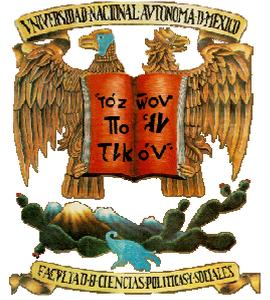




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Centro de Estudios Sociológicos

Notas para la construcción de un Modelo Educativo Incluyente en la Educación Básica en México

INFORME DE PRACTICA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN SOCIOLOGIA

PRESENTA

Marcela Márquez Campos

Asesor: Dr. Jesús Manuel Araiza Martínez

Ciudad Universitaria, Abril 2010.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

***Un maestro no debe tener favoritos
ni separar a los pobres de los ricos
ni a los alumnos brillantes de los otros***

Zandile Sandra

INDICE

INTRODUCCIÓN	I
I. CONTEXTO INSTITUCIONAL	1
II. CONTEXTO TEÓRICO	13
III. LAS APTITUDES SOBRESALIENTES ¿PATRIMONIO DE UNA CLASE SOCIAL?	42
IV. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA: UN RETO PARA LA ESCUELA REGULAR	77
CONCLUSIONES	95
BIBLIOGRAFÍA	108

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un Informe de Práctica Profesional de las actividades desarrolladas en los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (en lo subsiguiente SEIEM) durante el periodo de agosto de 1991 a mayo de 2008, que presento como modalidad de titulación en la Licenciatura en Sociología, de acuerdo a las “Modalidades de examen profesional para la obtención del título de licenciatura en la Carrera de Sociología” aprobadas por el Consejo Técnico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en su sesión del 04 de Febrero de 2004.

La institución en la que laboro es un organismo público descentralizado creado en 1992, año en el que las entidades federativas recibieron de parte de la Federación los servicios educativos; su objetivo es ofrecer educación básica y normal¹.

Las actividades, motivo del presente informe, las he llevado a cabo en el ámbito de la Educación Básica, inicialmente en el subsistema de Educación Especial y posteriormente, en la Dirección de Educación Elemental.

Me incorporé al Departamento de Educación Especial con el encargo de realizar una investigación sociológica que diera cuenta de las características sociales, económicas y culturales de las familias de tres escuelas primarias y un jardín de niños, en las que se trabajó la propuesta del Proyecto de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (en lo subsecuente CAS) y de la cual elaboré la Guía Técnica para el área de Trabajo Social, que incluyó lo referente al trabajo con padres, de dicho proyecto.

En relación con el área de Trabajo Social, mi formación me permitió trascender el enfoque asistencial de la disciplina y reconceptualizar la práctica de dichos profesionales, tanto en su relación con los alumnos como con los otros profesionales, revalorando su función como enlace y punto de intercambio entre los recursos escolares y los recursos familiares.

¹ Para mayor información consultar el portal electrónico: Servicios Educativos Integrados al Estado de México [en línea], Gobierno del Estado de México, México, Dirección URL: <http://www.edomex.gob.mx/portal/page/portal/seiem/quienessomos>, [consulta 20 de Marzo de 2008].

Como segunda tarea central, posteriormente en la Dirección de Educación Elemental, participé en la implementación del Proyecto de Investigación “Integración Educativa”² y en el desarrollo de una propuesta pedagógica para la integración de los niños con discapacidad a las escuelas regulares, en la que realicé aportes desde el ámbito de la sociología.

Contar con una formación sociológica me ha permitido ahondar en aspectos como el contexto social, económico y político determinado históricamente y el marco jurídico nacional e internacional que condiciona la atención a la discapacidad, a la aptitud sobresaliente y a la diversidad, las características de la “cultura magisterial” en la que la resistencia al cambio y la concepción de la diferencia, son un fenómeno social y no solamente educativo o psicológico y abordar el fracaso escolar más allá de la supuesta falta de apoyo por parte de las familias.

Mi función ha consistido en aportar elementos técnico-pedagógicos que enriquezcan la práctica profesional de docentes y directivos así como ofrecer un análisis explicativo del gremio magisterial, de la concepción ideológica dominante hacia la aptitud sobresaliente, la discapacidad, la necesidad educativa especial y la diversidad en las escuelas, del tipo de relaciones entre los docentes y hacia los directores, de los vínculos que se establecen con los padres de familia y la dinámica escolar trastocada con la aceptación de los alumnos con discapacidad, a fin de establecer la correlación entre el actuar docente, la respuesta social y los resultados escolares obtenidos.

También he incidido, mediante el trabajo de capacitación y formación docente, en vislumbrar a la familia como fuente potencial de trabajo en equipo y superar el esquema tradicional de atribuirle el fracaso y la deserción escolar.

Una de mis preocupaciones esenciales como socióloga fue explorar la atención a la población con aptitudes sobresalientes y con discapacidad en el ámbito de la educación y dentro del contexto específico de la sociedad capitalista

² El Proyecto de investigación inicia en 1995 y culmina en 2002, año en el que la Subsecretaría de Educación Básica publica el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, con el cual se norma el proceso de inscripción, acreditación y certificación de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares de la educación básica.

actual; por un lado, ubicando a la escuela como un aparato ideológico de Estado y como reproductora de las relaciones sociales dominantes en el capitalismo y, por otro lado, en interacción con la política educativa internacional y nacional, la cual ha definido en gran medida el rumbo que la educación básica y superior ha asumido hacia las prácticas de respeto a la diversidad y la formación por competencias.

Fueron dos hechos los que desencadenaron las conclusiones que ahora presento, el primero la aparición de la figura de “alumno sobresaliente” en la educación básica y pública y el segundo, la imperiosa necesidad de la población con discapacidad por recibir servicios educativos en las escuelas públicas; mismos que en mi opinión, han puesto en jaque al sistema educativo cuestionando su capacidad para desarrollar respuestas que en los noventa evitaran la “fuga de cerebros” y en los dos mil garantizaran que todos los sujetos pudieran ser escolarizados, incluyendo ahora a los niños y jóvenes con alguna discapacidad en este universo.

Desde la perspectiva social, estas políticas educativas han posibilitado que las escuelas trasciendan sus límites estrictamente pedagógicos puesto que cuestionan por un lado los alcances de la educación básica, que ahora debiera incorporar patrones de crianza y por otro, las creencias, los prejuicios y las expectativas de profesores y autoridades hacia la población con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.

Mi labor está inscrita dentro del ámbito de la sociología de la educación, de acuerdo con Fernando de Azebedo, ésta “... tiene por objeto el estudio tanto de los procesos, instituciones y sistemas escolares –y de la interdependencia que existe entre la estructura y la organización social, de una parte, y los procesos educativos, de otra- como de las teorías y doctrinas pedagógicas.”³, puesto que pretendo mostrar que la atención educativa al sujeto con aptitudes sobresalientes y al sujeto con discapacidad no sólo refleja y da respuesta a las preocupaciones pedagógicas sino que además se vincula a los cambios que en la política educativa se han ido gestando y a los que afectan la conformación de las familias

³ Fernando de Azebedo, *Sociología de la Educación*. México, Fondo de Cultura Económica, 1942, p. 14.

y su relación específica con las instituciones educativas; asimismo interpreto los resultados de la caracterización sociocultural de los padres de familia, a fin de favorecer y perfilar su participación en el proceso de escolarización de sus hijos.

A efecto de clarificar el espacio en el cual me he desempeñado, el primer apartado presenta una panorámica de la institución y de los dos proyectos, objeto del presente.

En el siguiente capítulo expongo como estoy entendiendo los conceptos de aptitud sobresaliente, necesidad educativa especial, diversidad y discapacidad, ya que son los que fundamentan mi concepción de educación y mi posición frente a la propuesta de la escuela integradora o incluyente. Ejercicio teórico que me permitió reconceptualizar dichas nociones, a partir del estudio de los procesos desarrollados en las escuelas y salones, es decir, un devenir constante entre la teoría y la práctica.

Son concepciones que reflejan el punto de vista oficial, como Oficina de la Dirección de Educación Elemental, y que pueden cambiar como discurso institucional, más no como perspectiva personal.

Retomando el ámbito de la sociología de la educación, el presente informe desarrolla, en el capítulo sobre la aptitud sobresaliente, la interrelación entre el proceso educativo y el contexto económico, social y cultural de la población. Como veremos más adelante, los resultados expuestos son descripción y análisis de lo encontrado y generalización de aspectos fundamentales.

El capítulo correspondiente a la integración educativa se centra en el análisis de la implementación de una teoría pedagógica concreta en un campo igualmente restringido, el de la educación básica. Aborda los problemas adyacentes y no tan secundarios, que han emergido con la presencia de la discapacidad o el trastorno⁴ en la escuela regular.

La caracterización social, económica y cultural de los padres de familia me permitió establecer una correspondencia muy clara entre las expectativas hacia la escuela y los hijos, el nivel salarial, la escolaridad y el tipo de actividad productiva

⁴ Utilizo el término discapacidad o trastorno para referirme a los alumnos que presentan alguna diferencia psíquica, biológica o física; más adelante especifico la connotación "social de la discapacidad", en relación a los diferentes contextos.

que desempeñaba. En el trabajo con los docentes, dicha caracterización favoreció que los docentes visualizaran a los padres de familia como corresponsables y no solamente como responsables directos del fracaso, la repetición y la deserción escolares.

El informe presenta la *atención a la discapacidad* y la política de *atención a la diversidad* como una oportunidad para romper con la trayectoria de la enseñanza mecánica y enciclopedista; ambas son parte del forcejeo ideológico y político que se da entre los que propugnan “humanizar la educación” y aquellos que priorizan responder al imperativo de tener fuerza de trabajo calificada.

Un punto central a considerar en la lectura del presente, es que el trabajo lo hacemos desde una instancia directiva, al interior del sistema educativo, por lo que, a pesar de ser una propuesta democrática, encuentra resistencia en el personal docente y directivo, al momento de ser implementada.

El cuestionamiento a nuestros planteamientos pierde su carácter técnico o académico y se banaliza en cuestiones de falsa política. La oposición a priori, por venir de una instancia “oficial”, ocupa el primer plano. Los obstáculos principales se dan en dos terrenos: la inercia institucional por regresar a los esquemas de enseñanza tradicional y las trabas ideológicas y culturales en profesores, directores y padres de familia para transformar la dinámica escolar.

Como propuesta democrática encuentra eco en las comunidades indígenas y marginadas donde la escuela a pesar de ser un espacio institucional es, al mismo tiempo, acogido como parte de la comunidad junto con los distintos proyectos o programas que conlleva, en el caso de la atención a los alumnos con alguna discapacidad, ha fortalecido algunos intentos de las propias comunidades por darles un espacio digno tanto en la escuela como en la comunidad.

Realizar el análisis de la escuela como parte de las instituciones reproductoras de las relaciones sociales dominantes en el capitalismo y, por lo tanto, de la división social y de la fuerza de trabajo, nos permitió circunscribir las respuestas de los docentes y la dinámica escolar al campo de las actitudes, las concepciones y expectativas y poder ubicar éstas últimas en relación con el contexto general.

Comprender los cambios que en la escuela se suceden frente a la propuesta de educar a los “anormales” en los espacios normales evidencia fenómenos como la resistencia, la inercia, la falta de coherencia entre los fines y la práctica docente, el trabajo individualista y competitivo entre docentes y la desarticulación entre los diferentes niveles educativos.

El análisis realizado me permitió constatar que la educación puede ser abordada desde la sociología, a partir de mi posición como investigadora pude encontrar explicaciones para comprender no sólo los hechos educativos por sí mismos, sino además las relaciones y el impacto que en otros ámbitos del quehacer se observan cuando se habla de educar a la población “especial”, los efectos que se producen en las comunidades a nivel social y cultural. Transitar por las aulas, compartir con los niños, aplaudir a los que cosecharon logros, devolver una pregunta o un cuestionamiento, acercarme a los profesores y abrir eso que llaman “cultura magisterial”⁵ ha enriquecido mi práctica profesional y me ha permitido explorar caminos fuera del mundo de la docencia y reconocer en los padres de familia y en los propios niños capacidades que muchas veces se pierden en aras del “saber intelectual”.

La posición del equipo dentro de la estructura institucional ha facilitado la construcción de un modelo y una propuesta de escuela a partir de la crítica de la política nacional y del deslinde de estrategias y acciones derivadas de los programas oficiales de integración educativa y aptitudes sobresalientes. El apoyo institucional que hemos recibido ha contribuido a crear un clima favorable para el desarrollo académico de los que ahí participamos.

Es claro que compartimos el propósito, institucional y oficial, de lograr que todas las personas con discapacidad encuentren un lugar en la escuela pública más cercana a su hogar, sin embargo, para nosotros este hecho es sólo el pretexto para tener escuelas mejores, nuestro discurso y práctica ponen el acento en transformar la escuela, ofrecer una educación distinta y contribuir a una cultura social incluyente.

⁵ En las Conclusiones explicito las características del comportamiento, la ideología y las concepciones de los docentes.

Frente a estos dos fenómenos educativos y sociales, la posición adoptada por parte de la Secretaría de Educación Pública refleja aún la concepción dominante de delegar en el subsistema de Educación Especial la responsabilidad de atender educativamente a las “poblaciones especiales”, por lo que se conserva como prioritario que el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa sea coordinado desde esta instancia, a nivel nacional y que la respuesta educativa ofertada se centre en adaptar el programa regular al alumno con discapacidad.

En lo que respecta a la población con aptitudes sobresalientes su posición ha sido mantener un Programa paralelo al de la integración educativa, lo que ha propiciado que los servicios de educación especial vuelvan a escindirse en la atención de dos grupos sociales aparentemente excluyentes.

Quizá una de las consecuencias más graves de dicha posición es que frente al movimiento por una educación incluyente la posición gubernamental se convertirá en freno y barrera para avanzar hacia un sistema educativo que pondere el desarrollo de habilidades en todo alumno y cuya responsabilidad sea asumida por el sistema educativo en su conjunto y no solo por los servicios de educación especial.

Enfrentar el mundo de la educación especial desde mi formación significó comprenderla como parte de esa estructura que, desde mi punto de vista, son los aparatos ideológicos de Estado. En particular, explicar y contextualizar la intención gubernamental de incluir a los talentosos en una educación especial y dar respuesta a algunas interrogantes: ¿Cómo definir el talento, desde y en la sociedad actual? ¿Qué tareas permitirían romper con la educación elitista, por sus orígenes, de esta propuesta? ¿Cómo entender la relación entre la escuela y la familia? ¿Qué tipo de relaciones se establecen al interior de los salones con el docente, entre los niños, con el director? Explicar además, a partir de la investigación de campo realizada, cómo se comportan poblaciones diferenciadas frente a la génesis del sujeto sobresaliente, determinar qué esperan de la escuela y cómo reaccionan frente a la expectativa de tener un hijo sobresaliente, cómo

influye en ellos la cuestión del género, la clase social a la que pertenecen y cómo son valorados en la escuela por los profesores.

La investigación que realicé me ha permitido generalizar algunos referentes culturales para contextualizar la relación que se establece entre las familias y las escuelas, contar con elementos teóricos y prácticos para explicar el comportamiento de padres y docentes frente al fracaso escolar y al movimiento de la educación integradora o incluyente y ampliar el análisis de la integración educativa a los ámbitos familiar, social, económico, político, laboral y cultural.

Involucrarme en los procesos sociales que desencadenó la política educativa de la integración educativa, como participante en tanto promotora de ésta pero también como científica social, observadora de los fenómenos culturales, de las respuestas que van dando los protagonistas y los entramados sociales, políticos y educativos que se han ido gestando, específicamente en el nivel de la educación primaria, para encontrar respuestas que permitan teorizar acerca de la factibilidad de la escuela para todos, en nuestra sociedad y particularmente en los servicios educativos federalizados con los cuáles interactúo cotidianamente.

Este informe es producto del trabajo individual, rescata la aplicación práctica de mis conocimientos sobre teoría social, pretende socializar mi posición y mi experiencia con respecto a un hecho particular; pero también es parte del trabajo de un equipo, contar con esta obra es un logro colectivo porque en ella, están las voces y los pasos de aquellos con los cuales hemos compartido el camino.

Tiene como propósitos:

- Dar a conocer la caracterización de la población que participó en el proyecto de atención a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- Dar a conocer los avances logrados en los SEIEM en el movimiento de la integración educativa (incluida la atención a la aptitud sobresaliente⁶), cómo

⁶ A diferencia del modelo de atención del proyecto CAS, en el marco de la inclusión educativa sostengo que no existen alumnos con aptitudes sobresalientes sino aptitudes sobresalientes en todos los alumnos; la aptitud sobresaliente vista como un atributo de todo sujeto que debe ser descubierta y desarrollada por los docentes.

fueron sorteándose las dificultades y cuáles son las propuestas para el trabajo en los salones de clases y con los docentes y directivos.

Son escasos los estudios que, desde la sociología de la educación, se han elaborado para explicar la presencia del sujeto con discapacidad en la educación regular, algunos dan cuenta de las especificidades del proceso integrador y otros más abordan la lucha individual que el sujeto con discapacidad tuvo que dar para tener un lugar en la escuela; quizá la importancia del presente radica en que se analiza el hecho educativo desde dos aristas aparentemente excluyentes, el mundo de la aptitud sobresaliente y el de la discapacidad, y, sin embargo, se concluye en una sola propuesta, educativa por su razón de ser, pero política y social, por el impacto que día a día ha ido mostrando tanto en la vida diaria del alumno, de la familia, de la escuela y de la institución, la formación de escuelas incluyentes.

Me parece que parte de nuestro compromiso como sociólogos es presentar los hechos y las relaciones que se entretajan entre ellos a fin de ofrecer a nuestro interlocutor explicaciones pero también cuestionantes sobre el actuar y el sentido de los actos individuales y colectivos, en un tiempo y un lugar específico.

I. CONTEXTO INSTITUCIONAL

La Oficina de Integración Educativa depende directamente de la Dirección de Educación Elemental⁷, por lo cual haré un breve recorrido que permita contextualizar tanto el trabajo desarrollado en el departamento de educación especial como aquél que involucra a todos los niveles educativos.

La Dirección de Educación Elemental coordina los servicios educativos, a través de la Subdirección de Educación Elemental, de la cual dependen directamente los Departamentos de educación inicial, inicial no escolarizado, preescolar, indígena, especial y adultos; y a través de las Subdirecciones de Educación Primaria en las regiones de Atlacomulco, Toluca, Ecatepec, Naucalpan y Nezahualcoyotl.

La edad de la población atendida en cada uno de los niveles educativos es la siguiente:

Nivel Educativo	Edad
Inicial	45 días a 6 años
Inicial no escolarizado	45 días a 4 años
Preescolar	3 años a 5 años 11 meses
Primaria	6 años a 14 años
Indígena inicial	Menores de 3 años
Indígena preescolar	3 años a 5 años 11 meses
Indígena primaria	6 años a 14 años
Centro de Atención Múltiple Especial inicial	45 días a 3 años
Centro de Atención Múltiple Especial preescolar	3 años a 8 años
Centro de Atención Múltiple Especial primaria	6 años a 17 años
Centro de Atención Múltiple. Especial (formación para el trabajo)	17 años Máximo 4 años de estancia
Adultos primaria y secundaria	A partir de 15 años
Adultos Programa "10-14" en primaria	Menores en situación extraordinaria de 10 a 14 años
Adultos. Alfabetización	A partir de los 15 años
Adultos. Misiones culturales (capacitación para el trabajo no formal)	Adultos de comunidades rurales

⁷ Dirección que forma parte de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (S.E.I.E.M.).

Los servicios educativos federalizados operan regionalizados, por lo que están divididos geográficamente en Valle de Toluca y Valle de México.

A partir del 2003, todos los niveles educativos regulares están obligados a recibir a los niños y jóvenes con discapacidad; en el caso de educación especial, deberán recibir en los Centros de Atención Múltiple a aquellos que tengan discapacidad múltiple y severa.

El Departamento de Educación Especial⁸ ofrece servicios educativos escolarizados, de apoyo y de orientación:

Los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.), servicio escolarizado, cuyo propósito es ofrecer educación inicial, preescolar, primaria y formación para el trabajo a niños y jóvenes con discapacidad múltiple y severa.

Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P.)⁹, son servicios de apoyo, encargados de apoyar a los docentes de las escuelas primarias, algunas secundarias, y los jardines de niños, para que puedan integrar y trabajar con los alumnos con discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes. Desempeñan sus funciones dentro de los planteles educativos, según corresponda.

Finalmente, los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (C.R.I.E.) cuya función es ofrecer información, asesoría y capacitación a docentes, escuelas y padres de familia sobre las opciones y estrategias de atención para la población con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes que no cuentan con un servicio de educación especial cercano.

En este trabajo abordo los resultados obtenidos en dos programas educativos:

⁸ A partir de 1993 Educación Especial reorienta los servicios que antes se agrupaban en las escuelas de educación especial (por discapacidad), los centros de atención psicopedagógica (atención a los alumnos de primaria en turno alterno), los grupos integrados (atención a alumnos repetidores de 1er grado de primaria) y los centros de orientación, evaluación y canalización (apoyaban el diagnóstico y la canalización de la población a los distintos servicios).

⁹ En el ciclo escolar 2009-2010 los C.A.P.E.P. dejan de pertenecer al Departamento de Educación Preescolar y se incorporan administrativa y organizativamente al Departamento de Educación Especial. Aún están por definirse las especificidades del servicio educativo que brindarán.

- El primero, implementado entre los años 1989 - 1997 y denominado Proyecto de Atención a niños y jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.
- El segundo abarca el periodo de 2001 – 2008 y recibe el nombre de Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

En el Estado de México, en SEIEM, el Proyecto de Atención a niños y jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes se implementó en 1989, y se mantuvo operando, desde el Departamento de Educación Especial, lo cual lo ubicó como un servicio educativo especial dentro de la escuela regular y cuyo propósito era trabajar con toda la población escolar.

La propuesta pedagógica para atender al sobresaliente en la escuela primaria fue impulsada por la Dirección General de Educación Especial, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, a nivel nacional en el año de 1985. El programa estuvo basado en el Modelo Triádico de J. Renzulli¹⁰, el cual concibe la capacidad sobresaliente como el resultado de la interacción, adecuada y en determinadas circunstancias, de tres componentes de la personalidad: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea.

En el Estado de México, para el año 1991 iniciamos la construcción de lo que sería el modelo pedagógico para la identificación y atención de niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes en las escuelas de educación elemental de los SEIEM.

A continuación señalo algunas de las características que ubican los resultados presentados en este informe, en el capítulo correspondiente, en afán de facilitar la comprensión de los hechos y la continuidad de los cambios realizados tanto en la operación como en la conceptualización del modelo de atención.

Uno de los principales cambios que sufre el modelo original tiene que ver con la concepción de sujeto, ya que el trabajo, con base en la propuesta oficial,

¹⁰ Joseph Renzulli, Sally Reis, *The Secondary Triad Model: a practical plan for implementing gifted programs at the junior and senior high school levels*. Connecticut, USA, Creative Learning Press, Inc., 1985, pp. 9-30.

nos mostró que los niños seleccionados con los parámetros sugeridos por la Dirección General eran aquellos que obtenían 10 de calificación, dejando fuera a los niños creativos o a aquellos que destacaban en otras áreas, no académicas.

Este descubrimiento nos llevó a reformular la concepción de las áreas en las que cualquier sujeto puede sobresalir y que a su vez son parte fundamental del ser humano, desde nuestra perspectiva, había que explorar el desempeño de los niños en la competencia comunicativa, el pensamiento lógico racional, la actividad mnemónica, la actividad estética y la creatividad -como actividad creadora-¹¹. Estas posibilidades permitieron abrir una diversidad de situaciones y actividades en las que los niños podían sobresalir.

El siguiente cambio importante, derivado en parte del anterior, fue que los niños en edad escolar difícilmente podían ser considerados como expertos en un área determinada, por su edad, su experiencia y la “madurez” de sus habilidades, por lo que estrictamente no podíamos considerarlos como sobresalientes, sino como portadores de un potencial sobresaliente.

El trabajo con los grupos escolares nos mostró que todos los niños pueden destacar en, por lo menos, una de las cinco áreas mencionadas anteriormente, es decir todos son potencialmente sobresalientes, no unos cuantos, no los más “inteligentes”, no los preferidos por los maestros... sino todos.

Efectivamente íbamos a contracorriente, los sobresalientes no eran sólo los niños del cuadro de honor, podían ser también los que reprobaban o los que injustamente eran señalados como rebeldes o, más grave aún, “deficientes” o “retrasados mentales”. Ahora, proponíamos que todos podían llevar el título de potencialmente sobresalientes, dejando al profesor la tarea de descubrir en qué.

Esta tarea requería que las actividades de los profesores fueran no sólo de “lápiz, papel y pizarrón”, sino de materiales más allá de libros y cuadernos, de recursos extraescolares dentro y fuera de la comunidad, pero fundamentalmente que rompieran con el estigma de que la “sobresalencia” está ligada a un coeficiente intelectual muy alto o superior, a recursos socioeconómicos altos, a

¹¹ Luis Ruiz Alvarez, *Guía Técnica para el área de Pedagogía del Proyecto de atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes*. México, SEIEM, 1996, p. 72 – 75.

padres profesionistas y a comunidades urbanas de clase media o de pequeña burguesía.

La estrategia desarrollada con los grupos fue el enriquecimiento curricular, mediante el cual, además de trabajar de manera distinta, los alumnos obtenían productos, que iban desde un cuento, una obra de teatro, una exposición, una maqueta, hasta conferencias, una antología, experimentos o un huerto sembrado y cuidado por ellos; en ese tiempo y espacio delimitado no había fracasados ni posibles desertores; todos tenían la oportunidad de ser el centro de una actividad; por un momento dejaban de ser protagonistas del rezago educativo en la escuela primaria (desde primer hasta sexto grado) y recibían el reconocimiento de su clase.

Las fuentes para la identificación del área potencialmente sobresaliente y el interés específico de los niños estaban constituidas por guías de observación para las actividades desarrolladas en el grupo regular, inventarios de intereses aplicados a los niños e inventarios que recogían la opinión de los profesores, esto fue relevante porque con ello fundamentamos la importancia de hacer una identificación dinámica, basada en el desempeño obtenido en las actividades y dejar de lado el indicador de coeficiente intelectual como factor determinante del potencial sobresaliente¹².

Como hecho colateral, también observamos que un alumno con discapacidad o “problemas de aprendizaje”, podía ser sobresaliente en áreas diferentes al lenguaje y el pensamiento lógico racional, por ejemplo, en creatividad.

El trabajo con tres comunidades sociales diferenciadas me llevó a concluir que la capacidad sobresaliente no es exclusiva de una clase social o de cierta cultura; si bien la capacidad económica puede favorecer la obtención de herramientas e instrumentos especializados, la actividad creadora no está ligada exclusivamente al trabajo intelectual; las habilidades, capacidades y aptitudes que se desarrollan y valoran en casa están vinculadas al trabajo que realizan los padres de familia y los niños tienen una tendencia natural, desde esta perspectiva,

¹² *Ibid.*, p. 1 -117.

para desarrollar un potencial ligado a ello. En las tres comunidades se desarrollaron proyectos de trabajo que concretaban dicho potencial¹³.

