente investigación por Consuelo Chávez Durán</p>	<p>FUENTE: Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial 2011. SEP. México. Administración Federal de Servicios Educativos para el DF. México http://educacionespecial.sep.gob.mx 2011</p>