Con respecto a los profesores de las escuelas, en su mayoría, se mantuvieron al margen de las actividades, en algunos casos se sorprendían de los cambios académicos en alumnos a los que ni siquiera habían volteado a ver, otros pensaban que “jugábamos con los niños”, que lo que hacíamos no servía de nada y, otros, los menos, se involucraron en las actividades y compartían la tarea de la identificación y construcción de proyectos. En consecuencia, una limitación del modelo que trabajamos en aquél entonces fue la poca o nula participación colaborativa del docente titular del grupo –recordemos que el profesor de CAS era un profesor de apoyo-, lo que provocó que las actividades planteadas por el proyecto fueran solo responsabilidad del profesor CAS y no de corresponsabilidad entre éste y el profesor de grupo.

El trabajo realizado con los padres de familia tuvo dos vertientes, la primera tenía como propósito obtener una caracterización sociocultural de cada una de las poblaciones que participaban en el proyecto y la otra contar con una propuesta de Trabajo con padres que fundamentara la atención desde el área de Trabajo Social.

En cuanto a la caracterización de la población¹⁴ en cada una de las escuelas, los resultados fueron agrupados en los siguientes aspectos:

- Función de la escuela
- Cultura
- La familia

Como apoyo al proceso educativo de los niños se hizo necesario contar con un directorio de instituciones y expertos que pudieran dar asesoría y apoyo especializados a mediano y largo plazo en los proyectos de trabajo.

La conformación del Modelo de atención para las Unidades de Atención a los niños y jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes finalizó en el año

¹³ Sus capacidades y habilidades en general, desde la competencia comunicativa, el pensamiento lógico racional, la actividad estética, la creatividad y la actividad mnemónica aplicadas a una actividad específica y ligadas a algún campo de la actividad humana, la literatura, el dibujo, la artesanía, por ejemplo.

¹⁴ Marcela Márquez Campos, *Notas para la caracterización económica y cultural de la población atendida por el Proyecto C.A.S. en el Municipio Atizapán de Zaragoza, México, S.E.I.E.M.*, 1992.

1994; a partir de ese momento y hasta el ciclo escolar 1996-1997 operaron en los SEIEM solamente cuatro servicios como Unidades CAS

En el ciclo escolar 1997-1998 las autoridades del Departamento de Educación Especial, en los SEIEM, concretaron la reorientación de los servicios de educación especial¹⁵ –incluyendo a las Unidades CAS-, con lo cual el equipo técnico del Proyecto CAS dejó de existir como tal y, en lo que a mí concierne pasé a desempeñarme como responsable del área de trabajo social en los proyectos de U.S.A.E.R. y C.A.M.¹⁶, en donde impulsé, adecué y generalicé la propuesta elaborada en CAS para dicha área.

Con respecto a la integración educativa¹⁷, en este trabajo desarrollo los avatares que hemos ido enfrentando para contar con una propuesta pedagógica y organizativa que posibilite que las escuelas de educación elemental (SEIEM) ofrezcan una educación centrada en el desarrollo de habilidades y capacidades de todos sus alumnos.

El proyecto de investigación “Integración Educativa” llega al Departamento de Educación Especial en el 2000, tardíamente en comparación con el año en que la Dirección General de Investigación e Innovación Educativa lo propone a otros estados de la República Mexicana (1995). Fue una invitación a poner en marcha diversas estrategias que facilitarían la integración y atención de los niños con discapacidad en las escuelas regulares –no especiales-.

Esto significó recuperar nuestra experiencia sobre el conocimiento de los padres de familia y los profesores; la puesta en marcha de una propuesta pedagógica innovadora y la expectativa de concretar una vez más un proyecto educativo propio y acorde a las características de la población escolar de los

¹⁵ Para ampliar la información sobre la situación actual de los servicios de Educación Especial en México, consultar el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, México, SEP, 2002.

¹⁶ La última definición de dichos servicios se encuentra en: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México, SEP, 2006, pp. 37-121.

¹⁷ “La Integración Educativa es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación”. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, *op. cit.*, p. 36.

Servicios Educativos Integrados al Estado de México, particularmente de educación elemental.

Como ya lo mencioné, el nivel de primaria se divide en cinco subdirecciones regionalizadas, dos en Valle de Toluca y tres en Valle de México. Las actividades técnico-pedagógicas las realizamos en el Valle de México y sólo ocasionalmente apoyamos al equipo de Valle de Toluca.

El universo con el cual trabajamos es el siguiente:

Región	Supervisiones generales de zona¹⁸	Supervisiones escolares	Número de planteles escolares
Subdirección de Educación Primaria en Ecatepec	9	78	572
Subdirección de Educación Primaria en Naucalpan	11	80	527
Subdirección de Educación Primaria en Nezahualcoyotl	13	75	445
TOTAL*	33	233	1544

*Información obtenida del portal electrónico www.seiem.gob.mx

Respecto a los docentes y los apoyos técnico pedagógicos no podemos establecer el número exacto, porque las actividades con ellos (asesoría, curso-taller, reuniones técnicas) son a petición explícita y dependen de los planes de trabajo de cada instancia.

Si bien en un principio decidimos llevar a cabo la propuesta elaborada por la coordinación nacional del Proyecto, después de dos años, iniciamos la construcción de nuestra propia propuesta y nuestro propio modelo para una escuela integradora.

A continuación enumero los supuestos de los cuáles partimos y que guían nuestras actividades:

- Los grupos escolares no son homogéneos, son diversos por su origen social, étnico, religioso, su género y por sus habilidades y capacidades.
- La discapacidad tiene un carácter social, ilusoriamente pensamos que su origen está en un “trastorno” físico o mental pero la “condición

¹⁸ Tradicionalmente son denominadas Jefaturas de Sector dentro de la estructura administrativa de la Institución.

discapacitante” para el sujeto surge cuando el contexto familiar, social o escolar no le brinda los recursos y apoyos que requiere para el cumplimiento de las tareas exigidas.

- La tarea de escolarizar a un niño con discapacidad es responsabilidad de la escuela regular, las decisiones que se tomen con respecto a su atención, su promoción y su certificación están en manos del profesor de grupo.
- Los profesores de educación especial –sí es que los hubiera en la escuela-, el director, los otros profesores y los padres de familia son un apoyo al proceso de integración que realizan los profesores responsables.
- Los niños con discapacidad, adquieren el carácter de “alumnos” o “estudiantes” una vez que están en la escuela y sus necesidades educativas son las mismas que las del resto de sus compañeros.
- Si la escuela no puede satisfacer las necesidades educativas del alumno con discapacidad con sus recursos cotidianos, deberá integrar a sus saberes y prácticas recursos adicionales o especializados para cubrirlas.
- Las diferencias en habilidades y capacidades de los niños pueden entrar en contradicción con las habilidades escolares esperadas por los profesores.
- Un niño con discapacidad también es potencialmente sobresaliente.

Si tuviera que resumir el punto de partida de la investigación, diría que fue la atención a la diversidad y la concepción de que todos somos potencialmente sobresalientes.

Pensar la integración educativa como un proceso que facilita la permanencia del sujeto con discapacidad en el salón y la escuela regular nos llevó a replantear no sólo el papel de la educación especial sino de la educación básica en su totalidad, ya que no es posible que una escuela centrada en el aprendizaje memorístico y enciclopedista pueda recibir y educar a niños con discapacidad, especialmente con discapacidad intelectual; para hacerlo, tendría que ser una

escuela flexible y diversa que incluyera, además de la enseñanza del español y la matemática, el arte, el deporte y las actividades manuales como alternativas para el desarrollo del potencial de todos los que llegasen a ella, incluidos aquellos con discapacidad.

La discapacidad como trastorno pone en la mesa de discusión la imperiosa necesidad de tener conocimientos sobre ella, qué hacer en el salón, cómo comunicarse, qué trato dar, qué reglas poner, en fin, la necesidad de hacer asequible la tarea en la cotidianidad del salón de clases. Pero, quizá lo más importante es que pone en tela de juicio las creencias, temores y prejuicios que nuestra sociedad ha ido inculcando en cada uno de nosotros hacia las personas con algún “trastorno”, visible o no.

Vivimos en una sociedad donde la diferencia es valorada negativamente y, a pesar de que en la actualidad hay avances jurídicos para el reconocimiento de los derechos de homosexuales, de las personas con discapacidad, de las culturas indígenas, de los ancianos o de las personas en extrema pobreza, aún prevalece un trato discriminatorio y segregador hacia los grupos denominados “minorías”.

La escuela reproduce gran parte de esta ideología a través de cada profesor. Las actitudes, juicios, opiniones y el proceder de éste frente a esta diversidad, son ejemplo a seguir para todos sus alumnos.

La capacitación del personal directivo y docente contempló dos facetas, por un lado, proporcionar las herramientas metodológicas para atender a la diversidad, conocer la discapacidad y las estrategias para el trabajo en el aula; por otro lado, llevar a los profesores al reconocimiento de su propia ideología, de sus actitudes y de su actuar frente a la persona con discapacidad. Hemos visto que el paso inicial para lograr una integración exitosa es que el profesor tenga una actitud favorable y valore sus propias fortalezas para emprender la tarea.

La integración educativa, también le ha representado un desafío a la educación especial. A pesar de que desde su surgimiento se planteó como finalidad institucional que los niños atendidos por educación especial fueran integrados a la escuela regular lo más pronto posible, esto fue una realidad a medias, el mayor nivel alcanzado en los noventa fueron los grupos especiales de

sordos, atendidos por maestros especiales dentro de las instalaciones de la escuela regular; en el caso de los servicios escolarizados, los alumnos integrados fueron una excepción.

Así como el profesor de la escuela regular está convencido de que los niños “anormales” deben tener maestros especiales, también el profesor de educación especial, los psicólogos, trabajadores sociales y especialistas en lenguaje, que trabajan en educación especial, están convencidos de que la atención “especializada” es territorio de ellos.

Al ser la integración educativa responsabilidad de la escuela regular, en este nuevo discurso, se pone en riesgo la función o papel desempeñado hasta ahora por la educación especial ya que les arrebató su status de “expertos” y les “fuerza” a compartir saberes y prácticas con el profesor de grupo.

Les enfrenta, además, directamente a la discapacidad y les obliga a ir dejando en manos del profesor de grupo las situaciones que generan fracaso y rezago educativo.

Las decisiones, ahora, con respecto a la atención, promoción y certificación de los alumnos con discapacidad deberán ser tomadas conjuntamente por el profesor de grupo y por el servicio de educación especial o en su ausencia por el colectivo de profesores de la escuela.

La integración educativa, como proceso educativo, ha puesto de manifiesto que en la medida en que se ponga el acento en los recursos y apoyos necesarios y no en la deficiencia o limitación, se estará en mejores condiciones para transitar hacia un modelo inclusivo o incluyente¹⁹ para nuestras escuelas públicas.

El trabajo que presento en este momento comparte, por un lado, la construcción de este modelo educativo, basado en el principio fundamental de que todos somos potencialmente sobresalientes y presenta a ustedes una mirada sociológica de este movimiento llamado integración educativa.

Desde sus inicios, el programa de integración educativa en SEIEM, contempla en sus líneas de acción la atención de los alumnos con discapacidad

¹⁹ Mel Ainscow, *Desarrollo de escuelas inclusivas*. España, Narcea, 2001, p. 202. Movimiento que inicia desde los noventa y que desde el punto de vista de Mel Ainscow “... indica un proceso de *transformación* en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas”.

y/o aptitudes sobresalientes en la escuela regular. La coordinación desde la Dirección de Educación Elemental, ha permitido que las acciones tengan mayor alcance y respaldo por parte de los diferentes niveles educativos, a lo largo del trabajo se podrá apreciar la importancia de que la estructura institucional haya cedido a nuestra presión para que el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, dejara de operar bajo la responsabilidad de los Departamentos de Educación Especial.

Al pasar a la Dirección de Educación Elemental, la Oficina de Integración Educativa conformó una Red de responsables del programa de integración educativa con apoyos técnicos de los niveles de educación inicial, preescolar, primaria, indígena, especial, educación física (que por estructura pertenece a la Dirección de Servicios de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo) y recientemente, educación para Adultos.

Cada uno de los responsables, conjuntamente con el área técnica respectiva, adecua la operación del programa de acuerdo a las necesidades y situación particular de su nivel.

Como podrá observarse, recupero la experiencia obtenida en el proyecto CAS porque las conclusiones a las que arribe, han proporcionado un marco de referencia social, cultural y político al trabajo del equipo de la Oficina y a la propia propuesta pedagógica integradora o incluyente que hemos ido construyendo.

II. CONTEXTO TEÓRICO

El presente capítulo resume la reconceptualización tanto individual como del equipo, que hemos realizado a partir de nuestra práctica y su correspondiente análisis crítico.

En este trabajo, presento los resultados de una tarea que tiene que ver con la investigación participativa²⁰, ya que en ella fungí como objeto y, al mismo tiempo, como sujeto; realicé actividades de indagación, participé activamente en los hechos, contribuí a la construcción de nuevos conocimientos y favorecí el análisis autocrítico de los diferentes involucrados.

En términos generales me fundamenté en la concepción materialista de la historia y la praxis para realizar una caracterización social y cultural de la población de manera permanente. Para guiar el trabajo, en términos metodológicos, recuperé los supuestos básicos de la investigación–acción, los cuáles me posibilitaron la intervención directa en los hechos y la participación desde la teoría social. En el terreno de la pedagogía el paradigma de la inclusión educativa, resultó ser una fuente enriquecedora para retroalimentar nuestra postura con respecto a la educación y la escuela.

Recopilo los datos obtenidos tanto de manera empírica como del registro de las situaciones vividas en las escuelas por los docentes, principalmente. Asimismo presento los planteamientos teóricos a los cuales fuimos arribando en el diálogo con la política educativa y los diferentes modelos que de ella se desprendieron.

Para desarrollar el presente trabajo debí tomar posición con respecto a varios conceptos, por un lado aquellos que sustentan las categorías utilizadas en la investigación de campo del Proyecto de atención a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes como fueron escuela, familia, cultura y más específicamente clase social y grupo socioeconómico.

²⁰ “En general los enfoques participativos pueden definirse como procesos de investigación y de aprendizaje donde investigadores e investigados juegan un papel importante en el descubrimiento y análisis de la realidad, así como en la puesta en marcha de alternativas que den respuesta a los problemas que su entorno plantea, esto es, a través de la reflexión, la participación, la investigación, el diálogo y el trabajo grupal, que constituyen los elementos que caracterizan este conjunto de propuestas”. María Teresa Montero Mendoza, “Investigación educativa: los enfoques participativos”, *Investigación educativa*, Año 4, No. 12, Vol. I, Siglo XXI, enero – abril, 1999, pp. 8

En el caso del Proyecto de integración educativa las categorías utilizadas pertenecen más al ámbito educativo, sin embargo era primordial precisar desde qué enfoque he desarrollado las actividades de capacitación y la elaboración de material técnico. Para tal efecto fueron fundamentales la definición de “sujeto con capacidades y aptitudes sobresalientes”, “necesidad educativa especial”, “diversidad”, “diversificación curricular”, “discapacidad”, “integración educativa” y “educación incluyente”.

El eje articulador en ambos casos es nuestra propuesta para una escuela que abandone las prácticas homogéneas y segregadoras y que desarrolle al máximo las habilidades de todos los alumnos.

Defino escuela como un aparato ideológico de Estado²¹, en función del papel determinante que juega en la reproducción de la cultura e ideología dominante en la sociedad actual. Destaco la necesidad de caracterizarla desde el contexto histórico de manera general y por las especificidades que le dan la cultura magisterial, la dinámica institucional y las comunidades a las que educa.

Particularmente me parece que en el espacio escolar quedan evidentes las diferencias culturales que pueden obstaculizar a algunos alumnos el logro de los propósitos educativos. En este sentido hablar de cultura me remite a la recuperación de los rituales, hábitos y costumbres pero también de las concepciones que sobre la educación, la vida social y natural y la visión del mundo han recreado las diferentes comunidades. Desde mi punto de vista, la cultura no puede reducirse solamente al manejo de recursos e información, comprende también los distintos códigos y sistemas en los que nacen, viven y crecen los sujetos.

Los rasgos culturales de la comunidad pueden entrar en contradicción con las características culturales de los profesores –reproductores de la cultura

²¹ Louis Althusser, *La filosofía como arma de la revolución*, México, Ediciones Pasado y Presente, Cuadernos de Pasado y Presente No. 4, 11ª edición, 1981, pp. 97 -141. La escuela como institución precisa y especializada en la reproducción de las relaciones sociales de producción y de la calificación de la fuerza de trabajo a través de la ideología dominante, de la burguesía como clase dominante en la sociedad capitalista.

dominante-, dándose un proceso de aculturación²² que en ocasiones deriva en etiquetamiento y valoración negativa de la diferencia hacia los alumnos.

La familia es la primera institución responsable de socializar a los niños y transmitirles dicha cultura, concretizada en ciertas conductas, valoraciones y formas de interrelacionarse entre sí y con los otros. De ahí la necesidad de ampliar la visión que los profesores tienen de los grupos familiares, que pasen de concebirlos unilateralmente como “responsables” del fracaso escolar a una visión dinámica en la que les consideren como un grupo portador de saberes, habilidades y concepciones y potencialmente corresponsable del actuar educativo.

Indagar en la comunidad de padres de familia fortalece no solo el trabajo directo del docente en el salón de clases, sino además, sienta las bases para una real colaboración entre ambas instancias.

La caracterización de los padres a partir de los ingresos económicos obtenidos laboralmente y de la clase social a la que pertenecen, posibilita hacer consciente que las diferencias en el actuar de los niños y en las maneras en que afrontan los retos escolares, tienen una explicación objetiva que puede convertirse más que en una barrera, en facilitadora de relaciones e interacciones positivas.

Finalmente la práctica educativa conlleva no sólo la aplicación de un programa de estudios, en ella se entrelazan la cultura del profesor, la de la propia institución y la de los alumnos.

Al analizar la dinámica específica que se desarrolla en la escuela frente a propuestas como la atención a la aptitud sobresaliente o la integración de los niños con discapacidad, la caracterización cultural de la comunidad contextualiza tanto la oferta educativa de la escuela como las respuestas de los alumnos y padres de familia. Ubica las diferencias en un contexto social específico y las pondera como efecto de condiciones culturales, económicas y políticas.

²² “... en el proceso de aculturación una persona continúa respondiendo a los mismos impulsos primarios y, posiblemente, a algunos de los mismos impulsos secundarios. Sin embargo, debe aprender una adaptación radicalmente diferente, asimilando nuevos símbolos, nuevas sugerencias y nuevas maneras de acomodar sus impulsos. Esto significa que, para comprender los procesos de aculturación, es indispensable comprender qué es lo que encierra el cambio en los sistemas de hábitos, de motivación, de reacciones y de sentimientos de autoestimación y de expectativas propias. Esencialmente, los problemas de aculturación son problemas de conflicto cultural y su gravedad varía de acuerdo con el grado de correspondencia que exista entre los valores y la orientación original de la cultura original y los de la cultura que ha de ser aprendida”. Hilda Taba, *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Argentina, Ediciones Troquel, 1991, p. 195.

El proyecto para la atención a las capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) puso de manifiesto que tanto docentes como padres de familia asocian dicho concepto a un alto desempeño académico.

A pesar de que la definición por sí sola no restringía el desempeño sobresaliente al ámbito escolar, por la vía de los hechos, los alumnos nominados como “sobresalientes”, coincidían con el conjunto de niños que obtenían un alto promedio escolar.

La presencia de dificultades escolares, originadas por algún déficit o problema, o por aptitudes sobresalientes eran razón suficiente para considerar a estos alumnos como sujetos de atención de la educación especial y segregarlos en y de las escuelas regulares para ser atendidos por un “profesor o escuela especial”.

El contexto educativo y el curriculum no fueron cuestionados sino hasta la década de los noventa con la incorporación del movimiento integrador y la noción de necesidad educativa especial, que daba un vuelco hacia las condiciones del contexto y la interacción entre éste y las características del sujeto.

Sin embargo, no fue suficiente, tan solo cambió de ropaje el discurso, en la práctica, se seguía atribuyendo a los alumnos y sus “características X” las razones de su fracaso escolar, dejando intactas las condiciones y recursos en el salón de clases y el trabajo desarrollado por los profesores.

Frente a esta resistencia de asumir un cambio en la concepción del problema o dificultad escolar, decidimos cambiar el concepto de “alumno con necesidades educativas especiales”, por el de “alumno en situación de necesidad educativa especial”, centrando el análisis y la identificación de la problemática en los apoyos, recursos y estrategias que requería todo alumno para evitar estar en riesgo de fracaso escolar, se dejaba de lado el “problema”, el “déficit” o la “capacidad sobresaliente”.

Dentro de esta vertiente la corriente teórica que retomamos fue aquella que sostenía que la integración debía pensarse como transformación de la escuela y no solamente como ajustes o adaptaciones que garantizaran al alumno con

discapacidad permanecer en el salón y la escuela, exponentes de ella son Carmen García Pastor, J. Gimeno Sacristán y Mel Ainscow²³, entre otros.

Aunado a este cambio, y en congruencia con la teoría de la inclusión educativa, introdujimos los conceptos de diversidad y atención a la diversidad, como el conjunto de características que dan origen en el salón de clases a comportamientos y desempeños distintos, ritmos de aprendizaje desiguales y habilidades y capacidades tan diversas como el universo de la actividad humana.

Paralelamente construimos la incipiente propuesta de diversificación curricular como alternativa para dar respuesta a la diversidad; entendida como el proceso mediante el cual se articulan una respuesta curricular y una gestión escolar, para atender a las características y necesidades de todos los niños y desarrollar al máximo su potencial.

Las fuentes de la diversificación curricular son la teoría constructivista del conocimiento de Jean Piaget, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, el modelo de capacidades sobresalientes de J. Renzully y el enfoque de la educación intercultural²⁴, todos ellos congruentes con el paradigma de la educación incluyente.

Para abordar la atención a la discapacidad en el salón de clases regular, en un primer momento retomamos el modelo integrador ortodoxo, entre cuyos exponentes tenemos a Eliseo Guajardo, Alvaro Marchesi²⁵ y la propia SEP, aquí en México. En dicho Modelo se partía de la necesidad de adecuar el currículo, los espacios y los materiales para que el alumno con discapacidad tuviera acceso a espacios y actividades normales, la definición que utilizamos fue la de la Organización Mundial de la Salud, en la que se hace referencia a las limitaciones del sujeto originadas por un trastorno físico, sensorial o mental.

²³ Cfr. Carmen García Pastor. *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*, España, Universitas, 1993. J. Gimeno Sacristán. *La educación que aún es posible*, España, Morata, 2005 . Mel Ainscow. *Desarrollo de escuelas inclusivas*, España, Narcea, 1998.

²⁴ Cfr. Raúl Gagliardi, *Obstáculos a la enseñanza, obstáculos al aprendizaje en contextos multiculturales*, Suiza, UNESCO, Documentos sobre la formación de maestros y la educación multicultural/intercultural No. 25, 1994.

²⁵ Cfr. Eliseo Guajardo Ramos. *Cuadernillos de Integración Educativa*. México, SEP, 1994. Alvaro Marchesi (compilador). *Desarrollo psicológico y educación*, España, Alianza, 1993.

Sin embargo, en la práctica este modelo puntualizó, nuevamente, la segregación y la connotación negativa del alumno con discapacidad, la práctica del profesor se restringió a modificar parcialmente sus actividades y reducir drásticamente las exigencias curriculares hacia estos alumnos.

El salto que dimos retomó la definición propuesta por la Asociación Americana para el Retraso Mental, como punto de partida para todas las discapacidades, ya que pone el acento en los medios, recursos y apoyos que recibe el sujeto por parte del contexto correspondiente para cumplir con la tarea y evitar con ello, estar en una “situación de discapacidad”, posteriormente este planteamiento ha dado vida a lo que denominamos “concepción social de la discapacidad”, una muestra de esta corriente la podemos encontrar tanto en la compilación que coordinó Barry Franklin como en la recientemente publicada, a cargo, de Patricia Brogna²⁶.

Esta concepción social de la discapacidad ha sido congruente tanto con la noción de potencial sobresaliente, como con la de diversidad y la de integración educativa, concebida como transformación de la institución escolar.

Dado el debate actual entre el modelo integrador tradicional y el modelo educativo inclusivo, hemos optado por abandonar el término integración educativa como concepto, modelo o práctica identificadora de nuestra propuesta y hemos decidido sumarnos a la corriente de la inclusión educativa, de la cual Mel Ainscow logró una excelente presentación en su obra *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*²⁷ publicada en el año 2000. Nuestros planteamientos teóricos se acercan mucho a la idea de lograr escuelas que abran sus puertas a todos y con todos trabajen para obtener el máximo desarrollo de capacidades.

A continuación expongo nuestra posición teórica y muestro como se ha ido consolidando y fortaleciendo desde un enfoque “integrador”, “incluyente” y de

²⁶ Barry M. Franklin (compilador), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. España, Ediciones POMARES – CORREDOR, 1996.

Patricia Brogna (compiladora), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.

²⁷ Mel Ainscow, Tony Booth, *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, OREALC (Traducción Rosa Blanco), 2000.

“atención a la diversidad” y los avatares que hemos tenido al discernir del enfoque dominante en la educación especial.

1. ¿Quién es un sujeto con aptitudes sobresalientes?

En la educación especial aparece el concepto de aptitudes sobresalientes para dar fundamento a la atención en la educación básica a estos alumnos, en México, se retoma a Joseph Renzully²⁸ quien define al sujeto sobresaliente como la combinación de tres características en relación con el grupo:

- Habilidad arriba del promedio
- Creatividad arriba del promedio y
- Compromiso con la tarea arriba del promedio

El trabajo con los grupos, fundamentado en el Modelo Triádico de Enriquecimiento, se organizaba tanto en el ámbito del grupo regular como en un subgrupo especial, a donde asistían los alumnos previamente identificados. En este sentido el programa de atención CAS, mantenía al alumno en su grupo, con sus compañeros, en actividades que enriquecían el currículo y que estaban orientadas al desarrollo de habilidades y proyectos escolares con todo el grupo.

Con los alumnos identificados inicialmente, se formaba un subgrupo, en él se les orientaba para que desarrollaran proyectos específicos en ciencia natural, ciencia social, tecnología o arte, que posteriormente serían socializados con todo el grupo e incluso con toda la escuela.

Renzully propone un modelo de apertura permanente en el subgrupo, es decir, parte de que la “sobresalencia” no es un atributo que permanezca en el sujeto en todo momento sino que depende de la tarea, el momento cronológico, las condiciones sociales, la motivación e interés, entre otros factores, por lo que los alumnos candidatos podían entrar y salir en cualquier momento. La circularidad que se estableció entre el grupo regular y el subgrupo permitió que todos los alumnos se miraran entre sí como “buenos para algo y malos para algo”.

²⁸ Joseph Renzully, Sally Reis, *The Secondary Triad Model: a practical plan for implementing gifted programs at the junior and senior high school levels*. Connecticut, USA, Creative Learning Press, Inc., 1985, pp. 12 -13.

El trabajo de identificación siempre se hizo en referencia al grupo y las fuentes utilizadas fueron los compañeros, los docentes y los padres de familia.

Al operar dicho modelo de atención en las escuelas, los alumnos nominados como sobresalientes coincidían con aquellos que obtenían las más altas calificaciones escolares y quedaban fuera otros, cuyo talento no era visible en el trabajo escolar.

El docente, los padres de familia y los propios alumnos tendían, y tienden aún hoy, a identificar y valorar las habilidades intelectuales, que a su vez sustentan el desempeño escolar de excelencia, como sinónimo de capacidades y aptitudes sobresalientes, en franca reproducción de la propia escuela como institución intelectual y como aparato ideológico de estado.

Entablado una mirada crítica con este hecho, planteamos que en todo grupo social pueden surgir sujetos sobresalientes y que la aptitud sobresaliente no siempre está ligada al desempeño escolar de excelencia y/o a un coeficiente intelectual superior. A final de cuentas el contexto familiar, social y escolar es el que posibilita u obstaculiza la identificación y el desarrollo de las aptitudes sobresalientes.

De ahí que propusimos hacer una diferenciación entre sujetos sobresalientes y sujetos potencialmente sobresalientes. Si todos los alumnos son potencialmente sobresalientes, las instituciones educativas deben ser capaces de dar respuesta a todos los alumnos, desarrollando al máximo su potencial y eliminando, por lo tanto, las categorías discriminatorias y segregadoras. La noción de potencial sobresaliente como patrimonio de todo alumno sienta las bases para un sistema educativo equitativo y de alta calidad.

Para tal fin, propusimos la siguiente definición²⁹, un sujeto potencialmente sobresaliente:

- Posee habilidades o aptitudes “abstractas”, no realizadas aún en una actividad concreta, por ejemplo, las formas de inteligencia descubiertas por Gardner y/o,

²⁹ Luis Ruiz Alvarez., *Notas para una definición de individuo sobresaliente*, Revista Educar. No. 29, Jalisco, México, Revista de Educación, Secretaría de Educación de Jalisco, Abril/Junio 2004, pp. 9-16.

- Tiene una personalidad perseverante y persistente y/o,
- Muestra un marcado interés por algún campo específico aún sin dominarlo

La consecuencia inmediata de este planteamiento es que el docente cuestione su tendencia a dividir a sus alumnos entre los que aprenden y los que no aprenden, ya que desde esta perspectiva todos pueden mostrar habilidades que los hacen destacar de entre sus compañeros.

La labor docente consiste en incluir, dentro de las actividades que realiza, situaciones en las que estos tres elementos se vuelvan visibles e identificables en todos sus alumnos, logrando con ello abatir el estigma de que sólo se es sobresaliente si se obtienen “dieces” y un lugar en el cuadro de honor.

Con los padres de familia, por lo tanto, se hace necesario trabajar en la valoración positiva de diversas inteligencias expresadas en el trabajo manual, artístico y deportivo y en el cuestionamiento de sus prejuicios y creencias acerca del género³⁰ y del futuro o destino que puedan tener sus hijos.

Igualmente reformulamos el concepto de sujeto sobresaliente³¹ como aquel que:

- Domina un campo específico de la actividad humana
- Es Persistente, perseverante y muestra un profundo interés por ella
- Los productos o resultados de su actividad son singulares, originales o innovadores

Lo cual permite delimitar la tarea del docente de educación básica hasta la identificación, el desarrollo de habilidades abstractas y la nominación concreta del potencial sobresaliente³² y la del experto (en un campo de la actividad humana) en la orientación y realización del proyecto específico dónde se concreta dicho potencial a través de productos culturalmente válidos³³ y que, a largo plazo, puede convertirse en franco desempeño sobresaliente.

³⁰ En la clase trabajadora los padres de familia esperan que sus hijas se casen lo más pronto posible, por lo que saberlas sobresalientes no entra en su proyecto de vida y prefieren negar dicha selección.

³¹ Luis Ruiz Alvarez, *op. cit.*, p.p.9-16.

³² Para fines prácticos identificar área de interés, habilidad, capacidad o inteligencia dominante y campo de la actividad humana

³³ Para H. Gardner aquellos que valora la sociedad, el ámbito o disciplina y/o los profesionales de un campo específico. En: *Estructuras de la Mente.*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

Definir la aptitud sobresaliente como “potencial sobresaliente” cuestiona la incipiente noción de necesidad educativa especial, ya que desde este enfoque no tiene sentido pretender identificar alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a algún déficit o a aptitud sobresaliente. La noción de potencial sobresaliente concibe al sujeto como portador de fortalezas y debilidades y guía la práctica educativa a partir de las fortalezas de todos y cada uno de los alumnos.

2. La noción de necesidad educativa especial

La tendencia del especialista es pensar a todo sujeto diferente como sujeto-objeto de la educación especial, hasta 1993 éstos eran definidos desde la deficiencia, el problema o dificultad de aprendizaje y el problema de lenguaje, en algunos casos incluso desde el problema de conducta, de ahí que el sistema educativo conservara su división entre escuela regular y escuela especial y los distintos “especialistas” su razón de ser.

El docente señalaba a los que serían excluidos de las escuelas regulares y engrosarían las filas de la escuela especial.

El concepto de necesidad educativa especial surge como una crítica a las nociones de deficiencia, problemas de aprendizaje y dificultades de aprendizaje, si bien pretendía transformar el paradigma médico asistencial y rehabilitatorio de la educación especial, a más de 15 años aún no se logra del todo, que los servicios de educación especial favorezcan una atención centrada en el potencial y no en el déficit o limitación del alumno.

La necesidad educativa especial tuvo una primer interpretación en el discurso educativo nacional³⁴, como sinónimo de “dificultades de acceso al currículo”, en apariencia trasladaba el estigma del fracaso escolar al currículo, sin embargo, por la vía de los hechos la relación con los alumnos, con el docente de escuela regular y el modelo educativo llevado a cabo, conservaron la concepción de atribuir al sujeto las necesidades educativas especiales.

³⁴ Eliseo Guajardo Ramos, *Cuadernos de Integración Educativa*, México, D.E.E. - S.E.P, Números 1-5, 1994.

Una segunda interpretación que se da de la necesidad educativa especial lleva la discusión y el análisis a la escuela, a los recursos, a los materiales y a las estrategias específicas que puedan requerir cada uno de los alumnos y principalmente aquellos con discapacidad, esta interpretación posibilita el cambio de paradigma, hacia la escuela integradora.³⁵ Es el contexto educador el que debe transformarse para dar cabida a todos los alumnos, incorporando los recursos y apoyos que cada cual requiera.

En la década de los noventa, en México, se retoma el concepto “alumnos con necesidades educativas especiales”³⁶ con la finalidad de dar sustento a la reorientación de los servicios de educación especial y de poner el acento en el contexto educativo e incluso social y no en los atributos personales del alumno, pero no es sino hasta 2002 cuando empieza a darse un giro mayor en la conceptualización al establecerse tanto en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa como en las Normas de inscripción, reinscripción y acreditación una definición alusiva a los recursos disponibles³⁷ y “habituales” en la escuela y que no son suficientes para algunos alumnos.

Cuando en las escuelas regulares y en los servicios de educación especial inicia el movimiento para abandonar la noción de alumnos con deficiencias y problemas e incorporar el concepto de necesidad educativa especial, con su consiguiente modelo pedagógico, éste provoca algunas crisis en la educación regular, el docente se opone a sentirse responsable del fracaso del alumno, busca seguir delegando en educación especial la atención del alumno con necesidad educativa especial, se resiste a modificar su trabajo en el aula, insiste en la

³⁵ Uso el término de “escuela integradora” para referirme a la propuesta que durante estos años hemos ido desarrollando en afán de transformar las escuelas que aún trabajan de manera habitual, rígida y excluyente.

³⁶ En 1978 se publica el Informe Warnock, donde por primera vez se propone el término de “necesidades educativas especiales” para denominar las diferencias que los diferentes alumnos pueden presentar a lo largo de su escolarización, dejando atrás la connotación de la deficiencia, el retraso o la dificultad.

³⁷ “...son los medios específicos [profesionales (maestro de apoyo, especialistas), materiales (mobiliario específico, prótesis, material didáctico), arquitectónicos (construcción de rampas, adaptación de espacios) y curriculares (adecuaciones en metodología, evaluación, contenidos y propósitos)] utilizados para avanzar en el logro de los propósitos y fines educativos.” Dirección General de Investigación Educativa, *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, SEP, versión preliminar, Enero 2002, p. 24

división social entre educación regular y educación especial –como parte de ella entre docentes regulares y especiales; entre alumnos “normales” y alumnos especiales-, se quejan de la política educativa, de la falta de recursos económicos asignados a la educación y, en contraposición, ciertos docentes empiezan a corresponsabilizarse con educación especial del fracaso o el riesgo de fracaso escolar y a hacer sus primeros intentos por dar una respuesta educativa adecuada y pertinente a los alumnos con mayores retos.

Los servicios de educación especial, por su parte, insisten en el trabajo en aula de apoyo y no en aula regular, se resisten a trabajar en equipo con los docentes de grupo, siguen concibiendo a los alumnos desde el déficit y la limitación y no aceptan que sus esfuerzos deben estar dirigido a los alumnos con discapacidad; al parecer cambia el lenguaje pero no las relaciones y prácticas asociadas a los alumnos “especiales”.

El servicio de apoyo de los profesores de educación especial se proporcionaba en un salón específico para tal fin, dentro de la escuela, pero desarticulado del trabajo realizado por el profesor, a cargo, con todo el grupo. La integración educativa les obliga a que el apoyo se brinde dentro del grupo regular y no en el “aula de apoyo”; presupone trabajo en equipo entre ambos profesionales.

Posterior a la reorientación de los servicios de educación especial, ya en 2001, la integración educativa como política explícita –leyes, normas, reglas de operación, programas colaterales, etc.-, obliga al sistema educativo a recibir y atender a los alumnos con discapacidad y como movimiento pedagógico da entrada a la atención a la diversidad.

a. La noción de necesidad educativa especial como dificultad escolar

El proceso mediante el cual los servicios de educación especial, en México, se reestructuran o reorientan propone modificar no solo la operación y nominación de éstos sino abandonar el enfoque asistencial, terapéutico y rehabilitatorio que hasta 1993 la educación especial conservaba y reproducía en sus servicios.

Con ello la noción de sujeto de atención, incorpora a la necesidad educativa especial como el hilo conductor para pasar de un enfoque individual a un enfoque curricular³⁸, los servicios especiales vinculados a la escuela primaria regular ahora adquirirían el carácter de servicio de apoyo y las escuelas de educación especial, se convirtieron en centro de atención múltiple (C.A.M.) –erróneamente se interpretó la atención a la diversidad como diversidad de discapacidades-.

En un primer momento se considera que “el alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en relación con sus compañeros del grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que en su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares”.³⁹ Se hace énfasis en el carácter interactivo y relativo de esta noción. Es decir un alumno caracterizado con necesidades educativas especiales al cambiar de grado y/o docente podría dejar de tenerlas. Aparentemente, pone el acento en el trabajo pedagógico y no en las dificultades del alumno, no obstante, en la práctica el alumno con “necesidades educativas especiales” no dejaba de portar dicha etiqueta durante toda su trayectoria escolar.

La definición por sí misma no garantiza un cambio en el modelo educativo, sigue atribuyendo al alumno la responsabilidad del fracaso escolar, es decir, se habla de mayores recursos pero se sigue asociando la necesidad educativa especial a una dificultad escolar y viceversa, aquél que tiene dificultades escolares tiene necesidades educativas especiales. Hasta el momento sólo cambia la etiqueta, el alumno con necesidades educativas especiales sigue siendo aquel que presenta dificultades.

Bajo esta interpretación los servicios educativos no se movilizan, la educación regular sigue trabajando con tareas de “lápiz y papel” y canaliza a educación especial a todos aquellos que presentan dificultades. Se cree que la

³⁸ UNESCO, *Conjunto de materiales y recursos para la formación del profesorado. Las necesidades educativas especiales en el aula*, Suiza, UNESCO, 1994. En Mel Aincow, *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*, España, UNESCO-Narcea, S.A. de Ediciones, 1995, p. 67. Enmarcaba el trabajo con las necesidades educativas especiales desde la escuela regular y contextualizado en una oferta educativa específica y no en las características personales del alumno.

³⁹Eliseo Guajardo Ramos, *op. cit.* Cuaderno de Integración Educativa No. 4.

necesidad educativa especial es algo que el alumno podrá superar, independientemente de la escuela o el profesor. El carácter interactivo y relativo queda subsumido a criterios administrativos y a prácticas segregadoras. Se pone el acento no en la interacción entre el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje, sino en los requisitos que institucional y presupuestalmente se solicitan para justificar la presencia de un servicio de educación especial; el trabajo del docente excluye al alumno o a los alumnos que fracasan y los envía al aula de apoyo con el docente de USAER sin siquiera establecer mínimos canales de comunicación.

Por lo que no hay un cambio sustancial en la práctica educativa, se sigue separando a la población escolar entre la que presenta necesidades educativas especiales, la que tiene dificultades y requiere un servicio especial y la denominada "normal". Se agrega por un tiempo, los que presentan aptitudes sobresalientes y los que no. La discriminación y segregación siguen operando en las escuelas. El currículo sigue dejando fuera a los que presentan necesidades educativas especiales.

La noción de necesidad educativa especial se asocia además, a contextos sociales de pobreza, a familias conformadas solamente por padre o madre, a la falta de cuidados paternos, a la ausencia de compromiso hacia la escuela o a que el alumno trabaja fuera del horario escolar. Se extiende, por lo tanto, de los atributos individuales del sujeto, a características específicas del contexto social y cultural, que obviamente se están valorando a partir de la ideología dominante sobre la familia, la economía, el trabajo y la cultura.

Se deja de lado que la necesidad educativa especial sólo puede aparecer en la relación escolar entre el docente y los alumnos, con ciertas tareas y con ciertos recursos, no fuera del salón de clases ni en abstracto, ni por causas atribuidas al grupo familiar.

Se mantiene la división entre educación regular y educación especial; entre familias funcionales y disfuncionales y entre alumnos "normales" y "anormales". La escuela, a través de docentes y directores delega en los alumnos y sus familias la responsabilidad de que se presenten las necesidades educativas especiales, la

educación regular se atribuye a sí misma la única responsabilidad de canalizar hacia las instancias especialistas y la educación especial se asume como exclusiva instancia de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. Dichos roles están determinados por la estructura educativa que reproduce dos sistemas educativos paralelos, el especial y el regular o normal.

La explicación del fracaso escolar pareciera que está en todas las instancias y en ninguna al mismo tiempo, lo cual dificulta resolver el problema porque la familia lo atribuye al docente y éste al niño y sus padres. Por otro lado, los servicios de educación especial son sólo un paliativo para tratar de normalizarlos o regularizarlos.

El fracaso escolar de algunos alumnos es explicado todavía por causas intrínsecas a ellos, se piensa que tienen algún rasgo físico o mental que les impide aprender como todos los demás, no se cuestiona el trabajo realizado por los mismos docentes, las tareas que les exige, los materiales que utiliza, los agrupamientos que promueven ni las formas de evaluación que utilizan, menos aún si lo que pretenden enseñar es significativo al proyecto de vida de sus alumnos; pareciera que todo ello es ajeno al desempeño de los alumnos y a los resultados obtenidos. No se hace un estudio minucioso del currículo y de las formas en que se concreta en los diferentes salones.

No hay un proyecto conjunto de acciones, por parte de ambos subsistemas educativos, en beneficio del alumno, en la escuela no existe un reconocimiento positivo del contexto familiar y los docentes siguen reproduciendo roles y funciones que ya no responden a la realidad de las comunidades mientras, los índices de egreso, permanencia y aprovechamiento escolar siguen preocupando a autoridades educativas y políticas⁴⁰.

b. La necesidad educativa especial como recurso extraordinario

La otra interpretación que se da al concepto de necesidades educativas especiales como “conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de

⁴⁰ Las recientes evaluaciones tanto del desempeño de los niños de la Educación Primaria, como de los jóvenes de Educación Secundaria y Media Superior, arrojan puntajes promedio que oscilan entre el 60 y 65 en áreas como lenguaje y matemáticas.

atención al entorno, etc.), que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela”⁴¹ ubica a la necesidad educativa especial en el terreno de la práctica educativa, el alumno puede requerir recursos y apoyos que, al no estar disponibles en su escuela y su salón, lo ponen en una situación de riesgo de fracaso escolar.

Esta noción de necesidad educativa especial pone el acento en lo que sucede en el salón de clases; se cuestiona acerca de qué es lo que se requiere para que todos los alumnos tengan éxito en su trayectoria escolar: qué tareas son las pertinentes, qué materiales hacen la tarea mas accesible, qué organización conviene más al estilo de trabajo de cada alumno y qué apoyos es necesario tener presentes desde el plan de clase.

Cuestiona a la escuela en su conjunto y, al mismo tiempo, sugiere acciones tendientes a crear “aulas en movimiento”⁴² que posibiliten el florecimiento de diversas habilidades, capacidades y talentos.

El papel que se demanda, desde esta visión, a la educación especial es transformarse en un recurso de apoyo⁴³ a la educación regular:

- ser parte de los medios profesionales que algunos alumnos necesitan para cumplir con las exigencias escolares, lograr los propósitos educativos del nivel y desarrollar al máximo su potencial;
- coadyuvar con los docentes para ofrecer alternativas a todos los alumnos, incluso a aquellos que antiguamente eran señalados como “alumnos con necesidades educativas especiales”.

⁴¹ Definición que ya desde el informe Warnock en 1978 se plantea y que, sin embargo, en 1994 en el discurso de educación especial se reduce a las condiciones del alumno. A partir del 2000 se enfatiza el contexto escolar y los recursos con los que cuenta para responder a las necesidades de todos los alumnos.

⁴² Durante el trabajo realizado con el personal de apoyo técnico de la Subdirección de Educación Primaria en la región Nezahualcoyotl, la responsable del programa de integración educativa propuso a los profesores dicho término para motivarlos a transformar su práctica pero también su espacio.

⁴³ Esta labor se delega principalmente en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y en los Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, p.37.

Por otra parte, a la educación regular⁴⁴ se le impone política, normativa y jurídicamente recibir a los alumnos con discapacidad, así como contar con una respuesta educativa que desarrolle sus potencialidades.

Por lo tanto, si queremos evitar el fracaso escolar, lo primero que habrá que preguntarse es cómo está trabajando el docente, qué tipo de estrategias, recursos y materiales está brindando a su grupo; en segundo lugar quiénes son sus alumnos, qué necesitan para lograr los propósitos educativos y por cuántos caminos distintos pueden llegar a desarrollarse.

Al ir estableciendo esta correspondencia, logramos correlacionar las características del trabajo docente con las características y necesidades de los alumnos. Los recursos y apoyos se incorporan como una imperiosa necesidad para beneficiar a todos los alumnos de un grupo, las diferencias individuales se vuelven pretexto para enriquecer el trabajo escolar.

El trabajo realizado por el docente propicia las condiciones para que ninguno de sus alumnos esté en riesgo de fracaso escolar, las “necesidades educativas especiales” no son atribuidas al alumno sino que son traducidas en apoyos para la comunicación, la orientación y movilidad, el aprendizaje significativo y la socialización de todos los alumnos, desde el momento mismo de la planeación de actividades.

El trabajo escolar, por lo tanto, adquiere diversos matices para todos los alumnos y el docente revalora sus propios saberes y los alcances de su cambio de actitud.

Al existir una valoración positiva de cada uno de los alumnos –ya no son portadores de dificultades, deficiencias o “necesidades educativas especiales”-, ésta se expresa en expectativas mayores del docente y, por lo tanto, en una mayor satisfacción por los resultados logrados⁴⁵.

⁴⁴ En el Estado de México todas las escuelas de la Dirección de Educación Elemental/SEIEM deben recibir a cualquier niño con discapacidad que solicite su inscripción, aún cuando no cuenten con servicio de apoyo de educación especial.

⁴⁵ Misma que se evidencia en los trabajos presentados por los profesores de grupo con y sin apoyo de educación especial, compartiendo el reto, las estrategias y los resultados de su experiencia con un alumno con “discapacidad”. Oficina de Integración Educativa, *1er, 2º y 3er Encuentros de Experiencias Exitosas de Integración Educativa*, Dirección de Educación Elemental, SEIEM, 2006, 2007 y 2009, Estado de México. Material recopilado en disco compacto.

Bajo esta concepción, pudimos corroborar que a mayor riqueza de recursos y estrategias, mejores resultados y menor el número de alumnos en riesgo de fracaso escolar. Se trate de un alumno con algún trastorno físico, sensorial o mental, de un migrante de una comunidad indígena o rural o de alguien portador de un mayor potencial sobresaliente, en un salón de clases diversificado, cada uno encuentra tareas acordes a sus habilidades y capacidades.

Cambia igualmente el encargo social de educación especial, estos docentes se convierten en el primer recurso extraordinario al servicio de los profesores de grupo, los alumnos y los padres. Al abandonar el encargo del rezago educativo, la repetición escolar o los problemas de conducta pueden centralizar su tarea en los alumnos con mayores retos y facilitar al docente herramientas para diversificar y enriquecer el trabajo escolar.

Ambos especialistas ahora pueden compartir saberes, prácticas y logros, las escuelas que cuentan con apoyo de educación especial, tienen la oportunidad de crear espacios tanto para el análisis, la planeación, el trabajo y la evaluación de un mismo proyecto educativo.

Aún cuando la escuela no cuente con servicio de educación especial, este enfoque le permite al docente abordar la realidad de su salón de clases desde otra perspectiva:

- En primer lugar, concebir que todos sus alumnos están en posibilidades de desarrollar sus habilidades,
- En segundo lugar, orientar su observación a descubrir cuál es el área potencial de cada uno de ellos,
- En tercer lugar, crear aulas diversificadas para convertirse, finalmente, en un facilitador o coordinador.

Esto tiene un impacto individual en la autoestima del docente, y social porque los avances y logros de los alumnos con mayores retos demuestran al resto de los profesores de la escuela, zona escolar o región, que un trabajo diferente lleva al alumno (catalogado como “problema”) al éxito escolar.

Para los padres de familia queda evidenciado que aún cuando alguien del grupo, sea portador de algún trastorno⁴⁶, de ninguna manera esto le imposibilita o limita para compartir clases y juegos con los demás, menos aún, la convivencia es causa de “contagio” para sus hijos.

Y si de valores se trata, los niños de toda la escuela crecen y se forman en una cultura de aceptación de la diferencia, son solidarios, se respetan, se auxilian y se valoran positivamente entre sí.

Esta noción de “necesidad educativa especial” como sinónimo de recursos y apoyos extraordinarios es un punto de partida para la propuesta de una *escuela abierta a la diversidad*. Denominada también escuela integradora⁴⁷ ya que en ella, de antemano se preparan las condiciones administrativas, organizativas, pedagógicas y de relación con los padres de familia para que a sus salones pueda concurrir cualquier alumno. Integra en la medida en que ofrece diversas alternativas para el logro de los propósitos educativos y ninguno de sus alumnos es excluido.

La escuela tradicional se ha ido transformando en sus relaciones de trabajo, en sus creencias y concepciones acerca de los alumnos, la enseñanza, el aprendizaje y la diferencia individual. Los docentes empiezan a enfrentar retos como la atención a la discapacidad, sin la carga ideológica negativa que anteriormente les dominaba.

La práctica docente empieza a trascender sus propios esquemas en el trabajo diario, impulsados por un lado por el reto de atender al alumno con discapacidad y por el otro, porque descubren que al introducir cambios en las estrategias, los materiales, las tareas y las formas de evaluación, “atrapan” el interés de todos sus alumnos y desarrollan habilidades y capacidades más allá de las estrictamente académicas, y que antes difícilmente emergían, lo que le da un lugar privilegiado en el grupo a todos y cada uno de los alumnos. Todos pueden

⁴⁶ Más adelante abordaré la diferencia entre trastorno y discapacidad. Por ahora el término trastorno hace referencia a las diferencias y/o ausencias biológicas, neurológicas, mentales y físicas de algunos alumnos.

⁴⁷ En la Dirección de Educación Elemental sostuvimos durante 8 años, aproximadamente, la noción de escuela integradora como sinónimo de escuela incluyente y hasta el ciclo escolar 2009 – 2010 empezamos a incorporar el término de “escuela incluyente” y “educación incluyente” a fin de tomar posición en la discusión teórica entre integración e inclusión que a últimas fechas está en boga.

ser ejemplo para los demás en alguna actividad, materia o campo de la actividad humana.

En este sentido, se vuelve irrelevante la búsqueda de “alumnos con necesidades educativas especiales”. No son ellos los “especiales”, los “enfermos”, los “latosos”, los “anormales” es el trabajo escolar el que se vuelve tedioso, aburrido, repetitivo, inaccesible, sin sentido; por lo tanto, ahora se cuestiona lo que se está haciendo en el salón, lo que se exige a cada uno, cómo se evalúa el avance de cada quién y los medios que se ponen a disposición de cualquier alumno, la noción de “recursos y apoyos extraordinarios” adquiere significado porque establece el puente entre lo que se quiere enseñar, cómo se quiere enseñar y cómo se puede aprender y para qué se va aprender. A final de cuentas entre el docente, el programa y el alumno.

Históricamente el modelo de la escuela integradora se superpone con la propuesta de escuela incluyente o inclusiva, si bien representa un avance con respecto al modelo segregador anterior, es superado por el paradigma de ésta última. En el que se abandona totalmente la noción de sujeto especial o “con necesidades educativas especiales”, se incorpora la flexibilidad curricular como criterio para responder a las características de todos los alumnos, se considera el servicio de educación especial como un recurso extraordinario incorporado al trabajo escolar y se favorece la participación de toda la comunidad en el proyecto educativo de la escuela.

3. La diversidad en el salón de clases

Dentro del modelo de la escuela integradora el concepto de diversidad da sentido a la práctica pedagógica diversificada y a una cultura abierta a la diferencia.

Lograr un trabajo escolar diversificado y enriquecido que tome en cuenta las características de todos, requiere introducir el concepto de diversidad como fundamento para luchar en contra de la discriminación que conlleva a ciertos alumnos al fracaso escolar, en otras palabras, abandonar la noción de “necesidad educativa especial” y la etiquetación y exclusión derivadas de ésta y empezar a

valorar positivamente toda diferencia, toda capacidad y toda habilidad presentes en los grupos escolares.

Asumir que existe la diversidad en un salón implica mirar el todo desde la multiplicidad de características individuales⁴⁸ que lo conforman; para efectos de la escuela integradora y la diversificación curricular, los canales de percepción, la inteligencia dominante, el tipo de talento, el nivel de desarrollo cognitivo y si existe, el tipo de trastorno, cuestionar además lo qué se enseña y cómo se enseña.

Si bien la meta de todo trabajo escolar es el logro de los propósitos educativos en todos los alumnos, el docente tendrá que establecer metas viables para cada integrante del grupo –si fuera necesario-, ofrecer caminos diversos y situaciones de aprendizaje específicas, esperar siempre el máximo desarrollo de las habilidades y principalmente brindar diferentes alternativas para la evaluación de cada uno de sus alumnos.

Si analizamos un salón en una escuela primaria y la forma en que se desarrolla el trabajo cotidiano, nos percatamos de diferencias más sutiles entre los alumnos, algunos terminan más rápido, otros se paran constantemente, aquellos no logran terminar en todo el día, otros se quedan sin recreo, unos pocos cumplen en tiempo y forma con la tarea asignada. Todos ellos enfrentan las mismas tareas, con las mismas exigencias y con recursos individuales diferentes. A pesar de que es evidente que cada uno de ellos cuenta con herramientas diferentes, el trabajo del docente es homogéneo y de todos se esperan los mismos resultados.

Al no tomar en cuenta estas diferencias, el trabajo docente divide al grupo en dos poblaciones, aquellos que pueden y logran aprender así y aquellos que no pueden y fracasan constantemente.

Si la diversidad⁴⁹ es entendida como la diferencia en potencialidades, intereses, talentos, estilos de aprendizaje, nivel de desarrollo cognitivo e

⁴⁸ El término diversidad engloba características físicas, sensoriales, de capacidad intelectual, económicas, sociales y culturales, sin embargo, primeramente abordaré las diferencias visibles en el trabajo escolar y posteriormente las culturales.

⁴⁹ Abordada dentro de la propuesta de diversificación curricular en Luis Ruiz Alvarez, Marcela Márquez Campos. *Estrategias de identificación e intervención para niños potencialmente sobresalientes*, en María de los Dolores Valadez Sierra, Julián Betancourt (compiladores), *Alumnos superdotados y talentosos, identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*, México, Manual Moderno, 2006, p. 216.

inteligencia dominante; en este enfoque no aparece ni la dificultad, ni la discapacidad, ni el problema o el déficit, ni la necesidad educativa especial, lo que se explora en el alumno no son sus limitaciones ni lo que no puede hacer o lo que no sabe; la tarea del docente se centra en identificar y desarrollar dichas características, se pone el acento en las fortalezas de los alumnos y sus debilidades son tratadas más como un reto a superar que como un obstáculo a las tareas escolares.

Aquél concepto que veíamos anteriormente de “necesidad educativa especial” como recurso específico o como apoyo para el cumplimiento de la tarea, toma concreción en este panorama de características diversas, ya que muchos de los recursos tienen su origen en el conocimiento e identificación de éstas.

La concepción de diversidad tiene su primera manifestación en el perfil de un grupo, herramienta que, a su vez, sustenta una planeación diversa y una práctica enriquecedora.

Contar en cada grupo con el perfil de características, en función de los aspectos señalados líneas atrás, es un avance en la búsqueda de escuelas más equitativas, que desarrollen talentos y ofrezcan una respuesta educativa pertinente.

Promover la atención a la diversidad en la escuela implica romper con el paradigma de la “necesidad educativa especial”, porque de antemano se consideran los recursos extras como parte del acervo del salón, los alumnos son concebidos como diferentes, ni inferiores ni superiores, los propósitos educativos se establecen como meta para todos los alumnos y lo que va variando es la forma en que cada uno de ellos, los va logrando, el docente trabaja en equipo y acepta que los padres puedan ser un apoyo más en el aula, el trabajo escolar se orienta al desarrollo de habilidades más que de apropiación de conocimientos e información.

La diversidad también tiene otra acepción, las diferencias sociales y culturales que pueden originar una discrepancia entre los valores que se fomentan en la escuela y aquellos que dan vida al grupo familiar o social de pertenencia. En

la escuela, el docente valora negativamente los saberes⁵⁰, comportamientos y expectativas de los padres de familia, poniendo al alumno en una encrucijada, entre reproducir su propia cultura o aprender y reproducir la cultura escolar.⁵¹

Si la diferencia es por origen étnico, no sólo se evidencian concepciones de la vida –autoridad, escuela, profesor- totalmente polarizadas, incluso pueden presentarse en el docente sospechas de “alteraciones neurológicas”, “trastorno mental” o “problemas de aprendizaje” por no obtener las respuestas deseadas⁵² estigmatizando a estos alumnos y “obligándolos” a los comportamientos “adecuados” según su punto de vista.

Las económicas se manifiestan como ausencia de recursos tecnológicos y materiales que fomenten las habilidades intelectuales en casa y en el peor de los casos como urgente necesidad de incorporarse al trabajo, factores que inciden tanto en el aprovechamiento escolar como en la deserción en la educación básica.

Estas diferencias nos obligan a tener un conocimiento más minucioso del contexto en el que viven los alumnos de determinada escuela y en determinada comunidad, ya que sólo de esta manera se puede estructurar un proyecto educativo global que incorpore las características de la comunidad en los propósitos, el perfil de egreso y la misma oferta educativa.

De esta manera se pueden ir estableciendo relaciones enriquecedoras entre los alumnos y los docentes, identificar los recursos con los que cuentan los padres de familia para apoyar dentro del salón de clases y en su casa, crear ambientes en los que todos los alumnos tengan la oportunidad de crecer y sentirse acogidos, a pesar de las carencias económicas y afectivas en su seno familiar, y,

⁵⁰Raúl Gagliardi, *op. cit.*, pp. 1-21. Estudio en el que se abordan las dificultades escolares de los alumnos como obstáculos al aprendizaje y la enseñanza, cuyo origen ubica en las diferencias de visión del mundo y de sistema de pensamiento entre alumnos y profesores.

⁵¹Hilda Taba, *op. cit.*, pp. 177-198. H. Taba pondera el estudio y conocimiento de la cultura de origen de los alumnos como base para comprender los procesos de aprendizaje social que se dan en la escuela y las diferencias que se manifiestan, si los alumnos pertenecen a la clase trabajadora o a la clase media al entrar en contacto con la cultura escolar.

⁵²El perfil de egreso de la educación básica pondera características propias del entorno urbano y una cultura muy cercana a la clase media. Al respecto se pueden consultar el Plan y Programas de Estudio emanados de las reformas de 2004 en Educación Preescolar, del 2009 en Educación Primaria y del 2006 en Educación Media publicados por la Secretaría de Educación Pública.

ofrecerles estrategias tanto para incorporarse al mercado laboral y la capacitación técnica o tecnológica, como para continuar con su escolarización.

La escuela integradora y la atención a la diversidad son fundamentales para desarrollar una educación distinta que bien puede dar el salto cualitativo hacia la inclusión educativa⁵³ más fácilmente.

En el ámbito educativo la escuela integradora, exige cambios en las estructuras rígidas de organización, romper con el trabajo en solitario de los docentes, promover la participación de los padres de familia en función de sus fortalezas, posibilitar que todos los alumnos se reconozcan entre sí como portadores de talentos y empezar a aceptar que el encargo social depositado en la escuela incluye también una parte de crianza y mucho de “educación” no escolar.

Hasta el momento hemos deslindado de la posición teórica que sostiene la integración educativa y hemos adoptado el enfoque de la inclusión educativa, por ser éste el que recoge más ampliamente los principios, que a lo largo de estos años, hemos ido acuñando con el nombre de “escuela integradora”.

4. La concepción social de la discapacidad

Dentro de las diferencias individuales que en el aprendizaje manifiestan los alumnos, algunas pueden deberse a la presencia de una discapacidad, que desde el punto de vista de la Organización Mundial de la Salud se define como “...limitaciones en el funcionamiento de la persona originadas por una deficiencia sensorial, física o motora”.⁵⁴

Actualmente aún es común que a una persona con cierto trastorno, de antemano se le considere “discapacitado”, “minusválido” o “incapacitado”, dejando de lado sus capacidades, fortalezas y potenciales, es enjuiciado por sus limitaciones, deficiencias y dificultades.

⁵³ A más de una década de insistir en la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular con un enfoque “integrador” y segregador al mismo tiempo, en nuestro país ha iniciado la controversia para abandonar totalmente el enfoque de la educación especial, en aras de transformar las escuelas “normales” en instituciones dispuestas a asumir la diferencia y diversidad en los alumnos como fuente de riqueza y cambio.

⁵⁴ Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, *Integración Educativa. Materiales de trabajo para el seminario de actualización de profesores de educación especial y regular*. México, Módulo 1 y 2, SEP, 2000, pp. 137-140.

La sociedad en la que vivimos valora al sujeto a partir de la semejanza o diferencia que presente con un “sujeto normal”, el cual se dice, cuenta con todas sus capacidades, con todos los sentidos y con un pensamiento promedio.

Se espera que a la escuela lleguen niños con todas sus capacidades, que a los trabajos lleguen jóvenes y adultos sin ninguna carencia y, en general mantenemos distancia hacia quién de alguna forma es diferente a nosotros mismos.

Los docentes de una escuela no son la excepción⁵⁵ y la primera reacción que tienen es el rechazo y el temor –a lo desconocido- que se desvanece cuando aceptan recibir y trabajar con un niño con discapacidad.

Se dice que en la noción de discapacidad coexisten tres componentes: el afectivo, el cognitivo y el actitudinal⁵⁶. Es decir, tenemos y reproducimos creencias y prejuicios acerca de las personas con discapacidad y a partir de ellas actuamos y nos comportamos.

Los docentes que no aceptan al niño con “discapacidad”, manifiestan los comportamientos siguientes, que fácilmente se generalizan ya que son expresión clara de la ideología dominante:

- Rechazo abierto, cierran su salón a cualquier intento de integración.
- Rechazo expresado en temor por causarle daño al niño.
- Rechazo expresado en lástima, compasión y simple integración física en el salón.
- Aceptación condicionada a que el niño demuestre que puede aprender y convivir.
- Aceptación condicionada a contar con apoyo técnico profesional para dar una respuesta educativa pertinente.
- Aceptación del niño como un reto para innovar su trabajo diario y/o
- Aceptación del niño como un reto para incorporar otros saberes a su práctica (braille, lenguaje de señas, tableros de comunicación, asistencia tecnológica, estrategias de orientación y movilidad)

⁵⁵ Quizá aquellos que han enfrentado el reto de educar a un alumno con “discapacidad” sean los únicos con un pensar y un actuar distintos.

⁵⁶ Dirección General de de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, *op. cit.*, p. 67.

Cuando decidimos aceptar a un niño con “discapacidad” en el salón de clases enfrentamos nuestras falsas creencias y nuestros propios fantasmas: ...que no pueden aprender; que afectaran a los otros alumnos, que son agresivos, que su desarrollo cognitivo es menor, que pueden contagiar a los otros, que no se socializan, que la escuela no está hecha para ellos. Pero una vez aceptado el reto, el trabajo diario y el intercambio cotidiano van echando por tierra dichas creencias.

La práctica es la que pone en cuestión los prejuicios, las expectativas hacia los alumnos con y sin discapacidad, la concepción que se tenga de la discapacidad y de la educación especial, en fin, la experiencia nos muestra que los obstáculos son más ideológicos que por las condiciones objetivas del sujeto.

Las conclusiones que podemos obtener son primeramente que el trastorno es parte de la diversidad, segunda que la valoración que se haga de la diferencia no debe ser peyorativa, negativa o que invalide al sujeto, tercera el docente debe estar dispuesto a relacionarse con el “otro”, como sujeto portador de capacidades y habilidades, sin la mediación del trastorno y cuarta es necesario que los docentes cuenten con elementos básicos para diversificar su trabajo en el aula.

Son estos elementos los que se vuelven fundamentales a la hora de convivir con la “discapacidad” y crear una cultura de tolerancia, respeto y solidaridad entre los propios alumnos.

El trastorno puede o no derivar en una situación de discapacidad⁵⁷ para el alumno, si el docente omite las características específicas y las limitaciones o sino las transforma en recursos materiales, profesionales o metodológicos que le permitan a aquél cumplir con las tareas asignadas y las exigencias escolares, entonces vivirá una situación discapacitante o de desventaja frente a sus compañeros.

La atención a la discapacidad en la escuela regular pone en tela de juicio las creencias, los prejuicios y el actuar de los grupos sociales no solo escolares sino de todo el contexto, a final de cuentas cuestiona los haceres y actitudes de una sociedad segregadora y discriminadora hacia los grupos minoritarios.

⁵⁷ Marcela Márquez Campos, “La discapacidad en el aula”. Revista Palabra, El maestro en el hacer de la historia. No. 42, Año 8, México, Colectivo Cultural Palabra S.C., Castellanos Editores, marzo-abril, 2007, p. 17.

Se pensaba, años atrás, que es el sujeto quien debe preocuparse por lograr un desempeño “normal”; en la actualidad el cambio está en que son los contextos –social, deportivo, cultural, escolar y laboral- los que deben proporcionar la tecnología, los instrumentos, las construcciones, en fin, los recursos que le garanticen al sujeto portador de un trastorno realizar las mismas tareas que los demás, ser independiente y autosuficiente, tener las mismas oportunidades y obtener un lugar en todos los ámbitos e instancias. Es lo que se denomina “normalización”⁵⁸ del contexto.

5. Hacia la propuesta de escuela incluyente

La propuesta “escuela para todos”⁵⁹ es una alternativa a algunos problemas de la escuela actual, como son: la deserción, el fracaso escolar, las prácticas discriminatorias y la inercia en la que la gran mayoría de los docentes realiza su trabajo diario. No solo plantea una perspectiva diferente en la conceptualización de la población en edad de escolarizarse sino además y, en complemento, una propuesta pedagógica en la que el horizonte es el desarrollo de habilidades, capacidades y potenciales⁶⁰ en todos los alumnos.

Hablar de que las escuelas son para todos, ubica a la escuela como una institución educadora y socializadora que reconoce y valora las diferencias individuales surgidas por cuestiones étnicas, culturales, económicas, sensoriales o

⁵⁸ El concepto de normalización hace referencia a uno de los principios generales para la operación de la integración educativa “Es el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de las personas de la comunidad a que pertenecen, para lo cual es necesario que el medio les ofrezca mejores condiciones para su desarrollo personal...”, Dirección General de Investigación Educativa, *Op. Cit.*, p. 136.

⁵⁹ En el Foro Mundial sobre Educación realizado en Dakar, Senegal en abril de 2000 los gobiernos participantes ratifican el Marco de acción en el Documento y firman compromisos para que a nivel nacional se impulsen diversas acciones a favor de una educación que garantice en todo ser humano, “desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”. p.8. s/a, “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes” [en línea], Dirección URL:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240S.pdf> [consulta: 28 de junio de 2009].

⁶⁰ Mel Ainscow, *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*, España, Narcea S.A. de Ediciones, 2001, p. 143. Plantea la necesidad y “el deseo de proporcionar unas oportunidades de aprendizaje de gran calidad para todos los niños y jóvenes”, crear formas de organización escolar flexible y colaborativa y considerar de antemano los recursos y apoyos que requerirán todos los alumnos, desde la accesibilidad hasta lo curricular.

cognitivas y que responde a esta población diversa con prácticas heterogéneas y diversificadoras.

Considera de antemano que a sus puertas llegarán niños y jóvenes portadores de diversas características y que, en consecuencia, deberá contar con los recursos administrativos, organizativos y pedagógicos para que todos ellos logren los propósitos educativos⁶¹, es la escuela la que se transforma, enriquece el trabajo en los salones con actividades artísticas, deportivas y manuales, modifica las formas de evaluación, propicia que el contexto escolar favorezca a todos los alumnos, promueve la toma de decisiones en equipo, restituye al director su liderazgo técnico y construye poco a poco una cultura respetuosa de la diferencia.

Para llegar a la propuesta de la escuela incluyente fue necesario realizar un recorrido que diera cuenta del sujeto sobresaliente, la necesidad educativa especial, la diversidad, la discapacidad y la integración (desarrollada en un capítulo posterior), ya que son conceptos que han tenido que ser, unos criticados y superados y otros propuestos en este nuevo discurso y paradigma; solo de esta manera se puede entender porque hablamos de lograr una escuela que desarrolle los talentos y potencialidades de todos los niños, al margen de sus características físicas, sociales, culturales o cognitivas.

Se requiere, entonces que la escuela cambie mucho su manera de enseñanza actual, lo importante no es que los alumnos “sepan mucho”, sino que cuenten con variadas opciones para escolarizarse, que docentes y directivos abandonen las “etiquetas” –positivas o no- y que se piense a sí misma como escuela abierta a la diversidad.

Cuando decimos que la escuela es para todos, no estamos negando la importancia de tener personal de apoyo, no estamos condenando a los niños a vivir marginados, no pensamos que los profesores deban simular que enseñan, no queremos que detesten la diferencia. Lo que estamos esperando es que empiecen a recibir a cualquier niño, que realicen cambios en la relación hacia los niños, en la

⁶¹ Hemos definido los propósitos educativos como la necesidad de adquirir y desarrollar una personalidad autónoma, adquirir y desarrollar las habilidades manuales e intelectuales culturalmente válidas y apropiarse de una concepción del mundo social y natural. Oficina de Integración Educativa, *Material del Curso La integración educativa en la escuela regular*, México, SEIEM, 2001.

actitud de los directores, los profesores y las autoridades educativas, en las formas de evaluación, en las expectativas esperadas, que desaparezca la queja constante hacia los padres y hacia los niños; lo que esperamos es que el punto de partida sea el reconocimiento de la heterogeneidad y el punto de llegada la construcción de un futuro para todos y cada uno de los niños que inician el camino de la escolarización y no un destino de fracaso, delincuencia o abandono.

La experiencia nos ha mostrado que aún falta mucho por lograr cambios en la escuela pública básica pero también que es posible romper con esquemas de pensamiento y prácticas segregadoras y discriminatorias.

III. LAS APTITUDES SOBRESALIENTES ¿PATRIMONIO DE UNA CLASE SOCIAL?⁶²

La educación en nuestro país ha sido objeto de reformas desde hace muchos años, sin embargo hasta ahora no se ha logrado incrementar los índices de aprovechamiento escolar y que los jóvenes egresados de la educación secundaria obtengan un puntaje “decoroso” a la hora de concursar por obtener un lugar en la educación media superior. En el Programa Nacional de Educación 2000-2006 se puso el acento en el acceso a la educación básica para toda la población en edad escolar, con énfasis en los grupos vulnerables, es decir, para las personas con discapacidad, los hijos de los jornaleros agrícolas y los niños en situación de calle y de extrema pobreza; lo que dio pie al surgimiento de distintos programas educativos cuyo propósito fundamental ha sido garantizar que las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria ofrezcan una educación acorde a las características y necesidades de toda la población escolar. Asimismo, se retoma nuevamente la atención a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

Anteriormente, en el año de 1985, la Secretaría de Educación Pública impulsa a nivel nacional, a través de la capacitación inicial de coordinadores, la atención a los niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes (Proyecto CAS) en un intento por formar, a largo plazo, cuadros especializados en las distintas áreas del conocimiento humano.

Fue una propuesta destinada a ser operada por el subsistema de Educación Especial; las peculiaridades de esta propuesta –a diferencia de los servicios que ya operaban- fueron que atendería a una población hasta entonces excluida de la estructura educativa pública (los alumnos con aptitudes y capacidades sobresalientes); que incidiría directamente en los grupos de las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria y que, en consecuencia, no segregaría a la población atendida ni en salones ni en escuelas especiales.

⁶² Capítulo basado en Marcela Márquez Campos, *Notas para la caracterización económica y cultural de la población atendida por el Proyecto C.A.S. en el Municipio Atizapán de Zaragoza, México, S.E.I.E.M, 1992.*

El modelo de atención estaba organizado en tres áreas: pedagogía, trabajo social y psicología, en un intento por cubrir las necesidades educativas, afectivo-volitivas⁶³ y familiares de los alumnos identificados como sobresalientes. El modelo pedagógico que sustentó nuestra propuesta fue el Modelo Triádico de Enriquecimiento de Joseph Renzully.⁶⁴

En el caso de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) dicha propuesta se inició en el año de 1989, dos años antes de que yo me incorporara al equipo responsable, con la conformación y capacitación de los integrantes del equipo responsable. Las actividades en las escuelas se iniciaron en el ciclo escolar 1989-1990.

El equipo estuvo conformado por un filósofo, responsable de la coordinación, el área de pensamiento lógico racional y de pedagogía; un psicólogo, responsable en un primer momento del área de competencia comunicativa y posteriormente del área de psicología; una educadora, responsable del área de actividad estética; una profesora de primaria, responsable del área de actividad mnemónica, y, junto conmigo ingresó otra psicóloga, responsable del área de creatividad y del nivel de educación preescolar; a mí me correspondió realizar la caracterización sociológica de las comunidades escolares de tres escuelas y, con base en los resultados, elaborar la propuesta para el trabajo con los padres de familia, misma que sería operada por el área de trabajo social.

La razón de tal estructura respondió a la necesidad de contar con un equipo multidisciplinario que pudiera realizar las actividades y el análisis de los resultados y, simultáneamente, elaborar una propuesta específica para las escuelas preescolares, primarias y secundarias de los SEIEM en el Valle de México, cuyas líneas de investigación iniciales fueron las cinco competencias (básicas del actuar humano, según nosotros): competencia comunicativa, pensamiento lógico racional, creatividad, actividad estética y actividad mnemónica y las áreas del propio modelo de atención.

⁶³ Antonio Castillo Mercado, *Guía Técnica para el Área de Psicología en el Proyecto de Atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes*. México, SEIEM, 1994, p. 3-7.

⁶⁴ Joseph Renzully, Sally Reis, *op. cit.*, p. 9-30.

Paralelamente a la investigación social participé en las primeras actividades propuestas ya por el equipo del Estado de México, con el propósito de familiarizarme con los alumnos, profesores y padres de familia y para evaluar la viabilidad de nuestra propuesta, aún en ciernes.

Debido a la gran extensión territorial del Estado de México, en el año lectivo 1990-1991 el coordinador decide impulsar el servicio del proyecto, tan sólo en el municipio de Atizapán de Zaragoza, en donde se identificaron tres escuelas ubicadas en zonas económicamente diferenciadas entre sí, lo que posibilitaba llevar a cabo la investigación correspondiente para corroborar la hipótesis de que la génesis de la capacidad sobresaliente no dependía de la clase social a la que pertenecía el alumno en cuestión.

Las poblaciones de las tres escuelas eran distintas tanto por sus características socio-culturales como por su proyecto de vida hacia sus hijos. Si bien la población destinataria del servicio eran los niños de las escuelas, no debemos olvidar que la familia es el primer grupo social con el que entra en contacto el niño y es la institución responsable de la formación de intereses, de reproducir las habilidades y capacidades básicas (en el oficio o profesión que desempeñan los padres) y de socializarlo de acuerdo a las normas, tradiciones, hábitos y valores que en su grupo social imperan y que, a mediano plazo, le darán sentido de pertenencia a su comunidad.

El servicio se brindó inicialmente a toda la población de la escuela⁶⁵ con la finalidad de identificar y, posteriormente, entrenar y motivar la elaboración de proyectos de alto rendimiento con los alumnos identificados como potencialmente sobresalientes.

Una vez realizada la identificación de los niños considerados “sobresalientes”⁶⁶; el trabajo pedagógico consistió en llevar a los niños a la producción “científica, tecnológica o artística”, de acuerdo al área de interés y la

⁶⁵ En primer y segundo grado se aplicaban actividades para el entrenamiento y desarrollo de las competencias básicas; a partir de tercer grado se desarrollan además de las anteriores, actividades de enriquecimiento curricular con todos los niños y se iniciaban las actividades para concretar proyectos creativo-productivos en las distintas áreas del quehacer humano.

⁶⁶ Dicha identificación se realizó el primer ciclo escolar con los inventarios aplicados a los maestros, padres y alumnos contenidos en la propuesta de la Dirección General de Educación Especial, México, SEP, 1989.

capacidad en la que mostraron mayor potencial. Sin embargo, había que analizar las especificidades económicas, sociales y culturales de los grupos familiares involucrados para determinar si existía correlación o no entre ambos hechos.

En la investigación de campo, por lo tanto, exploré qué factores fueron los que influyeron para que destacaran en su grupo y comunidad escolar, qué elementos los diferenciaban entre sí y cuáles los unían como grupo de sujetos potencialmente sobresalientes.

A partir de los resultados presenté un estudio descriptivo de las familias, que explicitó de manera general las formas de vida y expectativas hacia la escuela y sus hijos. Al respecto, en el presente apartado, se presentarán más adelante los resultados obtenidos.

Como línea adyacente también obtuve los insumos para elaborar una propuesta para el área de trabajo social, cuyo propósito central fue recuperar el vínculo familia-escuela desde una perspectiva sociocultural y no asistencial (como en el resto de los servicios de educación especial).

Las escuelas participantes en la investigación de campo fueron:

- Escuela primaria federal “Emiliano Zapata”. En la colonia Profesor Cristóbal Higuera.
- Escuela primaria federal “Flor de María Reyes Viuda de Molina”. En la colonia Jardines de Atizapán.
- Escuela primaria federal “José Vizcaíno Pérez”. En la colonia Fuentes de Satélite.
- Jardín de niños federal “Beatriz Ordóñez”, ubicado en el interior del plantel de esta última escuela primaria. Igualmente en la colonia Fuentes de Satélite.

Todas ellas pertenecientes al municipio de Atizapán de Zaragoza en el Estado de México.

La diferenciación económica permitió ubicar a tres tipos de población, en función de los ingresos familiares, el tipo de ocupación que desempeñaban los padres y el proyecto de vida que los constituía, lo que posibilitó comparar el proceso de surgimiento, desarrollo y desempeño de los sujetos potencialmente

sobresalientes, en función de estas características y no del trabajo pedagógico, ya que las actividades desarrolladas por el equipo del proyecto CAS mantuvieron los mismos lineamientos técnicos y respondían a las mismos propósitos en las cuatro escuelas. Las poblaciones se agruparon en grupo socioeconómico⁶⁷ bajo, medio y alto.

Durante el ciclo escolar 1991-1992 se aplicaron dos cuestionarios a los padres de familia de los grupos atendidos por el proyecto.

POBLACION PARTICIPANTE			
Escuela	Familias entrevistadas	Grados escolares	Grupo socioeconómico
Primaria "Emiliano Zapata"	185	2º, 3º y 4º	Bajo
Primaria "Flor de María Reyes Viuda de Molina"	170	2º, 3º y 4º	Medio
Primaria "José Vizcaíno Pérez"	85	2º, 3º, 4º y 5º	Alto
Jardín de Niños "Beatriz Ordoñez"	17	1º, 2º y 3º	Bajo/Alto*

*Dividida en trabajadoras domésticas y padres profesionales, por lo que los resultados difícilmente pueden generalizarse como un grupo socioeconómico determinado.

Los cuestionarios exploraron las expectativas de los padres de familia hacia la escuela, algunos indicadores sobre el comportamiento y los recursos culturales en las familias, la estructura y dinámica familiar y la relación que establecían las familias con la escuela.

Por tal motivo el presente informe estará dividido, a efecto de facilitar la comprensión de la información en los siguientes apartados: la función de la escuela, la cultura y la familia.

Los cuadros que presentan las respuestas obtenidas están expresados en porcentajes con el propósito de facilitar el análisis comparativo entre las distintas poblaciones, a primera vista.

⁶⁷ Retomo la noción de grupo socioeconómico en función de los ingresos económicos familiares, ya que ello facilitó la clasificación de la población objeto, dado que las actividades a las que se dedicaban no eran excluyentes sino que se compartían en las distintas poblaciones. Sin embargo, en el análisis de las expectativas hacia la escuela y las concepciones sociales y culturales que les subyace a cada uno la noción correcta debiera ser clase social.

1. La función de la escuela

A través de la historia de las sociedades capitalistas, se ha delegado a la educación escolar, la tarea fundamental de reproducir la cultura dominante, dotar a los alumnos de un lenguaje y herramientas matemáticas y hacer de ellos sujetos autónomos e independientes.

En la escuela se forjan los sueños, las posibilidades y las oportunidades para ascender y acceder a mejores condiciones de vida o en su defecto se reproducen las condiciones para seguir subsistiendo o mantenerse con vida.

En la escuela se refuerzan las tradiciones, los valores y las normas sociales que les permiten a los niños incorporarse a su grupo social; en ella, los niños aprenden a respetar y a aceptar los roles y proyectos que ya de antemano vislumbran para ellos sus padres o por el contrario rechazarlos y elaborar unos nuevos.

Los propósitos de toda institución educativa son garantizar que los niños y jóvenes adquieran habilidades manuales e intelectuales social y culturalmente válidas, se apropien de una concepción del mundo y adquieran y desarrollen una personalidad autónoma. Los propósitos de los gobiernos actuales, en materia de educación, son que la mayoría de la población acceda y permanezca en los niveles de educación básica y media superior, y, por otro lado que se ofrezca una respuesta educativa acorde a sus características y contexto.

Sin embargo, esto no siempre sucede, ya que muchos jóvenes abandonan la escuela para incorporarse tempranamente a la vida laboral y productiva, con el fin de colaborar con los ingresos familiares, emprender una familia propia o garantizar que sus hermanos más pequeños puedan continuar con su proceso de escolarización. Desde la educación primaria observamos que el índice de deserción escolar aumenta de un 2% en este nivel, a un 7.86% en la educación secundaria y a un 21% en los niveles de bachillerato y profesional técnico, siendo aún mayor en el nivel de licenciatura.⁶⁸

⁶⁸ Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *Índices de educación a nivel nacional en el periodo 1996-2006* [en línea], México, Dirección URL: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu21&s=est&c=5683> ,[consulta: 24 de Junio de 2009].

En contraposición, cuando las condiciones socioeconómicas de la familia lo permiten, los niños tienen la posibilidad de terminar la educación básica y continuar sus estudios en el nivel educativo subsiguiente facilitándose, idealmente, su ingreso a la estructura productiva del país, como profesionistas o técnicos altamente especializados.

En el primer caso, la escuela proporciona las bases para que el niño pueda iniciar un trabajo remunerado o, en el mejor de los casos incorporarse a las escuelas que ofrecen capacitación técnica o laboral, en el segundo, se encuentra preocupada por prepararlos para el siguiente nivel educativo, no siempre con éxito como podemos constatar con los resultados de los concursos de selección para la educación media superior y superior.

A pesar de que aún se piensa que la escuela puede ser el medio que permita un ascenso social y económico, vemos que del total de profesionistas y técnicos que egresan cada año de las universidades y escuelas técnicas, un gran número engrosa las filas del subempleo y del desempleo, quedando la formación y desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas tan sólo en el ámbito académico.

Si bien es común oír sobre la importancia de que el desarrollo técnico y tecnológico y la investigación científica estén comprometidos con el desarrollo, el crecimiento y aumento de la productividad, la economía y el progreso técnico, aún no se han dado pasos por vincular las escuelas y universidades o los proyectos educativos a la estructura económica y laboral del país, continúa la brecha entre la escuela y el trabajo. Las habilidades que la escuela desarrolla son para la escuela y para seguir estudiando, por mucho que se diga que la escuela prepara para la vida, aún sigue centrando sus esfuerzos en las habilidades propiamente escolares.

La escuela es una de las principales instituciones socializadoras, en la sociedad capitalista, junto con la familia; en la actualidad, y dadas las demandas de ciertos sectores sociales, se le exige ser una institución capaz de desarrollar habilidades en todos los alumnos, no sólo intelectuales sino artísticas, manuales y deportivas, capaz de diversificar su trabajo y sus formas de evaluación en función

de las características y necesidades de todos los niños que asisten a sus salones de clases e interesada en recuperar el contexto cultural y traducirlo en fuente de experiencia para sus alumnos, encargo que no siempre es asumido por las escuelas como un proyecto real.

Dicha tarea no acortará la distancia entre la escuela y el trabajo o la vida diaria, pero sí contribuirá a formar generaciones conscientes de sus fortalezas y sus posibilidades, docentes abiertos a la diversidad y padres de familia que valoraran tanto el trabajo manual como el intelectual.

Cada grupo socioeconómico vive de manera distinta la incorporación al mundo escolar, por lo tanto las expectativas hacia la escuela varían enormemente. Pueden esperar que la educación les garantice superar sus condiciones actuales de vida, que contribuya a la formación de valores y la transmisión de cultura o que logre el desarrollo “integral” de capacidades y habilidades en los niños.

Por otro lado el futuro de los niños también se vislumbra de manera diferenciada: terminar la primaria para trabajar o para seguir estudiando (poco más o mucho), según la capacidad económica de la familia.

Quizá valga la pena mencionar que el género a veces se convierte en factor determinante para el futuro, en el caso de las niñas, algunos padres no consideran “dignas” a sus hijas de ofrecerles estudios superiores, dada la perspectiva del matrimonio a largo plazo.

a. ¿Por qué y para qué manda a sus hijos a la escuela?

Las preguntas que exploraron esta cuestión de la escuela fueron ¿Por qué y para qué manda a sus hijos a la escuela?

Las respuestas en porcentajes se agruparon de la siguiente manera:

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ MANDA A SUS HIJOS A LA ESCUELA?						
Escuela	Lecto/ escritura	Educación	Superación	Desarrollo	Sin Res	Total %
E. Z.	3.3	30.38	46.9	18.2	1.22	100
F.M.R.	11.4	35.4	36	14.3	2.9	100
J.V.	11.6	21.7	24.6	40.5	1.6	100
B.O.	0	60	30	10	0	100

Las categorías explicativas fueron:

- Lecto-escritura: Los padres consideran que la escuela es la transmisora principal de conocimientos, la responsable del desarrollo cognitivo de los niños, el cual se restringe a que aprendan a leer y escribir.
- Educación: Los padres consideran que la escuela es la institución encargada de “moldear” a los niños para su integración a la sociedad, mediante el respeto a las normas, la patria, las tradiciones, los mayores; la escuela les enseña a ser “buenos ciudadanos”.
- Superación: Los padres consideran a la escuela como el instrumento principal que les permitirá a los niños traspasar las barreras económicas, que ellos mismos no han podido cruzar.
- Desarrollo: Los padres consideran a la escuela como la institución responsable de fortalecer los procesos intelectuales, psicológicos y culturales en el desarrollo de los niños. Contribuye a su formación “integral”.

En la escuela “José Vizcaíno Pérez” el 40.5% de la población entrevistada opina que sus hijos van a la escuela a desarrollar su nivel intelectual; sus expectativas son que los niños estudien a largo plazo, sus condiciones socioeconómicas les posibilitan ubicar la educación como la herramienta principal para que sus hijos logren un nivel de vida igual o superior al de ellos.

En la escuela “Beatriz Ordoñez” el 60% de la población entrevistada opina que envía a sus hijos a la escuela para que reciban una buena educación y que obtengan los elementos necesarios para incorporarse a la sociedad de manera “adecuada”; sus expectativas son que los niños estudien lo más que se pueda dada su situación económica.

En la escuela “Flor de María Reyes Viuda de Molina” el 36% de la población entrevistada opina que envía a sus hijos para su superación económica y el 35.4% para que obtengan una óptima educación, en esta escuela la mayoría estuvo dividida, pero la tendencia es considerar a la escuela como responsable de la formación académica de los niños, que a futuro les permita acceder a mejores condiciones de vida y superar su actual nivel.

En la escuela “Emiliano Zapata” el 46.9% de la población entrevistada opina que envía a sus hijos a la escuela para que se superen, es decir que adquieran herramientas que les permitan obtener mejores oportunidades de trabajo, mayores ingresos económicos y, por lo tanto, tener un nivel y condiciones de vida superiores a ellos. Sus expectativas se dividen entre mantener la escolarización lo más que se pueda y la incorporación laboral una vez terminada la primaria o cuando mucho la secundaria.

Otros dos aspectos que incluiré en este apartado es lo referente a quién apoya las tareas escolares en casa y el tipo de actividades extraescolares que realizan los niños en casa. Son factores que exploré en el rubro de familia, sin embargo, adquieren sentido en el presente, porque complementan la relación con la escuela y dan evidencia de cómo la expectativa que los docentes⁶⁹ tienen hacia sus alumnos no está considerando las características y recursos reales de la cultura a la cual pertenecen.

b. Apoyo a tareas escolares en casa

Una de las preocupaciones centrales de los docentes es si reciben o no apoyo en casa para las tareas escolares que dejan diariamente, pocas veces se detienen a preguntarse si las condiciones de vida y dinámica familiar permiten que esto pueda suceder con la frecuencia y calidad que ellos esperan; en el caso de las actividades realizadas por el equipo del Proyecto CAS era imprescindible saber, por un lado si los niños recibían apoyo en casa y, por otro quién era la persona que lo proporcionaba.

Requeríamos determinar en qué medida se podían ampliar los recursos culturales para el desarrollo de los propios proyectos de los niños; lo cual entendimos una vez que tuvimos la caracterización completa de la población y, por otro lado, saber con quién teníamos que dirigirnos para tomar decisiones en colaboración y acuerdo.

⁶⁹ Me refiero a esa expectativa que atraviesa el quehacer docente en nuestra sociedad actual, “lo que enseño tiene sentido porque mis alumnos serán futuros profesionistas”. El carácter intelectual de su praxis los hace reproducirse a sí mismos y de paso transmitir en sus alumnos una ideología “intelectual”.

Las categorías utilizadas fueron:

- Padre o madre indistintamente.
- Los dos, como una actividad de pareja.
- Algún otro miembro de la familia (hermanos mayores, tíos, abuelos).
- Nadie lo hacía.

Por **apoyo** hice referencia al tiempo compartido con el niño en la realización de las tareas escolares, vigilar el cumplimiento de las mismas y, de ser necesario, explicar algún tema o contenido que no se hubiera entendido.

La distribución de respuestas fue la siguiente:

¿QUIEN APOYA EN LAS TAREAS ESCOLARES?						
Escuela	Madre o Padre	Ambos	Otro	Nadie	S/resp	Total %
E. Z.	78.1	6	11	1.6	3.3	100
F.M.R.	69.7	21	6	1.1	2.2	100
J.V.	66	23.1	2.4	3.6	4.9	100
B.O.	69.2	15.4	15.4	0	0	100

En el caso del padre o madre, es ésta última la que generalmente realiza la tarea y sólo en caso de verse imposibilitada por no contar con los recursos necesarios, recurre al padre o a otra persona, sea hijo o familiar cercano.

Sin embargo, si ella trabaja fuera de casa, puede compartir la responsabilidad con el esposo, en el tiempo en que éste puede o bien, recurre a otra persona cuando en la pareja no existe el papá.

Tanto en el grupo socioeconómico medio como en el alto, la mayoría de los niños es apoyada por la madre o por el padre; a nivel general casi la cuarta parte de los entrevistados refieren ser ambos los encargados de dicha tarea.

En el grupo socioeconómico bajo también la mayoría, es apoyado por uno de los dos padres pero el porcentaje siguiente corresponde a otro familiar, generalmente los hermanos mayores que están cursando la educación media superior o técnica.

En este caso específico, del total de familias entrevistadas, sólo el 1.6% reporta que los niños hacen su tarea escolar sin ningún tipo de apoyo familiar. La

explicación puede ser porque no se cuenta con un nivel de escolaridad adecuado para realizar dicha tarea, porque el padre de familia, a quién se le relega la responsabilidad, regresa muy tarde del trabajo o porque no existe en la familia otro integrante que asuma la tarea. En el 3% no se obtuvo respuesta alguna.

En el caso de la Escuela “José Vizcaíno”, las respuestas de los padres, agregaron motivarlos en el uso de fuentes diversas y de investigación extraescolar.

Como podemos observar, en este rubro en particular, nuestra población mostró un interés y disposición por apoyar a sus hijos en las tareas escolares, lo cual nos impuso la necesidad de trabajar con los padres de familia para determinar los recursos y el tipo de apoyo que podríamos solicitar en casa, en beneficio del desarrollo y la consolidación de habilidades y capacidades en los niños.

Esta disposición permitió además, que participaran en los Talleres para padres, donde se abordaban cuestiones tanto formativas –en relación con las aptitudes sobresalientes- como de interés propio de ellos.

Por otro lado, como conclusión tanto de las entrevistas efectuadas como del trabajo con padres que realicé paralelamente, puedo referir que en el acercamiento a la familia:

Hay padres que quieren y pueden apoyar a sus hijos:

Cuentan con la escolaridad y el tiempo para acompañar permanentemente a sus hijos. Existe una disposición favorable a realizar las tareas o encargos que el profesor delegue en ellos.

Hay padres que quieren pero no pueden apoyar a sus hijos:

La disposición es favorable, sin embargo pueden no contar con la escolaridad necesaria para cumplir con las exigencias del profesor. Requieren orientación precisa sobre el tipo de apoyo y tareas que deben realizar en casa.

El tiempo puede ser el impedimento para que participen directamente, en estos casos, el profesor debiera optimizar su disposición favorable y delegar en ellos tareas que puedan realizarse en tiempos y formas diversas.

Hay padres que pueden pero no quieren apoyar a sus hijos:

Existen condiciones de escolaridad y/o recursos para apoyar, sin embargo, su actitud les hace restringir su actuar al mínimo indispensable, son proveedores hacia la escuela pero no actores corresponsables. El trabajo del profesor, por lo tanto, debiera consistir en aprovechar lo que pueden dar pero no forzar ni juzgar la falta de interés y buscar, al mismo tiempo, algún punto de contacto que facilite la relación.

Hay padres que no quieren ni pueden apoyar a sus hijos:

No hay un padre detrás del alumno que respalde, apoye y motive. La situación es tirante y motiva que el profesor delegue la ausencia de éxito escolar en esta falta de apoyo, sin percatarse de que estos alumnos deberán salir adelante a pesar de esas condiciones. Razón por la cual el trabajo que ellos puedan hacer se vuelve absolutamente formador para los niños o jóvenes, independientemente de lo que puedan obtener en su grupo familiar.

Estas alternativas permiten que los profesores de grupo puedan precisar qué esperan de los padres de familia y determinar el tipo de apoyo que pueden obtener de cada uno de ellos. De esta manera, a los padres se les facilita traducir la solicitud del profesor en acciones específicas y, por lo tanto, ser reconocidos en el contexto escolar y a los profesores les disminuye la frustración y la ansiedad de sentirse solos en la tarea de educar a los niños y jóvenes.

Si, aunado a lo anterior, el colectivo de profesores considera el tipo de actividad económica, los ingresos y las características culturales de los padres de familia, seguramente la relación que establecerán con ellos posibilitará un enriquecimiento en ambas direcciones y permitirá que la escuela cuente con diversos “especialistas expertos” -en ciertos campos de la actividad humana- que contribuyan al conocimiento del mundo real laboral en todos sus alumnos.

Pasemos ahora a revisar lo concerniente a las actividades extraescolares que realizan los niños.

c. Actividades extraescolares

Se consideraron las actividades realizadas por los niños fuera de la escuela con el propósito de obtener información general acerca de los posibles intereses naturales, emanados del contexto social en el que participaban.

Las categorías que utilicé fueron las siguientes:

- Juegos libres dentro de casa, por ejemplo a las muñecas, la comidita, luchitas, rompecabezas y, en algunos casos juegos electrónicos (Nintendo, Atari).
- Juegos al aire libre, por ejemplo andar en bicicleta, correr, jugar basketbol, fútbol, saltar la cuerda.
- Actividades artísticas, por ejemplo dibujar, bailar, moldear plastilina o barro, armar maquetas, jugar a actuar.
- Lectura en casa, como actividad central.
- Actividad laboral con algún miembro de la familia en un espacio determinado. Tanto si es por interés del niño o por obligación.
- Sin respuesta.

Las frecuencias obtenidas fueron las siguientes:

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DE LOS NIÑOS							
Escuela	Juegos Casa	Fuera de casa	Arte	Lectura	Trabajo	Sin respuesta	Total %
E. Z.	33.3	43.2	12.3	2.8	5.6	2.8	100
F.M.R.	32.2	47.5	10.5	0	6.5	3.3	100
J.V.	25.5	66.8	2.2	0	1.1	4.4	100
B.O.	33.0	66.0	0	0	0	1	100

Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los niños prefieren las actividades al aire libre aunque no se precisó si practicaban algún deporte organizado. La influencia del grupo familiar no queda suficientemente explicada excepto en permitir que jueguen fuera de casa.

En los grupos socioeconómicos medio y bajo tenemos algunos niños que trabajan de manera informal en el taller de su padre o algún familiar, desempeñando actividades manuales en su mayoría.

En cuanto a los niños que permanecen en casa lo hacen porque tienen inclinación hacia alguna actividad concreta o porque su madre se ausenta para ir a trabajar y deben quedarse solos en el hogar.

Con respecto a la lectura es mínima la población que lo reporta como actividad central, en este caso en particular se reporta lectura de los libros de texto, revistas o historietas.

Con los resultados obtenidos no se pudieron determinar tendencias en cuanto a intereses fomentados en la familia. Tan sólo se obtuvo el indicador de actividades al aire libre, lo que se tradujo en observar con más detenimiento, y en coordinación con el maestro de educación física, el desempeño de los niños en esta clase.

Como grupo familiar la mayoría de los entrevistados no participa en ninguna actividad de su comunidad, el resto lo hace en actividades recreativas –deportivas mayormente-, sociales o culturales.

En cuanto a los lugares más frecuentados fuera de casa, el más visitado es el parque y después la biblioteca pública; sólo para el grupo socioeconómico alto se agregan los museos, el cine y el teatro, dada la inversión económica que representan dichas visitas para todo el grupo familiar.

En los grupos socioeconómicos medio y bajo los niños, por lo tanto, tienen acceso a la televisión, los juegos de video, las películas grabadas y la programación habitual de la televisión; ocasionalmente acompañan a su padre a actividades deportivas.

2. La cultura

La cultura la definí en este trabajo, coincidiendo con Héctor P. Agosti, como “el conjunto de valores materiales y espirituales, los procedimientos para crearlos, aplicarlos y transmitirlos, obtenidos por el hombre en el proceso de la práctica histórica-social”.⁷⁰

⁷⁰ Hector P. Agosti, *Ideología y cultura*, México, Cártao, 1981, p 13.

Por lo tanto, la cultura abarca tanto el producto intelectual de una sociedad como el uso, justificación y socialización de los diferentes productos del trabajo humano o de su praxis.

Las formas específicas que adopta son la ciencia, el arte, la literatura, la religión, el derecho; las ideas sociales, políticas, artísticas, jurídicas, filosóficas; las instituciones y organizaciones creadas históricamente y en vinculación con las formas de producción vigente y dominante.

Algunos productos culturales, en su momento, fueron creados para satisfacer necesidades utilitarias, sin embargo en otra sociedad han sido reconsiderados y enaltecidos con fines estéticos, por ejemplo la literatura o las obras artísticas. La universalidad de los valores es histórica, porque todos los productos culturales llevan en sí una concepción determinada del mundo, la ciencia, por ejemplo, estará vinculada al desarrollo técnico y reflejará, por lo tanto, las relaciones sociales que le han dado origen y vida; el derecho o la religión serán a su vez el compendio de las ideas creadas por el hombre para normar su comportamiento o justificarlo. El arte manifestará las inquietudes respecto a dichas relaciones o las expresará como formas dominantes.

Esta concepción del mundo histórica presente en la cultura es, al mismo tiempo parte constituyente de la ideología, creada y transmitida de generación en generación y a través de todas las organizaciones sociales (incluidas las educativas), jurídicas, religiosas y todos los medios de comunicación.

El hombre aprende a ser hombre en sociedad y se rige por la generalidad y el consenso que dicha ideología alcance en cada sociedad determinada históricamente.

Actualmente, y en nuestra sociedad, recibimos y reproducimos cierta cultura, creamos estrategias para adoptar o rechazar alguna ideología pero de cualquier forma enriquecemos con nuestro quehacer la cultura que día a día hacemos llegar a los más jóvenes.

No podemos enaltecer solo la cultura de nuestro grupo social o la del que nos convence, ya que todas son valiosas porque son parte constitutiva de su propia vida y al mismo tiempo de la cultura más amplia, a la que pertenecemos

todos. Cada grupo social o socioeconómico reproduce de distinta manera los valores, que desde su punto de vista, son esenciales; de ninguna manera se justifica el pretender unificarlos en aras de fortalecer una “cultura nacional”.

Cada niño irrumpe en el salón de clases siendo portador de cierta concepción del mundo, de la vida, de determinados valores, tradiciones y hábitos, que no siempre son reconocidos y valorados positivamente por los profesores. Ya que en el salón de clases confluyen dos formas de vida, una constituida en el profesor y su práctica cotidiana y otra, con múltiples caras, en cada uno de sus alumnos.

A efecto de conocer algunos rasgos culturales de las comunidades de las cuatro escuelas se exploraron aspectos como el tipo de religión, el consumo de música y la lectura de periódicos⁷¹.

A este respecto, consideré relevante explorar el **tipo de religión** por las posibles implicaciones negativas en el aula hacia la conducta de los niños en los homenajes y ceremonias cívicas que se realizan en la escuela.

Existe una presión social muy fuerte porque los niños cumplan con el ritual de la ceremonia cívica, sin importar que dicha presión entre en contradicción con algunos de los hábitos inculcados por la religión de sus padres, como los “Testigos de Jehová”, por ejemplo. El niño es señalado, castigado y descalificado.

Las respuestas quedaron agrupadas de la siguiente manera:

RELIGIÓN								
Escuela	Católica	Cristiana	T. Jehová	Evangelista	Sin espec	Ateo	Sin resp	Total %
E. Z.	78.8	1.6	2.1	1	7	3.8	5.7	100
F.M.R.	92.4	0	0	4.1	0	3.5	0	100
J.V.	89.4	4.7	1.1	0	1.1	0	3.7	100
B.O.	58.9	17.6	0	0	23.5	0	0	100

En este rubro la mayoría de la población entrevistada afirma ser católica y sólo en los grupos de la clase trabajadora y la clase media encontramos un mínimo porcentaje de padres que aceptan no tener ningún tipo de religión.

⁷¹ Durante la década pasada aún se consideraba el acceso a la información de la actualidad por medio del periódico y no como en el presente, vía la Web, el correo u otros medios electrónicos.

Aparentemente la religión diferente a la católica no ha sido motivo de exclusión o discriminación, aunque a los profesores les cuesta trabajo encontrar el punto justo entre el respeto a las creencias religiosas de la familia y la “formación cívica” que deben dar a todos los alumnos.

Como se observa, en el siguiente cuadro la gran mayoría de la población **escucha música**, lo cual interpretamos como un acercamiento a una de las manifestaciones artísticas más generalizada en la sociedad actual. En algunos casos la respuesta de los padres de familia englobaba diferentes géneros musicales, en otros se señaló cualquier tipo de música y para otros, se reducía a escuchar cierta radiodifusora en el hogar.

ESCUCHAN MÚSICA				
Escuela	Sí	No	Sin respuesta	Total %
E. Z.	90.1	2.7	7.2	100
F.M.R.	93.6	1.4	5	100
J.V.	95.7	1.6	2.7	100
B.O.	90	10	0	100

Era importante conocer este aspecto porque dentro de las actividades realizadas en los salones de clase nos encontramos con que el arte era un área particularmente atractiva para los niños, fuera la plástica, la música, la dramaturgia o la literatura. Esto pudo deberse a que las actividades artísticas son lúdicas, creativas y a todos ofrecen una oportunidad de participar y a que en la escuela el contacto con las actividades artísticas se restringe a los festivales o a ciertos concursos institucionales pero no son parte del currículo cotidiano en el aula y no a una influencia real⁷² de los padres o grupo familiar.

La información referida a la **lectura del periódico** sirvió para contextualizar por un lado, la cantidad de información que podían conocer y manejar los niños de las tres escuelas primarias y, por otro, el acceso a fuentes documentales básicas en casa.

⁷² En un primer momento la familia es la institución social responsable del proceso de socialización, posteriormente es un factor de influencia fundamental, aunque no determinante para la vida adulta.

LECTURA DEL PERIÓDICO				
Escuela	Sí	No	Sin respuesta	Total %
Global	49.2	41.8	9	100

Aunque nos encontramos con que el porcentaje estaba muy dividido, presentamos a continuación los resultados más específicos sobre que tipo de periódico lee la población que así lo hace.

En cuanto a los padres que no leen el periódico solamente lo tomamos como un indicador de ausencia de información actualizada, por medios escritos, en el hogar y posible motivo de porque muchos de los niños no tienen acercamiento a la lectura.

¿Qué periódico se lee?

PERIODICO QUE SE LEE							
Escuela	Uno más uno/Jornada	Excelsior Universal Novedades	Diario Oficial	Prensa Ovaciones Esto	Financiero	Ecos Cambio	Total %
E. Z.	3.8	21.8	0	74.4	0	0	100
F.M.R.	4.6	34.8	0	59.3	0	1.1	100
J.V.	0	39.3	1.6	11.4	1.6	42.6	100
B.O.	0	40	0	40	0	20	100

En la población que lee el periódico pudimos constatar que la información que mayor interés despierta es la referida a los deportes; en segundo lugar, la prensa dedicada a informar sobre los acontecimientos nacionales e internacionales; en tercer lugar los periódicos locales cuya información se circunscribe a hechos regionales y a publicidad; en cuarto lugar la prensa considerada como crítica⁷³ obtuvo un mínimo porcentaje en la mayoría de las escuelas; finalmente periódicos más especializados como el Diario Oficial y El Financiero fueron los menos leídos, los lectores tenían un interés específico en

⁷³ El Uno más Uno y La Jornada eran considerados como periodismo crítico al Estado mexicano o de “izquierda” por la población entrevistada.

ellos por cuestiones laborales; eran fuente informativa para su actuar cotidiano y estuvieron ubicados en el grupo socioeconómico alto.

2. La Familia

En el proceso de socialización de todo individuo la familia es el grupo social más significativo porque es en el que se aprenden los primeros conocimientos, las normas que rigen las actitudes y comportamientos, las formas afectivas de enfrentarse a sujetos, objetos y relaciones sociales y los valores y reglas que regirán nuestras acciones. En la familia crecemos bajo una concepción del mundo establecida por nuestros padres y creamos el ideal de nuestro mundo, que resultará de construir, transformar o reproducir la propia realidad.

En la familia se delinear rasgos trascendentales de la vida emotiva, afectiva y del comportamiento social de los individuos⁷⁴; en ella además, se desarrollan y concretizan las potencialidades que al nacer todos poseemos.

Está inserta en una sociedad determinada históricamente, por lo que las condiciones de vida que reproduce dependen fundamentalmente de la clase social a la que pertenezca, lo que nos lleva a considerar de entrada la existencia de diferencias sociales, económicas y culturales entre las comunidades escolares estudiadas durante la investigación. Las diferencias culturales adquirieron forma en diversas expectativas, proyectos de vida y recursos culturales.

En el apartado de la escuela hemos analizado la expectativa hacia la escuela ahora veremos cuales son las características que dan vida a las familias y que las van estructurando como parte de un grupo o de otro.

Los aspectos explorados fueron el nivel de escolaridad de los padres, la ocupación laboral, los ingresos familiares, el ingreso destinado al gasto familiar, quién es el responsable de administrar el gasto familiar y cuántos integrantes tienen las familias.

⁷⁴ Ivonne Castellan, *La familia*, México, Fondo de Cultura Económica, Colección Breviarios No. 394, 1985, pp. 108 – 131.

a. Nivel de escolaridad de los padres

Se consideraron ambos padres y las respuestas se agruparon de la siguiente manera:

- Ninguno. Para aquellas personas que no cursaron grado escolar alguno.

En los siguientes niveles se incluyeron ciclos completos e inconclusos.

- Primaria
- Secundaria
- Comercio
- Media superior
- Superior
- Sin respuesta

En términos globales la mayoría de la población ha cursado algún nivel educativo, el resto de los porcentajes se distribuye según el grupo socioeconómico de que se trate, como veremos en la siguiente tabla:

NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES								
Escuela	Ninguno	Primaria	Secundaria	Comercio	Media superior	Superior	Sin respuesta	Total %
E. Z.	5.6	57.5	21.5	3.9	3.2	2.7	5.6	100
F.M.R.	2.8	42.4	23.4	8.9	7.5	11.1	3.9	100
J.V.	.60	23.8	14.6	12.8	11.6	32.3	4.3	100
B.O.	0	43.5	4.3	8.7	17.4	8.7	17.4	100

b. Ocupación Laboral

En este rubro me interesaba explorar si las actividades productivas de los padres estaban ligadas al trabajo manual o al trabajo intelectual, porque desde nuestra perspectiva esto influía drásticamente en las habilidades que en casa se valoraban y, por lo tanto, se propiciaban y desarrollaban. También eran una explicación al área en la que los niños destacaban como potencialmente sobresalientes y junto con el nivel de escolaridad y las expectativas hacia la escuela irían conformando una caracterización más completa de los grupos familiares.

Las respuestas quedaron agrupadas de la siguiente manera:

- Obreros.
- Empleados, técnicos o profesionistas.
- Militares o policías
- Comerciantes o tienen un negocio propio.
- Artesanos (carpinteros, herreros, costureras).
- Trabajadoras domésticas.
- Pensionados, subempleados o desempleados (en el momento de responder).

La categoría de empleados, técnicos y profesionistas fue la que mayor porcentaje obtuvo, en ella se incluyeron aquéllos que trabajaban en el área de servicios, los que desempeñaban una función como técnicos especializados y aquellos que siendo profesionistas ejercían por su cuenta o agrupados en alguna asociación o institución.

OCUPACION LABORAL DE LOS PADRES								
Escuela	Obrero	Empleado Técnico Profesionista	Militar Policía	Comercio Negocio Propio	Trabajo Doméstico Artesanos	Pensión Subempleo Desempleo	Sin resp	Total %
E. Z.	43.7	40.2	0	5.9	3.5	2.7	4	100
F.M.R.	25.7	57.9	1	11.2	0	1.8	2.4	100
J.V.	3.5	89.9	0	3.6	1	2	0	100
B.O.	7.7	53.8	0	0	38.5	0	0	100

Empieza a notarse ya la relación entre la escolaridad de los padres y la actividad económica que realizan pudiéndose comprobar que aquéllos cuya escolaridad se ubica en la educación media superior y superior se encuentran desempeñando puestos cuya exigencia de conocimientos especializados es mayor o más específica.

Para complementar esta información presento el siguiente cuadro donde quedan agrupadas las familias entre las que desempeñan trabajo manual y las que realizan trabajo intelectual.

Su ubicación en uno u otro grupo se determinó a partir de las funciones que desempeñan en su actividad laboral y si éstas implican la manipulación directa de los procesos productivos y la materia prima o si por el contrario involucran capacidad de organización, supervisión, dirección, análisis. Dicha caracterización contribuyó a aclarar también su concepción del trabajo, de las relaciones sociales de producción, de su ser trabajador, de la sociedad que les rodea y, por lo tanto, de la escuela. Además de dar forma al mundo cultural en el que los niños se desarrollan quedó explícita la influencia del contexto social y económico en la definición de los intereses, habilidades y capacidades de los alumnos con los que trabajábamos.

Como podemos observar en los grupos socioeconómicos bajo y medio predomina el trabajo manual, por lo que resulta imprescindible hacer una reconsideración de las habilidades intelectuales que la escuela espera sean desarrolladas y valoradas en casa; cuando ahí en el hogar lo que se valora y reproduce son las habilidades manuales ligadas a diversos oficios como el comercio, al trabajo doméstico o al mantenimiento.

DIVISION SOCIAL DEL TRABAJO				
Escuela	Trabajo Manual	Trabajo intelectual	Sin respuesta	Total %
E. Z.	77	10	13	100
F.M.R.	70	18	12	100
J.V.	51	41	8	100
B.O.	22	31	47	100

Aunado a lo anterior exploré el ingreso salarial de la familia.

c. Ingresos Familiares

Se preguntó acerca del ingreso quincenal obtenido por todos los miembros de la familia que trabajaban, en algunos casos solo el padre, en otros ambos y en otros más, también alguno(s) de los hijos. Cabe aclarar que las cantidades expresadas en este rubro están en millones de pesos, pues en 1992, debido a la

inflación tanto los salarios como los precios se tasaban en miles y millones de pesos.

Los rangos establecidos para las respuestas fueron:

- Desde \$140,000.00 hasta \$1,000,000.00
- De más de \$1,000,000.00 hasta \$5,000,000.00
- Ingresos variables
- Sin respuesta

La mayoría de la población entrevistada percibe quincenalmente entre \$140,000.00 y un millón de pesos, sin embargo su calidad de vida como grupo familiar se relativiza al considerar el número de integrantes que dependen de dicho ingreso.

INGRESOS FAMILIARES				
Escuela	.14-1 millón	1.1-5 millones	Sin respuesta	Total %
E. Z.	67.5	2.6	29.9	100
F.M.R.	69.8	14.8	15.4	100
J.V.	33.3	46.2	20.5	100
B.O.	25	37.5	37.5	100

En la escuela “José Vizcaíno Pérez” se concentra la población con mayores ingresos económicos, razón por la cual se reafirma la consideración inicial de concebirla como el grupo socioeconómico alto. Al mismo tiempo los ingresos están en relación directa con el grado de escolaridad y el tipo de ocupación laboral que desempeñan.

En los tres grupos la correlación entre la escolaridad, los ingresos y la ocupación empieza a mostrar que las familias conforman su propio mundo cultural que les da pertenencia al mundo cultural de la clase social a la que pertenecen, dándole sentido a sus valores, tradiciones, hábitos y dinámica familiar, resultó evidente que a mayor escolaridad, mejor puesto de trabajo y mayores ingresos económicos, recordemos las expectativas hacia la escuela y sus hijos; aquella concepción del mundo y de la vida de la que hablábamos, se va concretando en

un estilo de organización y dinámica familiar, en roles desempeñados por cada integrante y en recursos culturales accesibles.

Como podemos observar existe un alto porcentaje de respuestas omitidas, fuera por desconocimiento –que ya en sí mismo es indicador de la dinámica interna familiar- o por no estar de acuerdo en informarlos. Para los padres de familia con menores ingresos existía el temor de que la información proporcionada influyera en el trato hacia sus hijos o en que se tomaran medidas discriminatorias.

d. Cantidad del ingreso destinada al gasto familiar

El otro indicador de análisis relacionado con los ingresos familiares para determinar las condiciones de vida al interior de las familias es la cantidad de dinero –ingresos familiares- que se destina al gasto familiar, es decir a alimentación, vestido, educación, transporte, renta de vivienda y servicios.

Los rangos establecidos para las repuestas fueron los mismos que en el rubro anterior e igualmente aclaro que las cantidades están expresadas en miles y millones de pesos:

- Desde \$140,000.00 hasta \$1,000,000.00
- De más de \$1,000,000.00 hasta \$5,000,000.00
- Ingresos variables
- Sin respuesta

Las respuestas obtenidas se agruparon de la siguiente manera:

INGRESOS DESTINADOS AL GASTO FAMILIAR				
Escuela	.14-1 millón	1.1-5 millones	Sin respuesta	Total %
E. Z.	87	1.2	11.8	100
F.M.R.	78.9	10	11.1	100
J.V.	34.9	41.1	24	100
B.O.	45.4	45.4	9.2	100

La cantidad destinada al gasto familiar, como podemos observar, en los grupos socioeconómicos medio y bajo incluye la mayoría de los ingresos económicos, lo que implica que no existe en casa la posibilidad real de tener actividades

extraescolares, deportivas o artísticas, para los niños; no poder realizar visitas a distintos lugares para retroalimentar el conocimiento del mundo, ni acceso a diversos materiales que enriquezcan el acervo cultural de los hijos. Las actividades de entretenimiento quedan restringidas, como se verá más adelante, a ver televisión y sólo en algunos casos a tener algún videojuego en casa.

En la Escuela “José Vizcaíno Pérez” volvemos a ratificar que siendo la comunidad de mayores ingresos, tiene mejores condiciones de vida ya que lo destinado al gasto familiar les asegura cubrir sus necesidades básicas y contar con un excedente para gastar en entretenimiento, actividades extraescolares, viajes y diversos materiales impresos o audiovisuales.

e. Administración del gasto familiar

Otro de los aspectos fundamentales para conocer la dinámica familiar fue determinar ¿Quién administra el gasto familiar?, es decir, quién decide en qué se gasta el dinero disponible para toda la familia. Información que utilicé para establecer en quién recaía la responsabilidad y la toma de decisiones, en cuestión económica, al interior de la familia y correlacionarla con ¿Quién es el responsable de apoyar las tareas escolares de los hijos? y cómo se comparten otras decisiones en el grupo familiar.

Las categorías utilizadas fueron las siguientes:

- La responsabilidad la tiene y la asume **la madre**.
- La responsabilidad la tiene y la asume **el padre**.
- La responsabilidad la tienen y es asumida por **ambos padres**.
- La responsabilidad la tiene y es asumida por **otro miembro**. En estos casos la razón es porque comparten la vivienda o porque están ausentes los padres. En su mayoría es la abuela, ya sea por parte paterna o materna.
- Sin respuesta.

Las respuestas se distribuyeron de la siguiente manera:

¿QUIEN ADMINISTRA EL GASTO FAMILIAR?						
Escuela	Madre	Padre	Ambos	Otro	S/resp	Total %
E. Z.	62	17.3	12.3	2.9	5.5	100
F.M.R.	56.4	26.5	11.2	.50	5.4	100
J.V.	48.1	27.7	19.3	0	4.9	100
B.O.	41.6	8.3	33.5	0	16.6	100

En términos generales, la madre es la que tiene la autoridad y asume la responsabilidad de la administración hogareña. Ella es quién decide en qué se gasta, cuánto se destina a cada rubro y cuándo se aplica el presupuesto. No importa si desconoce el total de los ingresos del padre, ella “exige” la cantidad predestinada al “gasto familiar”. Como vimos anteriormente, es ella la primera que apoya la realización de las tareas escolares, lo que me lleva a concluir que en los grupos caracterizados, las actividades de vinculación con el grupo familiar, deben ser dirigidas a la madre por ser ella quién detenta el “poder” al interior de las familias.

En los niveles socioeconómicos bajo y medio, la mayoría de las respuestas corresponde a la madre, en ambos casos, la generalidad de las madres no trabajan fuera de casa, por lo que su vida se desarrolla fundamentalmente en el hogar, lo que las convierte en la autoridad, a su interior, reconocida por los hijos y el propio padre.

En el grupo socioeconómico alto –Escuela “José Vizcaíno”- las madres trabajan y participan en los ingresos familiares; aunque el porcentaje obtenido en responsabilidad compartida es bajo, es importante mencionarlo porque en estas familias se nota cierta negociación entre ambos padres, que no está presente en los otros grupos.

En los casos donde es el mismo padre, el responsable de proveer y administrar el gasto familiar, la relación interna reproduce un esquema autoritario y machista, las decisiones las toma el padre y él decide qué delega y a quién.

f. **Número de integrantes de la familia**

Ahora analizaremos cuantos integrantes conformaban las familias, dato que aunado a los anteriores confirma los supuestos que hasta el momento he hecho sobre el nivel de vida, la oportunidad de explorar diversos horizontes culturales y la valoración de la escuela y del trabajo mismo para los hijos.

Se consideraron integrantes de la familia todos los miembros que conviven y dependen del ingreso familiar.

Los rangos que establecí fueron los siguientes:

- De 2 a 4 integrantes.
- De 5 a 7 integrantes.
- Sin respuesta.

La distribución de las respuestas en las escuelas fue la siguiente:

NUMERO DE INTEGRANTES EN LAS FAMILIAS				
Escuela	De 2 a 4	De 5 a 7	Sin resp	Total %
E. Z.	22.3	77.2	.5	100
F.M.R.	65.3	33.5	1.2	100
J.V.	49.3	50.7	0	100
B.O.	58.4	41.6	0	100

Las familias constituidas por entre 5 y 7 miembros son mayoría en la población entrevistada de la Escuela “Emiliano Zapata”.

En este grupo socioeconómico es donde mayor porcentaje se obtuvo, lo que muestra que siendo el sector de población con menor escolaridad, menor ingreso económico y, ahora con más integrantes en la familia, es el que vive en peores condiciones de vida, el salario -o salarios- alcanza sólo para lo indispensable por lo que difícilmente es un sector que pueda tener acceso a diversas actividades culturales, deportivas o de índole diferente a la escolar. En estas familias la impronta porque los hijos trabajen lo más tempranamente está presente, por lo que la escuela es un “sueño guajiro” para la mayoría de los niños y jóvenes. Saberlos potencialmente sobresalientes era algo ante lo cual la actitud fue ¿Y qué? ¿Para qué nos servirá, a la familia y a él mismo, si no tengo dinero

para ofrecerle otras cosas? Desafortunadamente la gran mayoría de los padres estuvo en desacuerdo con la nominación y, por lo tanto, la retroalimentación positiva hacia los niños fue prácticamente nula.

En el grupo socioeconómico medio el porcentaje mayor corresponde a familias estructuradas por entre 2 y 4 integrantes. En este caso, las familias planificaron el número de hijos para poder ofrecerles otros recursos y la oportunidad de estudiar más allá de la educación básica. Fueron familias que se comprometieron a garantizar que los niños tuvieran cierto seguimiento en el desarrollo de sus habilidades con mayor potencial. Les ofrecieron una retroalimentación positiva y se les valoró como el “orgullo de la familia”.

En este caso, no hubo que convencerles de las ventajas que desde nuestro punto de vista tenía el que los niños se supieran potencialmente sobresalientes y en qué área o campo de la actividad humana lo eran.

En el grupo socioeconómico alto la situación se dividió casi a la mitad entre ambas posibilidades, al respecto señalaré que es el grupo socioeconómico, donde el impacto de tener entre 3 o 5 hijos, no sitúa a éstos, en el mercado laboral tempranamente, el número de hijos es, incluso, una decisión tomada sin preocupaciones financieras de por medio y sus ingresos les permiten garantizar, además de las cuestiones básicas para sobrevivir, oportunidades para diversificar los recursos, herramientas y acciones para incrementar el conocimiento del mundo en sus hijos. La noticia de tener hijos con un potencial sobresaliente identificado, fue hasta cierto punto “ya esperada”, por sus expectativas, su concepción de escuela y cultura, el mundo al que pertenecen y, por otro lado, la retroalimentación hacia los niños fue totalmente positiva y alentadora.

Hasta aquí queda claro que pueden trabajar uno o más miembros de la familia, que los ingresos pueden alcanzar para cubrir las necesidades y, en algunos casos para otras actividades, que en casa es la mamá quién detenta el poder y que la gran mayoría tiene entre 3 y 5 hijos.

Con respecto a quién apoya la realización de las tareas escolares en casa y cuáles son las actividades extraescolares que realizan los niños, es información que se presentó en el apartado referido a la escuela.

Hasta ahora he presentado los resultados que obtuve al entrevistar o encuestar a la población, pasaré ahora a hacer algunos comentarios generales sobre las hipótesis planteadas al inicio de este capítulo.

Encontré cierta correlación entre las actividades económicas desempeñadas por los padres, sus ingresos económicos, su nivel de escolaridad y sus expectativas hacia los hijos y la escuela.

Particularmente me interesa exponer el encargo social asignado a la escuela y la valoración que del trabajo intelectual y del trabajo manual se hace, de acuerdo al grupo social de que se trate, ya que de ello depende la relación que se establece entre el profesor y los alumnos y en general entre la escuela y el grupo familiar.

Es decir, ¿Para qué se envían a los niños y niñas a la escuela? Las expectativas hacia la escuela a veces coincidirán con lo planteado por la institución, pero también pueden diferir e incluso entrar en contradicción con dichos fines. El niño es socializado en un grupo familiar en donde se reproducen prácticas, ideas, relaciones sociales, habilidades, capacidades, intereses y formas específicas de enfrentarse a la vida y la sociedad. Por lo que se convierte en portador de una cultura y dentro de ésta de saberes tradicionales, conocimientos y explicaciones de los distintos procesos naturales y sociales,⁷⁵ los cuáles generalmente no son valorados –incluso ni conocidos– por la escuela, por el profesor y por el propio curriculum regular.

En la familia, se aprende a valorar la escuela y, por lo tanto, las distintas actividades que pueden desempeñarse en la vida laboral y productiva. La escuela es reproductora del trabajo intelectual y no del trabajo manual. En la escuela la división social del trabajo adquiere sentido tanto por la misma práctica escolar como por el encargo y la función que desempeña como institución reproductora de la ideología y cultura dominantes.

⁷⁵ Raúl Gagliardi, *Obstáculos a la enseñanza, obstáculos al aprendizaje en contextos multiculturales*, Suiza, UNESCO, Documentos sobre la formación de maestros y la educación multicultural/intercultural No. 25, 1994, pp. 2-15

La escuela en general, de acuerdo a las respuestas, es vista como una alternativa de movilidad social, sea para superar las condiciones de vida actuales o para mantenerlas, por lo menos.

Sin embargo, para que esto suceda la familia deberá garantizar el sostenimiento y los satisfactores indispensables, ya que de no ser así la deserción escolar y la incorporación temprana al mercado laboral de los niños es la alternativa en muchas familias de la clase trabajadora.

En dicha investigación encontré la siguiente relación entre la expectativa de los padres hacia la escuela y su participación o involucramiento:

- **Como conductora o responsable esencial del proceso cognitivo, a través del cual los niños aprender a leer y escribir.**

Si la escuela es la responsable del aprendizaje de los niños, el padre de familia tiende a mantenerse al margen de las decisiones que se toman en la escuela y su papel se restringe a “cumplir lo mejor que se pueda” con el encargo asignado, sus recursos culturales pocas veces incorporan el desarrollo de habilidades intelectuales en casa, en cambio las habilidades manuales son naturalmente desarrolladas y ejercitadas.

Por otro lado, el profesor, tiende a valorar negativamente el acervo cultural de las familias –comprendidas en el grupo socioeconómico bajo-, por lo que supone que los padres “no quieren apoyarle en la educación de sus hijos”, ni se preocupan por darles la oportunidad de seguir estudiando.

Suposición que como hemos visto es falsa, ya que el hecho de continuar en la escuela no depende de lo que desean los padres sino de las condiciones económicas en las que viven y, el apoyo a los niños en las tareas escolares depende de la escolarización y el tiempo, que por su jornada laboral, tienen disponible.

- **Como institución encargada de formar a los niños para su integración a la sociedad.**

En este caso el padre de familia –parte del grupo socioeconómico medio- ya no es sólo el proveedor de material escolar, muestra además interés por colaborar activamente en las faenas de la escuela, sean de limpieza, mantenimiento, ornato

o equipamiento tecnológico y, por otro lado, cuenta con las condiciones adecuadas para apoyar las tareas escolares, compartir las decisiones tomadas por el profesor y coincide considerablemente en la valoración positiva que de las habilidades intelectuales hace el profesor, en casa las condiciones socioeconómicas, la escolaridad de los padres y la actividad económica de éstos permite que el trabajo intelectual se vea como necesario e indispensable. Los niños son acercados de manera normal y regular a diversas fuentes de información.

El profesor responde de manera menos discriminatoria ante el contexto cultural de las familias y recibe retroalimentación constante a sus peticiones y concepciones.

- **Como la institución responsable de fortalecer los procesos intelectuales, psicológicos y culturales en la formación “integral” de los niños.**

Para los padres de familia –grupo socioeconómico alto- queda manifiesta la necesidad de compartir un proyecto único de escolarización, por lo que la relación que establecen con la escuela es una “extensión” de ésta, las expectativas son correspondidas entre ambas instituciones, las habilidades intelectuales son desarrolladas y fomentadas en el hogar, por lo que no existe un choque cultural entre lo que esperan los profesores y lo que sucede en la comunidad. Descubrimos que están en disposición de colaborar como un medio extraordinario, al servicio de la escuela, en el desarrollo de habilidades de sus hijos. Sus posibilidades, en cuanto a recursos culturales posibilitan no sólo el apoyo directo a las tareas escolares sino además que los proyectos realizados por los niños tengan una mayor amplitud.

En esta comunidad los profesores se sienten reconocidos, respaldados y apoyados plenamente en su labor educativa. Hay una interrelación entre el mundo de los profesores y la comunidad en la que se encuentra la escuela.

En términos generales, las diversas concepciones de la escuela corresponden a diferentes grupos sociales conformados por trabajadores, técnicos, empleados y profesionistas, cuyos ingresos económicos varían entre sí.

El padre de familia puede concebirse a sí mismo como un elemento ajeno a la práctica escolar o como un elemento que contribuye a la educación en igualdad con el profesor, como lo vimos anteriormente.

Otro elemento importante a mencionar es la carga afectiva que, con base en esta concepción, recae en el alumno. Es decir el éxito o fracaso que pueda tener durante su escolarización no solo depende de sus características inherentes sino además del tipo de habilidades que en casa se propician y se valoran.

El niño ingresa y se incorpora a un proceso de escolarización, que de antemano le ofrece una valoración positiva de las habilidades y capacidades necesarias para el consumo intelectual del aprendizaje y una valoración negativa de las habilidades creadoras, divergentes o productivas.

La escuela centra su práctica en el aprendizaje memorístico, repetitivo y de consumo; forma espectadores del conocimiento y de los productos de la ciencia, deja a un lado el ejercicio de las distintas habilidades, capacidades y talentos y la producción de proyectos de trabajo en beneficio de las comunidades de los propios niños⁷⁶.

Quedando en el terreno de la reflexión, la comprensión, el análisis y el desarrollo de actitudes; habilidades académicas e intelectuales que se valoran principalmente en función del proceso de escolarización y no de la vida real.

Pudimos constatar que en todos los grupos socioeconómicos se nominaron niños potencialmente sobresalientes en las diferentes capacidades y habilidades, que en ese entonces trabajábamos; las precisiones que haría al respecto serían las siguientes:

- En los grupos socioeconómicos alto y medio, los niños presentaron tendencia a sobresalir en el área intelectual, es decir, en el pensamiento lógico-racional y la competencia comunicativa.
- En el grupo socioeconómico bajo, la tendencia fue que los niños mostraron mayor creatividad, es decir, trabajo creativo vinculado a actividades manuales o tecnológicas.

⁷⁶ Raúl Gagliardi, *La educación intercultural y la formación de maestros*, Suiza, UNESCO, Documentos sobre la formación de maestros y la educación multicultural/intercultural No. 31, 1994, pp. 1-25.

En las tres poblaciones los niños mostraron un gran interés por las actividades vinculadas al campo artístico, como la música, el dibujo, el teatro, la literatura.

En las tres escuelas (incluido el Jardín de Niños) encontramos que la existencia de niños con capacidades y aptitudes potencialmente sobresalientes no dependía de las características culturales, económicas o sociales de los niños sino de la oferta educativa que recibían, por esta razón, entre mayor fuera la diversidad de actividades que trabajaran con el profesor, mayor era la posibilidad de que todos los niños, en algún momento pudieran destacar o sobresalir en su grupo. Los factores determinantes fueron los siguientes:

- La oferta educativa concretada en un programa de enriquecimiento, que ponga el acento en el desarrollo de habilidades y no en el aprendizaje memorístico de la información.
- El énfasis en los planes de clases en la identificación de habilidades y capacidades y no en la memorización de información para los exámenes.
- La concepción del profesor de sus alumnos como alumnos potencialmente sobresalientes y no como “aplicados” y “con problemas de aprendizaje” o “con necesidades educativas especiales”. Categorías del ámbito educativo que remiten a una clasificación de la población escolar entre aptos y no aptos para el aprendizaje.
- La valoración positiva tanto del trabajo intelectual como del manual, dentro del salón de clases y en la vida y futuro de los niños.
- La Valoración del contexto cultural de los padres de familia y su incorporación al salón de clases como un recurso extraordinario para vincular a la escuela con la vida laboral de la comunidad.
- El reconocimiento de obstáculos de carácter ideológico para que las niñas sean identificadas e incorporadas a un trabajo específico de “alto rendimiento”.

Una vez identificados como niños con capacidades y aptitudes potencialmente sobresalientes la característica determinante fue la

perseverancia⁷⁷, el autocontrol y la disciplina que muestran en el desarrollo de su proyecto; tanto la familia como la escuela deben ser “educadas” para que formen en los niños una personalidad perseverante.

El trabajo de investigación de campo que realicé en el equipo responsable del Proyecto CAS lo concluí con la presentación del informe correspondiente en el mes de Junio del año 1992., posteriormente en el año 1994 presenté la Guía Técnica para el Área de Trabajo Social del Proyecto de atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes⁷⁸, en la que especificaba las funciones para los trabajadores sociales de las Unidades de Servicios CAS y el Programa de atención a padres de familia, misma que complementé con la compilación de textos básicos en una Antología de apoyo al área de Trabajo Social en el año 1994. En esta última incluí material para apoyar a los trabajadores sociales en la conceptualización del sujeto sobresaliente, la comprensión de los procesos afectivos al interior de las familias creadoras, la conformación de grupos y el trabajo con padres, la conceptualización de la calidad de la educación y el tratamiento estadístico de la información.

En el ciclo escolar 1999-2000 realicé funciones de analista en la Oficina de Planeación y Evaluación Institucional del mismo Departamento de Educación Especial.

En 2001, empecé a colaborar en el equipo que coordinaba el Proyecto de Investigación “Integración Educativa”⁷⁹, a pesar de que aparentemente fueran propuestas excluyentes, para nosotros resultó fundamental desarrollar un modelo que ofreciera respuesta educativa tanto a la población con discapacidad escolarizada en la escuela regular como a las aptitudes sobresalientes de todos los alumnos.

⁷⁷ Dentro del modelo pedagógico de J. Renzulli está englobada en el compromiso con la tarea. En el modelo desarrollado por el equipo de SEIEM la agrupamos en los rasgos afectivo-volitivos.

⁷⁸ Registrada en la Dirección de Derechos de Autor en el año 1996. Se puede obtener un resumen en la página web www.proyecto-cas.org

⁷⁹ En septiembre de 2002 el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa sustituye al proyecto de investigación.

IV. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA: UN RETO PARA LA ESCUELA REGULAR

En Enero de 2001 se me asignó la responsabilidad de participar en el Proyecto de Investigación “Integración Educativa”. El cual pretendió mostrar que es posible, bajo ciertas condiciones, que un niño con discapacidad se escolarice en la escuela “regular”, “normal”⁸⁰, con un profesor “normal” y compañeros “normales”.

Mi interés por participar en este Proyecto estuvo orientado por dos razones fundamentales, la primera de ellas que, dada mi experiencia, yo sabía que efectivamente en un aula regular pueden convivir todo tipo de niños, al margen de sus particularidades físicas, culturales o mentales, siempre y cuando les ofrezcamos actividades, materiales y formas organizativas adecuadas a sus características y, en segundo lugar, mi convicción de que la escuela pública debe transformarse para cambiar la vida de muchos niños que al ser señalados como “incompetentes escolarmente” son segregados, marginados y señalados como “niños problema” durante su vida escolar, por profesores y, en algunas ocasiones, por sus propios padres.

Inicialmente el proyecto lo coordinamos desde el Departamento de Educación Especial; en 2002 es publicado ya como Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa y la coordinación y operación del programa logramos que pasara a la Dirección de Educación Elemental, con lo cual se extiende su cobertura a la educación inicial, preescolar, primaria e indígena.

Este hecho marcó de manera significativa el desarrollo del programa, ya que al ser operado desde la Dirección, posibilitó que los niveles educativos fueran asumiendo paulatinamente el reto de integrar a los alumnos con discapacidad en sus escuelas, contaran o no con servicios de educación especial.

⁸⁰ Utilizo el término “normal” para establecer una diferencia con la población de las escuelas “especiales”, los profesores “especialistas” y los alumnos “especiales”; de ninguna manera asumo que los alumnos con discapacidad sean “anormales”.

Mi función en este equipo está orientada al trabajo de capacitación o formación en servicio de los apoyos técnico-pedagógicos y de los profesores, fundamentalmente y, en algunas ocasiones, de directores, supervisores y supervisores generales de zona de educación primaria.

El propósito central es prepararlos para que, a su vez, puedan generar en sus escuelas mejores condiciones sociales y pedagógicas para recibir y trabajar con los niños y jóvenes con discapacidad.

Tarea no fácil dado que en la mayoría de nuestras escuelas, en estos días, aún esperan que los niños que llegan a sus puertas cuenten con todas –inclúyase aquí el adjetivo “normales”- sus capacidades, habilidades y que respondan a la expectativa de aprender bien y sin problemas, lo prioritario para los profesores es cumplir con los contenidos del programa en los doscientos días que marca el calendario lectivo, sin importar que solamente un porcentaje de su grupo logre los propósitos educativos.

En la capacitación, además de brindar los elementos teóricos mínimos indispensables -que si bien son necesarios- se abren espacios en los que los profesores pueden plantear sus temores, sus prejuicios, sus concepciones acerca de la educación, la educación especial y sus enojos⁸¹. La experiencia nos ha mostrado que son estas cuestiones las que se vuelven un obstáculo, -cuando son ignoradas y no resueltas-, a la aceptación de los niños con discapacidad⁸² en un salón de clases, por lo que se vuelven indispensables en la formación de los profesionales involucrados.

⁸¹ Esteve, J. M.; Vera J., *Los profesores ante el cambio social*. México, Anthropos-UPN, 1995. “...los profesores en nuestra sociedad contemporánea se enfrentan a unas circunstancias cambiantes que les obligan a hacer mal su trabajo, enfrentándose además a una crítica generalizada, que, sin analizar esas circunstancias, considera a los profesores como los responsables inmediatos de los fallos del sistema de enseñanza. La expresión ‘malestar docente’ (Esteve, 1987) aparece entonces como un típico en la literatura pedagógica con el que se quiere resumir el conjunto de reacciones de los profesores como un grupo profesional desconcertado por el cambio social.

⁸² El término discapacidad para mí tiene un significado social, depende del contexto social y cultural en el que se utiliza y la condición “discapacitante” de cualquier trastorno sucede si al sujeto en cuestión no se le proporcionan los recursos y apoyos que garanticen su funcionalidad en todas sus actividades. Fundamento de esta vertiente es la definición propuesta por la American Association for Mental Retardation para la discapacidad intelectual. Ver también, Marcela Márquez Campos, “La discapacidad en el aula”. Revista Palabra, El maestro en el hacer de la historia. No. 42, Año 8, México, Colectivo Cultural Palabra S.C., Castellanos Editores, marzo-abril, 2007, pp. 17.-19.

Por otro lado, la tarea fue poner en práctica, en un principio, las estrategias propuestas en el proyecto original y, posteriormente, proponer lineamientos específicos para que la organización y funcionamiento de las escuelas de la Dirección de Educación Elemental facilitaran la admisión y permanencia de los niños con discapacidad y que los profesores en su práctica docente desarrollaran al máximo el potencial de todos los niños.

Como ya lo mencioné en la introducción, durante los ciclos escolares 2001-2002 y 2002-2003 trabajamos con la propuesta elaborada por la Coordinación Nacional del Programa y a partir del ciclo escolar 2003-2004 continuamos con las actividades pero implementando nuestra propuesta. La diferencia fundamental entre una y otra consistió en que mientras la Coordinación Nacional insistía en ir impulsando la integración educativa de los niños con discapacidad desde el nivel educativo de educación especial y sólo en ciertas zonas y escuelas. Nosotros cambiamos de “trinchera” e impulsamos el programa de integración educativa desde la educación regular –no especial- y con el compromiso de que todas las escuelas de Educación Elemental⁸³ deberían tener la información pertinente para aceptar a cualquier niño con discapacidad y ofrecerle una respuesta educativa acorde a sus características.

El trabajo que realicé en la Oficina de Integración Educativa tiene como propósito que las escuelas de la Dirección de Educación Elemental cuenten con las condiciones básicas para recibir en sus salones de clase a los niños con discapacidad, mismas que se traducen de la siguiente manera:

- Que los docentes sean capaces de aceptar al niño con discapacidad, modificar su forma de trabajo y evaluación en el salón, crear un clima de reconocimiento y valoración positiva de la diferencia.
- Que el colectivo de la escuela desarrolle trabajo en equipo y el director recupere su función de primer asesor académico.

⁸³ Como ya lo mencioné, la Dirección de Educación Elemental comprende a los niveles de Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Indígena, Especial y Educación para Adultos.

- Que el proyecto escolar que construya la escuela contemple dentro de sus prioridades la atención a la discapacidad y el fortalecimiento de la atención a la diversidad y
- Que los padres de familia participen en el proceso educativo de los niños no sólo como proveedores de recursos económicos y apoyos sociales sino como corresponsables de las decisiones que los docentes vayan tomando con respecto a sus hijos.

Las estrategias utilizadas para lograr dicho propósito han consistido en ofrecer orientación, información y capacitación a los equipos de apoyo técnico-pedagógico, los docentes y directivos de las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria y educación indígena, primordialmente sobre atención a la discapacidad y a la diversidad; elaborar material técnico dirigido a los mismos y gestionar ante las instancias normativas de control escolar la reubicación de los muchachos con discapacidad que llevan dos o más años cursando el mismo grado de la educación primaria y que, por su edad cronológica, no comparten intereses ni desarrollo físico y sexual con sus compañeros de grupo.

Las actividades realizadas, de las cuales informaré en el presente apartado, se centran en el nivel educativo de primaria por ser éste en el que mayor incidencia tengo.

La incorporación de los servicios educativos a la propuesta del proyecto de investigación Integración Educativa se iniciaba con un Seminario de Actualización dirigido a los apoyos técnicos que se harían cargo del programa en la correspondiente Subdirección, las jefaturas de sector y las zonas de supervisión, tanto de educación especial como de educación regular; en él abordábamos aspectos centrales como la atención a la diversidad, la reconceptualización de la discapacidad, los principios básicos de la integración educativa y algunas estrategias generales para atender a los niños con discapacidad en el aula.

Dada la historia y experiencia de sistemas educativos paralelos (Educación Especial/Educación Regular), la propuesta inicial de recibir, atender e integrar a los alumnos con discapacidad en las aulas regulares, despertó, como era de esperarse, gran inquietud en los participantes en esta primera etapa.

Algunas de las preocupaciones que se manifestaron fueron que los “niños especiales” o con discapacidad requerían escuelas y maestros especiales, que los docentes frente a grupo, y ellos mismos como apoyos técnico pedagógicos, no estaban formados para atender a los niños con “estas características”, que las escuelas no contaban con los recursos materiales, de infraestructura y técnicos para atenderlos, que los padres de familia de los niños “normales” iban a protestar, que sí se pretendía aceptarlos en los salones era porque se les iba a regalar la calificación, que su desempeño profesional medido para Carrera Magisterial se iba a afectar negativamente..... en fin, que la integración educativa era una política del gobierno del Estado para ahorrarse recursos.

Estas inquietudes expresaban, por un lado, sus concepciones acerca de lo diferente y del papel que debe jugar la escuela en la formación de todos los niños y por otro, su temor frente a lo desconocido.

La política de la integración educativa, dado que pone en cuestión la existencia de las escuelas especiales como única opción para los alumnos con discapacidad, obliga a la educación regular a incorporar cambios sustanciales en el trabajo pedagógico para asegurar la integración exitosa de estos alumnos al ámbito escolar.

La capacitación permitió que los participantes visualizaran la propuesta de integración educativa como una oportunidad para mejorar y transformar el tipo de trabajo, de enseñanza y de organización que actualmente tienen las escuelas y, lo más importante, aceptar que atender a la diversidad es beneficiar a todos los integrantes de un grupo y no solo a los que presentan alguna discapacidad.

Dicha capacitación fue ofertada a todos los niveles educativos y contemplaba los siguientes propósitos:

- Promover la atención a la diversidad en todos los salones y escuelas regulares de Educación Inicial y Básica.
- Promover el Proyecto Escolar desde la perspectiva incluyente o integradora.
- Promover el trabajo en equipo entre los docentes y con los directivos.

- Promover la participación y colaboración de los padres de familia de los alumnos con o sin discapacidad.

En particular, especificaba muy claramente los cambios esperados en cada uno de los ámbitos⁸⁴ de la vida escolar, con intención explicativa incluyo en cada uno de ellos las hipótesis que guiaron su diseño.

En el ámbito pedagógico, del trabajo en el aula, lograr que los profesores frente a grupo se percaten de las diferencias en capacidades, habilidades y talentos que tienen sus alumnos y que, en consecuencia, sus clases empiecen a ser divertidas, interesantes, variadas y pertinentes para todos los niños del grupo.

Nuestra hipótesis al respecto era que a mayores recursos didácticos, metodológicos y de evaluación, menores “problemáticas de aprendizaje y conducta” tendría el profesor en su grupo.

Por otro lado, hacer de la diferencia una política de igualdad, que garantice que al diversificar el curriculum, se beneficie a todos los niños de la escuela, es decir, que todos logren los propósitos educativos de la educación básica. Dar a cada uno lo que necesita y obtener de cada uno el máximo potencial.

En el ámbito organizativo de la escuela, romper con el esquema del trabajo individualista y desarticulado, que tan frecuentemente se da en nuestras escuelas.

Nuestra hipótesis, en este sentido era que la presencia de un alumno con discapacidad obliga al trabajo en colectivo porque solo contando con todos los recursos de todos los docentes y el director se logra que los niños transiten por todos los grados con los apoyos y recursos necesarios y que los profesores no se sientan solos en la tarea de educar a niños con discapacidad.

La estrategia fundamental que proponemos es darle vida académica al Consejo Técnico y que se convierta en el espacio adecuado para problematizar, proponer y evaluar las estrategias que cada uno de los docentes va utilizando exitosamente con todos sus alumnos.

Paralelamente impulsar la elaboración de un proyecto escolar en el que confluyan las expectativas de la escuela y los padres de familia y las

⁸⁴ Recupero la presente división por ámbitos (pedagógico, administrativo y comunidad escolar) que se propone en la literatura sobre proyecto escolar, a efecto de precisar las acciones a desarrollar en las escuelas. Mayor información en el portal electrónico www.basica.sep.gob.mx

características culturales de la comunidad. Asimismo un proyecto que enfatice la necesidad de desarrollar habilidades y capacidades en todos los alumnos.

Proyecto elaborado a partir de una construcción colectiva que trastoque las formas tradicionales en las que el director de la escuela es quién lo elabora y lo “impone” al resto del equipo.

Respecto a los padres de familia; iniciar un tipo de relación diferente que vaya más allá de la solicitud de apoyos en abstracto, que propicie la participación activa de los padres en la toma de decisiones con respecto a los niños con discapacidad, en primer instancia y, en segunda, hacia todos.

Promover su participación en la caracterización individual del alumno y su correspondiente plan de trabajo, sí es que así lo requiriesen, con el fin de formar un equipo de trabajo con el profesor y el director de la escuela en beneficio de sus propios hijos.

Posibilitar que los padres de familia, organizados en las sociedades de padres de familia de las escuelas, asuman en su plan de trabajo las necesidades derivadas de la atención a la diversidad, contribuyendo así a resolver las distintas insuficiencias materiales, de infraestructura o tecnológicas que pudieran presentarse.

Nuestra hipótesis, al respecto era que a mayor participación e involucramiento de los padres, mayor compromiso con el Proyecto Escolar de la Escuela y a mayor orientación específica hacia el padre de familia mayor apoyo directo en casa.

Sabíamos que estas condiciones permitirían, en la medida que se fueran asumiendo por las escuelas, disminuir el porcentaje de alumnos repetidores, evitar que los alumnos que enfrentan mayores retos fueran etiquetados como niños con “necesidades educativas especiales”, o como niños con “problemas de aprendizaje, conducta o lenguaje” y, por otro lado, que los niños con discapacidad encontraran un lugar en la escuela más cercana a su domicilio.

El trabajo pues, era arduo, se trataba de cuestionar a la escuela en todos los aspectos que conforman su práctica cotidiana, devolver a los profesores su

responsabilidad en el fracaso y la deserción escolares y ofrecerles la concepción de que todos los niños y jóvenes son potencialmente sobresalientes.

Dada la estructura vertical del sistema educativo, había que convencer a las autoridades (los jefes de sector y supervisores), para que aceptaran en sus escuelas el ingreso de niños con discapacidad motora, visual, auditiva e intelectual o con aptitudes sobresalientes, ofrecieran una respuesta educativa pertinente y flexibilizaran los criterios de evaluación de los alumnos.

Con ellos, se hizo la presentación del Programa y una sensibilización hacia la diversidad y la discapacidad. Esto permitió que abrieran espacios de capacitación e información para los docentes, en sus sectores y zonas escolares.

Desde el principio, en el ciclo escolar 2003-2004, las actividades de los apoyos técnicos, capacitados por nosotros, se centraron en sensibilizar al personal de sus escuelas hacia la diferencia, brindar elementos técnicos para atender a la diversidad y promover la vinculación de las estrategias propuestas por integración educativa con el resto de los programas de apoyo educativo⁸⁵ que lleva la escuela.

Los apoyos técnicos desarrollaron la capacitación inicial a los docentes frente a grupo, sobre dos estrategias fundamentales para promover la atención a la diversidad: la caracterización de aula y el perfil grupal. Estábamos claros que encontrarían poca disposición por parte del docente para cambiar su trabajo mecánico y repetitivo por otro enriquecedor y creador.

Con la promoción de estas estrategias, los resultados obtenidos fueron que algunos docentes las asumieron como reto para mejorar su trabajo, otros más lo tomaron como trámite y “papeleo administrativo” y los menos, que cuentan con apoyo de USAER, como un pretexto para acercarse al servicio de educación especial desde otra perspectiva.

Las reuniones de capacitación, evaluación y retroalimentación, permitieron que los propios apoyos técnicos se asumieran como “capaces” para atender a la diversidad; incorporaron en su trabajo la orientación sobre estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, estrategias de lectoescritura y dejaron a la Oficina de

⁸⁵ Llamados también colaterales y que abarcan distintos ámbitos del quehacer humano: Ciencia y Tecnología, Taller de Escritores, Medio Ambiente, Lectura, Escuelas Saludables, entre algunos más.

Integración Educativa temáticas más específicas, como la evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada⁸⁶. Los apoyos técnicos promovían que los salones pudieran convertirse en “aulas de recursos” y “aulas en movimiento”. La propuesta de atención a la diversidad les facilitó la tarea de atender a la discapacidad y les convenció de enfrentarla con sus propios saberes y recursos.

Sin embargo, con los docentes los resultados eran menos halagadores, quizá porque son ellos los protagonistas del cambio y les era más conocido reproducir el viejo esquema de canalizar a todo aquél que saliera de los parámetros esperados hacia otra institución, educativa o no, pero externa a la propia escuela. Su actitud, en general, seguía siendo desfavorable, hacia los niños, las autoridades y la política.... En su salón seguían trabajando de la misma manera y conservaban la clasificación de sus alumnos en exitosos o fracasados, de ninguna manera aceptaban que sus estrategias eran las que propiciaban, en gran medida, el fracaso, las “necesidades educativas especiales” o los “problemas de conducta y aprendizaje”. La difusión, orientación y capacitación aún se encontraba en la fase inicial y el impacto era limitado, no se trastocaba ni la ideología ni la cultura magisterial, acerca de la diferencia y lo especial.

Como hecho alentador sucedió que algunos jefes de sector de Educación Primaria se acercaron a los supervisores de Educación Especial y, conjuntamente, organizaron jornadas de capacitación específica con todos los directores y docentes tanto de educación primaria como de educación especial. Esta estrategia posibilitó que en dichas regiones los docentes manifestaran su enojo, su malestar y su incompetencia mutua ante el Programa de Integración Educativa, si bien este efecto de “catarsis” les puso a la defensiva, posteriormente favoreció que el trabajo entre ambos niveles educativos fuera dándose más colectivamente. Resalto esta situación, porque al menos en los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, la relación entre ambos estaba fracturada y aún se devolvían

⁸⁶ A partir del ciclo escolar 2005-2006 nuestra propuesta dejó de considerar la elaboración de la evaluación psicopedagógica y de la propuesta curricular adaptada como requisitos para la atención del alumno con discapacidad, jerarquizando a partir de ese momento la diversificación curricular como estrategia de atención para todos los niños del salón y la escuela.

entre sí, la responsabilidad del fracaso escolar, en lugar de enfrentarlo conjuntamente.

Por otra parte, en el ciclo escolar 2004-2005 el área de Planeación y Evaluación de la Dirección de Educación Elemental consideró, de manera específica, la integración de los alumnos con discapacidad, la atención a la diversidad y el desarrollo de habilidades como indicadores institucionales de planeación y evaluación para los niveles de educación inicial, preescolar, primaria, indígena y especial.

Parecería un hecho marginal, pero dada la estructura vertical del sistema educativo tener el respaldo institucional ha permitido que podamos extender las acciones en beneficio de más niños no sólo con discapacidad sino también en riesgo de fracaso escolar. Se han obtenido avances en la reubicación de los alumnos con discapacidad en grados donde comparten más características con sus compañeros; se acepta brindar al alumno con discapacidad los apoyos en la aplicación de los distintas evaluaciones; se consideran los cambios en el trabajo docente con todo el grupo y no sólo con los alumnos con discapacidad; se respalda al profesor en las decisiones que toma para beneficiar a los alumnos con discapacidad y a las escuelas que, aún sin contar con servicio de educación especial, inician la experiencia de integrar a los alumnos ciegos, sordos, con parálisis cerebral, con autismo o con discapacidad intelectual.

Lo que parecía un reto inalcanzable, al final del mes de junio de 2005, daba algunos frutos: los docentes contaban, en su mayoría, con la información básica sobre el Programa y se iniciaron algunas acciones para concretar la caracterización de aula y el perfil grupal; en las escuelas se identificaban, aún con ciertas imprecisiones, a los niños con discapacidad, pero contábamos con un censo de alumnos con discapacidad en todas las subdirecciones de educación primaria.

En el ciclo escolar 2005-2006 las condiciones se modificaron, los cuestionamientos iniciales, los enojos, las resistencias y en gran parte los prejuicios, fueron quedándose atrás; las escuelas recibían en sus salones a los niños con discapacidad ya sin temor, las preocupaciones de los apoyos técnicos

planteaban la necesidad de concretar aún más las estrategias de apoyo a los docentes frente a grupo, utilizar adecuadamente las Normas de Control Escolar⁸⁷ y resolver las necesidades que la discapacidad intelectual provoca en los docentes.

El hecho de que todos hicieran su perfil grupal y su caracterización de aula porque se les solicitaba y no por necesidad, provocó el cuestionamiento natural de ¿Para qué me sirve? ¿No sería mejor que lo hiciera para modificar mi trabajo? ¿Cómo le hago para conocer mejor a mi grupo? ¿Qué estrategias puedo emplear para tener mi perfil grupal completo? ¿Qué haré con los niños que creo tienen discapacidad intelectual? ¿Qué tengo que hacer para que sea promovido al grado que le corresponde por edad cronológica? Y con respecto a los alumnos con discapacidad ¿Cómo podemos trabajar con él? ¿Qué recursos necesito para lograr los propósitos?

El proceso mostró un cambio cualitativo, el personal dejó de quejarse, asumió que la integración de los alumnos con discapacidad era un hecho y nos enfrentaba con cuestionamientos acerca del quehacer y las alternativas para el trabajo en el salón de clases; las quejas fueron cada vez más aisladas.

En este ciclo escolar, en todos los niveles educativos los docentes tienen ya experiencias exitosas de integración educativa, en las que se muestran, como al cambiar el estilo de trabajo del maestro los problemas se han minimizado e incluso alumnos considerados como fracasados en su paso por la escuela ahora son otros, muestran confianza en sí mismos y despuntan en algún área o ámbito particular.

Asimismo, en el mes de Junio de 2006, organizamos el primer Encuentro de Experiencias Exitosas de Integración Educativa, con la intención de abrir espacios para el intercambio de estrategias, sentimientos y afectos y reconocer a los docentes que aceptaron aventurarse como educadores de un alumno con discapacidad.

⁸⁷ Documento normativo que publica la SEP, a fin de regular los procesos de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación en todos los planteles educativos del país de los niveles de Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria. A partir del ciclo escolar 2004-2005, se hace mención explícita de la población con “necesidades educativas especiales” y los procedimientos específicos que dan cobertura jurídica a las decisiones tomadas por profesores y directivos.

Los maestros que han afrontado el reto son quiénes convencen a sus compañeros de que vale la pena intentarlo por el niño en cuestión, por todos los demás niños y por su propio desempeño. La necesidad de contar con un especialista ha disminuido, porque son ellos con sus propios recursos, con su formación normalista y con su experiencia los que están encontrando respuestas a la presencia de un alumno con discapacidad en sus aulas.

La pregunta ahora de autoridades, apoyos y docentes es ¿Cómo le hago? lo cual, desde nuestro punto de vista es un gran avance y representa una gran diferencia al hecho de haberse preguntado en algún momento ¿Por qué lo tengo que recibir yo?

Con respecto al ámbito organizativo, aún eran más incipientes los logros. Tal vez porque los directores reproducen la inercia del trabajo individualista, burocrático y competitivo, ponen en primer término las exigencias institucionales y no asumen un compromiso real con el “profesor asignado”, al recibir a un alumno con discapacidad.

Con ellos era necesario trabajar no sólo con las bondades pedagógicas de la propuesta, sino empezar porque reconocieran sus aciertos y desaciertos como cualquier otro profesional, porque aceptaran que las cosas pueden mejorarse siempre en beneficio de maestros, alumnos y padres, porque se despojaban de los prejuicios que sobre la calidad educativa han ido acumulando en su caminar como directores y porque acepten que la mejor escuela no es la de los “niños calladitos que sacan diez” sino la que ofrece a todos los niños la oportunidad de encontrar sus fortalezas y en la que se toman decisiones en equipo y no en solitario.

Las reuniones de Consejo Técnico, cuando se dan, aún no eran del todo espacios donde el colectivo resolviera su problemática y asumieran los retos de la integración educativa como equipo. La mayoría de las ocasiones han sido espacios en los que se tratan asuntos “sociales” o información administrativa, aunque también existen algunas experiencias que muestran lo contrario,

Donde hemos visto avances sustanciales es en la relación con los servicios de educación especial, específicamente en las escuelas que cuentan con USAER, el trabajo colaborativo empieza a tener otro carácter, en parte porque la primaria

asume la tarea de la integración educativa como un reto para los dos niveles y no solo como responsabilidad exclusiva de educación especial y en parte, porque educación especial empieza a concebirse como un apoyo dentro del aula regular.

También las áreas técnicas de educación primaria recurren a las zonas de supervisión de educación especial a solicitar recursos y apoyos para la capacitación de los docentes de todas las escuelas (específicamente en aspectos relacionados con la discapacidad), no solo de las que tienen servicio de educación especial.

La USAER es considerada como un recurso extraordinario, por lo que el nivel de exigencia para que el apoyo se dé en el aula regular es mayor y las condiciones para la planeación y evaluación conjuntas son mejores.

Se ha delimitado más claramente la función de USAER como apoyo en la integración de los alumnos con discapacidad y no como recurso para el rezago educativo.

Hasta el momento contamos con pocas experiencias de participación de los padres de familia en el proceso educativo, sin embargo de los avances que se han dado en algunas escuelas, podemos mencionar los siguientes:

- La sociedad de padres de familia asume la responsabilidad de hacer las adecuaciones al edificio para que tenga accesibilidad⁸⁸. Asimismo adquiere material didáctico, software y tecnológico para apoyar a docentes y alumnos.
- La comunidad reconoce que los niños con discapacidad tienen derecho a estar en la misma escuela que los demás niños. Han dejado de lado la preocupación de que pueda ser algo contagioso o que se devaluará el trabajo pedagógico.

⁸⁸ Andrés Balcázar de la Cruz, *Accesibilidad. Todos en la misma escuela*. México, SEP, 2007, p. 18. Se define accesibilidad como “la combinación de elementos constructivos y operativos que permiten a cualquier persona con discapacidad entrar, desplazarse, salir, orientarse y comunicarse con un uso seguro, autónomo y cómodo en los espacios construidos, en el mobiliario y el equipo”.

- Cuando han participado en el Perfil Dinámico Funcional⁸⁹ del alumno, han escuchado al profesor y éste los ha escuchado a ellos. Han complementado las fortalezas del alumno tanto en la escuela como en casa, han comprendido las debilidades y han puesto en común sus expectativas. La experiencia de colaborar en la caracterización del alumno y del plan de trabajo individual de manera conjunta ha permitido que trabajen en equipo con la escuela.

Si en sus inicios la propuesta comprendía la elaboración de un Plan de Trabajo Individual para los alumnos con discapacidad, durante el ciclo escolar 2006-2007 la corriente teórica de la escuela incluyente tomó mayor fuerza, lo que nos llevó a hacer un ejercicio crítico y concluir que sí pretendíamos formar escuelas abiertas a la diversidad, debíamos poner el acento en la diversificación curricular⁹⁰ y dejar la propuesta curricular adaptada solo para los alumnos con mayores retos.

En este sentido, fuimos precisando la propuesta metodológica desde el enfoque de la atención a la diversidad y recuperando la concepción de que todos los alumnos son potencialmente sobresalientes, lo cual se concretó en capacitar a los docentes en la diversificación de estrategias, materiales y formas de evaluación, incluyendo aquellos recursos necesarios para que los niños con discapacidad logaran los propósitos educativos.

Los cambios ahora debían ser en el trabajo grupal y responder a las características de todos los alumnos; esto trajo como consecuencia que se visualizara la atención a la discapacidad ya no desde una relación individual sino a partir de una caracterización de fortalezas y debilidades del grupo en su conjunto. La discapacidad motora, visual, auditiva y el autismo fueron ubicados en

⁸⁹ Metodología que retomamos para caracterizar al alumno con discapacidad y elaborar su plan de trabajo individual, sólo en los casos que el trabajo grupal no esté beneficiándole. Fue presentada por EXCELDUC A.C. en el Curso “Escuela para Todos” impartido en la Facultad de Filosofía de la UNAM y coordinado por el Colegio de Pedagogía, en 2001.

⁹⁰ Luis Ruiz Álvarez, Marcela Márquez Campos. *Estrategias de identificación e intervención para niños potencialmente sobresalientes*, en María de los Dolores Valadez Sierra, Julián Betancourt (compiladores), *Alumnos superdotados y talentosos, identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*, México, Manual Moderno, 2006, pp. 213-245.

esta propuesta de diversificación curricular como retos en el área de comunicación, desplazamiento (orientación y movilidad) y participación en clase; en el caso particular de la discapacidad intelectual se incorporó la necesidad de ofrecer actividades con una variedad de niveles de complejidad que posibilitaran no sólo la integración social de los alumnos sino además el desarrollo de sus habilidades y capacidades.

En este ciclo escolar la integración educativa empezó a reflejar el esfuerzo de muchos que hemos creído que es una vía para transformar nuestras escuelas. En Junio del año 2007 organizamos el Segundo Encuentro de Experiencias Exitosas de Integración Educativa, pudimos constatar que los profesores que comparten su experiencia influyen de manera determinante en la actitud de los subdirectores de educación primaria, ya que los avances obtenidos por ellos y sus alumnos, están dejando de manifiesto que la discapacidad es una relación social y que el ámbito educativo regular ofrece mayor enriquecimiento para el alumno con discapacidad no solamente en el terreno académico sino en su autoestima y su interacción social.

En el ciclo escolar 2007-2008 la población con discapacidad⁹¹ se distribuyó de la siguiente manera:

ALUMNOS CON DISCAPACIDAD:

Intelectual	Motora	Auditiva/ Hipoacusia	Visual/ Baja Visión	Autismo	Múltiple*	Sin especi	Total
2050	489	367	606	37	384	341	4,274

* Pueden presentar dos ó más trastornos

Los cuales cursan su educación primaria tanto en escuelas que cuentan con servicios de apoyo de Educación Especial como en escuelas que, por su ubicación geográfica, se encuentran fuera del área de influencia de los servicios de apoyo de Educación Especial.

⁹¹ Oficina de Integración Educativa, *Censo de alumnos con discapacidad 2007-2008*. SEIEM, Documento de trabajo, 2008.

Del total de escuelas primarias en Valle de México (1,544) con población con discapacidad: el 57% (880) recibe y trabaja con niños con discapacidad, aún cuando el profesor de grupo no tenga el apoyo directo de un profesor de educación especial y el 43% (664) recibe y trabaja con niños con discapacidad y sí cuentan con algún servicio de apoyo de educación especial.

El hecho de que los docentes estuvieran informados –y algunos hasta formados y capacitados- posibilitó que en algunas escuelas empezaran a tener avances importantes con los alumnos con discapacidad, se vinieron abajo muchas de las creencias y prejuicios de los profesores, su actitud fue transitando a la valoración positiva del alumno con discapacidad, se reencontraron en el reconocimiento de sus propios saberes y habilidades para trabajar diferente y con la diferencia y, lo más importante, concluyeron el ciclo escolar con la firme convicción de que la integración educativa le cambia la vida al padre y al niño, pero primordialmente a ellos mismos.

Desde el punto de vista de la política, la integración educativa respondió a las exigencias de los grupos de personas con discapacidad por tener un lugar digno en el mundo laboral, escolar y social de nuestros tiempos.

A pesar de que desde 1996, el estado mexicano publica la Ley para la Incorporación de las Personas con Discapacidad al Desarrollo, no es sino a partir del año 2000 que se impulsan más ampliamente distintas iniciativas para promover su participación en la educación, la cultura, el deporte, el mundo laboral y los servicios de salud.

En el ámbito educativo en septiembre de 2002, al publicarse el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, se establecieron los lineamientos para todas las instituciones educativas que acepten en sus aulas a los alumnos con discapacidad.

El 17 de diciembre de 2008 el Senado de la República ratifica el documento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad⁹², que

⁹² Secretaría de Relaciones Exteriores, Gobierno de México, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, [en línea]. Marzo 2007. Dirección URL: www.sre.gob.mx/derechoshumanos/docs/38.pdf, [consulta: 26 de Junio de 2009].

representa un avance jurídico porque en ella se exhorta a los gobiernos adherentes a garantizar legalmente el acceso a las mejores condiciones:

Artículo 3 - Principios generales

Los principios de la presente Convención serán:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Actualmente la integración educativa es definida como “el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación”⁹³.

Lograr que un alumno con discapacidad ingrese, permanezca y sea certificado por la educación básica depende no solo de la política educativa actual y de la normativa existente sino fundamentalmente de que la escuela cuente con personal sensible y dispuesto a arriesgarse en este reto de trabajar con un alumno “diferente”. La experiencia nos ha demostrado que la actitud puede convertirse en el mayor obstáculo al desarrollo de habilidades y potenciales de todos los alumnos.

La integración educativa concebida como el proceso que permite transformar la organización de la escuela, la práctica pedagógica de los docentes y la relación con los supervisores y jefes de sector representa una oportunidad para crear escuelas que promuevan el trabajo en equipo, la enseñanza-aprendizaje creadora, la valoración positiva de todos sus alumnos y profesores y el apoyo técnico-pedagógico de las autoridades.

⁹³ Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, México, SEP, 2002, p. 31.

Se pretendió, y aún se pretende, fortalecer a las escuelas como instituciones capaces de recrearse más allá de la reproducción social de la ideología dominante, hacerse de un proyecto educativo propio y de lograr metas alcanzables en función de sus padres, docentes y alumnos.

Desde el punto de vista de los alumnos, la integración educativa concebida como el proceso que permite la convivencia de todos en el aula regular ha representado la oportunidad de compartir un espacio común, de valorarse como sujetos capaces de aprender, de vivir la solidaridad y el respeto en su salón de clases y con sus compañeros, de enfrentarse a retos que ya superados le dan su lugar en los juegos, la amistad, las clases, el “festival”, el recreo, en fin, en toda la vida escolar.

Si logramos que un niño o niña con discapacidad desarrolle sus habilidades y aprenda a manejar las herramientas necesarias para resolver problemas de la vida diaria; si logramos que sea capaz de sortear el futuro como un ser independiente y autosuficiente; sí logramos que sea reconocido o reconocida por sus compañeros como igual y tratado con respeto, habremos de decir que su integración a la escuela regular ha sido significativa y exitosa.

Hasta el momento el movimiento y la política de integración en los SEIEM, siguen transitando hacia la educación incluyente, aún no se logra plenamente que todos los involucrados cambien su concepción y sus formas de trabajo hacia el desarrollo de capacidades, habilidades y potencial en todos sus alumnos, sin embargo no renunciamos a continuar en la lucha por que todas nuestras escuelas sean incluyentes.

CONCLUSIONES

El presente informe abarcó mis actividades desde el año 1991 hasta 2008; en este periodo la escuela pública ha enfrentado diversos retos, los que aquí abordé conciernen, por un lado a la intersección que se dio entre la educación especial y la educación regular, con la intención de dar atención educativa a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes -población que había sido ignorada- y, por otro lado, el dilema de dar atención a la población con discapacidad en los salones “regulares” de todos los niveles educativos. La práctica nos fue mostrando que el principio irrenunciable en el contexto educador es que toda educación debe posibilitar el desarrollo de habilidades y capacidades en todos los sujetos a partir de sus mismas diferencias.

La investigación realizada en el proyecto de atención a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes y mi participación como apoyo técnico pedagógico en la implementación del Programa de Integración Educativa, me permitieron arribar a las siguientes conclusiones, algunas de las cuáles ya han sido mencionadas en el desarrollo del trabajo:

- i. **No es posible pensar que la educación deba ser una para los sujetos “sobresalientes”, otra para los sujetos con “necesidades educativas especiales” y otra más para los sujetos “normales”.**

La escuela pública se asumía como una institución capaz de dar atención sólo al grupo de población considerada por ella misma como “normal”, por lo que tal división reforzó el trabajo individualista del docente, tanto de educación especial como de educación regular. Y, por otro lado, siguió explicándose el fracaso o el éxito escolar por los atributos del alumno, sin cuestionar el contexto escolar en su conjunto. Los alumnos “especiales” seguían siendo canalizados y constituyéndose en población objeto de la educación especial. Finalmente, retroalimentó la “etiquetación” positiva o negativa y con ello, la discriminación y segregación en los grupos escolares.

ii. **La atención educativa al sujeto sobresaliente no debe darse en aulas o en escuelas especiales.**

La oferta educativa diversificada permite que coexistan en el mismo salón, niños con diferentes características y que alcancen los propósitos educativos de manera diferenciada. De esta manera, la escuela pública puede ofrecer a **todos** los niños y jóvenes la oportunidad de descubrir y desarrollar su potencial, trabajando en los mismos salones y compartiendo éxitos y fracasos con sus compañeros y amigos. En contraparte, contar con un servicio educativo propio para los sobresalientes, promovió la formación de alumnos y profesores de “élite”, reforzando la falsa creencia de que ser sobresaliente era característica privativa de unos cuantos.

iii. **El profesor restringe el trabajo de creación o creativo-productivo a la investigación documental y bibliográfica.**

La concepción del proyecto de trabajo de “alto rendimiento” en los docentes sólo visualiza las habilidades intelectuales.

Cuando se busca que cada niño o joven desarrolle su potencial en un campo artístico, social, científico, deportivo o tecnológico, los educadores circunscriben la producción a la investigación documental y bibliográfica.

Se deja a un lado la necesidad de recurrir al profesionista “especializado” en el campo y dejar que sea éste quien oriente la formación específica del alumno y trascienda el horizonte de la educación básica con la elaboración de proyectos vinculados a las comunidades científica, tecnológica, artística o deportiva en beneficio de un desarrollo sustentable para el propio alumno, su familia y su comunidad.

iv. **Existe una desvinculación entre las expectativas de los profesores hacia los padres y alumnos y las expectativas de éstos hacia la escuela y los profesores.**

El comportamiento de niños y jóvenes en la escuela es motivo de sanción permanente, los docentes se sienten desvalorados continuamente, los padres de

familia se sienten defraudados por los resultados nada halagadores y los profesores se mantienen en alerta continua. Los padres de familia esperan el reconocimiento del profesor hacia sus hijos y hacia ellos mismos y paradójicamente éste lo espera de ellos.

El desconocimiento, por parte de los profesores, de la comunidad a la que pertenece la escuela; sus tradiciones, costumbres, hábitos, estructura familiar y ocupación económica, refuerza los caminos paralelos entre ambas instituciones, impide que la escuela aproveche los recursos que la propia comunidad puede ofrecer a la formación de los niños y jóvenes y obstaculiza que las familias se comprometan de manera distinta con el proyecto educativo específico.

v. Descubrir que todos los alumnos son potencialmente sobresalientes.

Concebir al alumnado de un salón de clase como diverso, heterogéneo y portador de un potencial sobresaliente obliga a transformar el enfoque y concepción tanto del alumno como de la propia enseñanza. Posibilita impactar en los índices de aprovechamiento y deserción de los alumnos, al desarrollar sus fortalezas en todas las habilidades y capacidades.

Rompe la primer barrera ideológica de que sólo algunos podrán entrar en la categoría de “sujetos sobresalientes”, propicia mayor involucramiento afectivo del profesor hacia sus alumnos, reclama del profesor un trabajo pedagógico creador - que a su vez retroalimenta el desarrollo de habilidades y capacidades en todos los ámbitos de la praxis humana- y obliga al trabajo en equipo entre los profesores, con los padres de familia y con las autoridades. Sólo de esta manera podrán conjuntarse esfuerzos en pro de concretar el potencial de todos los niños y jóvenes de las escuelas.

Otra consecuencia, a largo plazo, es que formará alumnos conscientes de sus fortalezas desde pequeños y contribuirá a una orientación vocacional mejor orientada.

vi. **Se cuestiona la noción de necesidad educativa especial como sinónimo de la discapacidad o de la aptitud sobresaliente.**

Al poner el acento, de antemano, en los recursos necesarios para que ningún alumno se encuentre en riesgo de fracaso escolar ya no tiene sentido postular que alguien con discapacidad motora, auditiva, intelectual o visual pueda tener necesidades educativas especiales. Puede requerir “recursos extraordinarios” en el trabajo cotidiano del salón de clases pero no es un sujeto especial. Los recursos “extraordinarios” se incorporan al acervo del docente mediante la diversificación curricular; la noción de necesidad educativa especial pierde su razón de ser.

Asimismo, ahora que nuevamente se pretende dar atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes⁹⁴, la noción de necesidad educativa especial se vuelve insuficiente ante el reto de identificar el potencial de todos y cada uno de los alumnos, no sólo de los que presumiblemente presentan discapacidad o aptitudes sobresalientes.

En el contexto de atender a los alumnos con discapacidad en la escuela regular, la necesidad educativa especial tuvo que ir transitando, pasar de la interpretación como “dificultad de aprendizaje”, a “dificultad de acceso al curriculum” y finalmente a “recurso extraordinario”, sin más referencias al “alumno especial”.

vii. **La importancia de contar con una caracterización del estilo de enseñanza del profesor y un perfil de las características de todos los alumnos.**

Si los grupos escolares son heterogéneos, los profesores no pueden seguir enseñando de la misma manera, evaluando sólo con exámenes escritos y esperando los mismos resultados de todos sus alumnos.

Al ser la heterogeneidad el punto de partida del plan de clase de todo docente, las actividades, los materiales y estrategias organizativas consideran de antemano

⁹⁴ En 2005 la Coordinación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa publica la *Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, México, SEP, pp. 34- 429 Actualmente participan 15 Entidades Federativas en su implementación. Mayor información en www.educacionespecial.sep.gob.mx

múltiples alternativas y diversas opciones para el desarrollo máximo de habilidades y capacidades.

Hacer explícitas dichas diferencias permite que los profesores expliquen el fracaso escolar a partir de la no correspondencia entre las características de sus alumnos, las actividades que les proponen y la forma en que les evalúan. Establecen una relación dinámica entre su propio estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje del alumno posibilitando con ello que cada uno desarrolle al máximo su potencial.

viii. **La diversificación curricular es una estrategia para ofertar a todos los alumnos un lugar desde el cual descubran su potencial y desarrollen todas sus habilidades.**

Incorporar diversos niveles de complejidad en las actividades, materiales concretos, recursos gráficos, verbales o musicales, actividades lúdicas del mundo laboral real, apoyos a la discapacidad, según sea el caso, y actividades que pongan en juego todas las habilidades da vida a una programación diversificada.

Al poner en contacto a los niños y jóvenes con experiencias diversas, el profesor es capaz de identificar el potencial sobresaliente de cada uno de ellos. Puede determinar las debilidades con mayor precisión y definir las estrategias y los recursos pertinentes. Favorece el logro de los propósitos educativos y con ello eleva la autoestima de todo su grupo.

La respuesta educativa diversificada genera condiciones en el aula para que ningún integrante del grupo esté en riesgo de fracaso escolar o dicho de otra manera para que todos y cada uno de los niños o jóvenes de ese grupo sean exitosos.

ix. **La diversificación curricular es la estrategia técnico pedagógica para la atención a la diversidad.**

En un salón diversificado las características físicas, biológicas, culturales y económicas de los alumnos no son motivo de segregación, discriminación o etiquetación. Se valora positivamente la diferencia, por lo tanto, dejan de ser señalados como el que “no aprende”, el “latoso”, el “distráido” o el “aplicado”. De

todos se reconoce su potencial, lo que pueden hacer, hasta dónde pueden llegar y los recursos que requieren.

El profesor que diversifica encuentra respuesta a la problemática que tanto le agobia (los alumnos reprueban y no “aprenden”) y recupera, en consecuencia, su valor como educador.

Los valores de cooperación, solidaridad, empatía y valoración positiva de la diferencia se viven y se reproducen día a día, no importa que uno tenga discapacidad o no; los niños –o jóvenes- conviven, se respetan y se reconocen como iguales, independientemente de sus características.

x. **Una escuela que atiende a la diversidad es una escuela para todos.**

La atención a la diversidad promueve el trabajo en equipo, la gestión colectiva, el desarrollo de habilidades y capacidades en toda la comunidad escolar, la práctica creativa y creadora y un proyecto educativo acorde al contexto cultural de su población.

La escuela para todos justifica su éxito o fracaso en las condiciones y recursos de su praxis y no en las características de sus alumnos.

Las diferencias culturales, biológicas, de género o por capacidades y aptitudes sobresalientes de los alumnos son el insumo de una propuesta educativa diferenciada, de un proyecto educativo abierto y flexible y de una cultura favorable a la diferencia.

La escuela para todos se fortalece en la medida que ninguno de sus alumnos se encuentra en riesgo de fracaso o deserción escolar.

xi. **Las condiciones en las que laboran los profesores, sus concepciones y creencias acerca de su quehacer, las relaciones que establecen con la institución, los valores que los guían y como van integrándose conforman una cultura magisterial particular.**

Algunas, de las siguientes cuestiones, son producto de la dinámica institucional de los servicios educativos, otras son manifestaciones claras del tipo de ideología dominante en las escuelas y otras más, consecuencia de la implementación de políticas educativas que no han logrado concretar cambios en la práctica de autoridades y profesores; están presentes en la dinámica magisterial e influyen de manera determinante en el actuar docente:

- a. Los profesores tienen temor de ser acusados, justificadamente o no, ante la Comisión –estatal o nacional- de los Derechos Humanos por actos de abuso físico o psicológico en contra de los niños y/o por actos de discriminación. Lo cual establece un clima de rivalidad entre los padres, con absoluto poder, y los profesores, cuya reacción es el abandono y la apatía. No hay punto de reunión.
- b. Los profesores “viven” a los alumnos con discapacidad como posible motivo de demanda, por “lastimarlos involuntariamente”, por “discriminarlos”, que tengan un accidente o peor aún que lleguen a fallecer en la escuela, se cuestionan ¿Quién los defendería?. Se sienten vulnerables y faltos de respaldo.
- c. Los profesores tienden a trabajar desarticulados y desvinculados -que ya de por sí es una limitación para elaborar proyectos educativos conjuntos- lo cual, al momento de recibir un alumno con discapacidad les impide la toma de decisiones colectiva y unificar las actitudes y acciones de toda la comunidad en los diferentes espacios, como son: el patio de recreo, el aula de medios, el salón de usos múltiples, la biblioteca, la “cooperativa” o los baños. El profesor asignado se ve obligado a hacer un trabajo en solitario. Así como no colaboran para resolver las dificultades, tampoco socializan ni comparten las experiencias exitosas.
- d. Existen diferentes “Programas de Apoyo Educativo”⁹⁵ que son aplicados sólo por demanda institucional y no por interés en el desarrollo de

⁹⁵ Los Programas de Apoyo Educativo son llevados a la escuela vía institucional bajo la forma de concursos de dibujo, de oratoria, de ciencia y tecnología, de rondas infantiles, de himnos, matemáticas, lectura.

diferentes habilidades de todos los alumnos; en lugar de facilitar la diversificación de actividades son vividos como formatos e informes que deben llenar y enviar a las instancias correspondientes.

- e. Los diferentes programas y estrategias para combatir el rezago educativo que se implementan, se van subsumiendo a esta inercia desarticulada de “lleno, reporto y envié”, sin que se refleje en mejoría alguna del profesor hacia el grupo y hacia sí mismo. El profesor se asume a sí mismo como ejecutante de la política y no como sujeto protagónico del hecho educativo.
- f. Frente a la discapacidad, la ignorancia y el temor se convierten en la principal dificultad, primero para recibir a los niños y jóvenes y, posteriormente para trabajar con ellos. Una vez capacitados⁹⁶ muestran interés y disposición en la integración de los alumnos con discapacidad, pero sólo la práctica los convence totalmente de que es posible educar a una persona con discapacidad aún sin haber cursado estudios de especialización.
- g. Los profesores creen firmemente que no son capaces de atender a los alumnos con discapacidad, no se percatan que el primer obstáculo es su propia ideología⁹⁷ con respecto a la diferencia y a la “normalidad” y que si cambiaran su forma de trabajo en el aula, no sólo beneficiarían al que tiene discapacidad sino en general obtendrían mejores resultados con todos. Ignoran que los recursos específicos altamente especializados son proporcionados por las instancias externas correspondientes.
- h. Asumen firmemente que un sujeto que tiene limitaciones en sus habilidades académicas o intelectuales es portador de una discapacidad intelectual, por lo tanto, aprenderá casi nada o nada y no tiene derecho a estar en la escuela. Reducen la función de la escuela al dominio de habilidades como la lectura, la escritura y el manejo de herramientas matemáticas. Subestiman el desarrollo de habilidades sociales y las

⁹⁶ Reciben los elementos técnico pedagógicos para comprender y atender a los alumnos con discapacidad en el salón de clases, cuentan o no con servicio de apoyo de Educación Especial.

⁹⁷ Entendida aquí como representación y construcción social de un hecho.

actividades relacionadas con el arte, el deporte, la actividad física y las habilidades manuales.

- i. Existe una tendencia a reducir las exigencias curriculares al mínimo indispensable, infantilizando el desarrollo escolar y social del alumno en cuestión.
- j. Se encuentran atrapados en la inercia institucional de evaluar la cantidad de información que los alumnos poseen, mediante la aplicación de exámenes escritos de “diagnóstico, bimestrales, semestrales y finales”; sin contar, los necesarios para la Olimpiada del Conocimiento⁹⁸, para la Evaluación del Factor de Desempeño Profesional de Carrera Magisterial⁹⁹ y recientemente las Pruebas Enlace¹⁰⁰ y PISA¹⁰¹. Su preocupación fundamental es que los niños y jóvenes obtengan calificaciones de excelencia y ellos puedan ser evaluados con un puntaje decoroso.
- k. Dicha dinámica retroalimenta en el salón de clases un programa y una práctica educativa que se reducen a la transmisión de información y la preparación de exámenes; el desarrollo de habilidades no tiene sentido y, menos aún, que se hable de habilidades no académicas. El profesor se encuentra atrapado entre los nuevos requerimientos para la docencia y la inercia institucional.
- l. El plan de clase del profesor está vinculado a los exámenes y procesos burocráticos de evaluación, no a las características de los alumnos y los

⁹⁸ Es un concurso a nivel Nacional que pone el acento en el dominio de conocimientos conceptuales, por lo que automáticamente excluye a aquellos cuyas debilidades son las habilidades intelectuales.

⁹⁹ Sistema horizontal de promoción magisterial, mediante el cual los docentes, directivos y apoyos técnicos reciben un estímulo económico después de aprobar ciertos requisitos y etapas específicas de evaluación.

¹⁰⁰ La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares la aplica la SEP (incluso en 2009 con el apoyo de evaluadores externos), en las áreas de Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética en Educación Básica y en las dos primeras, en la Educación Media Superior. Ver resultados portal SEP.

¹⁰¹ El Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) es una evaluación del sistema educativo para los jóvenes, que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, cuyo propósito es evaluar “las habilidades de los jóvenes para enfrentar los retos del futuro”, se aplica cada tres años y contempla competencias en las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencias.

Subsecretaría de Educación Básica. México, *Evaluación de PISA*, [en línea], Dirección URL:

<http://basica.sep.gob.mx/pisa/start.php?act=pisa&sec=pmex> [consulta: 28 junio2009]

OECD, *PISA en español*, [en línea], Dirección URL:

http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html

[consulta: 28 junio2009]

avances que éstos van logrando. Las actividades centrales se enfocan a las habilidades académicas, excluyendo a un gran número de alumnos que poseen fortalezas en otra área.

- m. Los alumnos que no responden al ritmo y estilo de enseñanza de los profesores son señalados como “problemáticos”, “discapacitados”, “retrasados”, “subversivos” o “con déficit de atención e hiperactividad”¹⁰² y canalizados al profesor de Educación Especial o confinados en el salón a la inactividad y la sanción.
- n. Frente a la imperiosa necesidad de diversificar la evaluación, existen limitaciones pedagógicas para la formulación de criterios y procedimientos de evaluación diversificados. Por ejemplo, establecer resultados esperados que brinden información de las fortalezas y debilidades de todos los alumnos en el desarrollo de habilidades.
- o. Existe la tendencia generalizada a poner en primer plano el cumplimiento del plan y programas de estudios, al margen de las características de los alumnos y el contexto cultural del cual provienen.
- p. Es necesario explicitar los cambios que ocurren en las familias, a partir de la incorporación al mercado laboral de los dos padres y, por otro lado, el impacto que dicha situación ha tenido en la práctica y cultura de los profesores y que se expresa en una relación de desconfianza entre la escuela y las familias.

xii. Problemas más generales que es necesario investigar y explicar en este afán de seguir transformando las escuelas y su interacción con las diversas instituciones.

A continuación menciono los que a mi parecer son prioritarios:

- a. Los procesos de promoción, certificación y continuidad en el proceso de escolarización restringen las opciones de formación, para las personas

¹⁰² El síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad ha resultado un “contenedor” para todos aquellos niños y jóvenes que pierden interés en el aula y ha evitado que se cuestione la dinámica y prácticas escolares.

con discapacidad, principalmente intelectual, a la educación básica y la capacitación laboral, es decir a recibir formación “técnica” manual.

- b. El registro estadístico de la población con discapacidad en las escuelas, no se ha descentrado totalmente de la visión médico-asistencial de la educación especial, los indicadores que contiene para incluir a los alumnos con “necesidades educativas especiales” evitan que los recursos y apoyos se centren en beneficiar a la población con discapacidad y reafirman que el problema está en el niño o joven y no en la relación alumno-docente.
- c. La descalificación del rol docente, que socialmente se ha generalizado, es un obstáculo para que el profesor transforme su práctica cotidiana ante el reto de la educación incluyente.
- d. El número de alumnos por grupo escolar no se regula cuando se integra uno o más alumnos con discapacidad, provocando en muchos casos la simulación en el desarrollo de habilidades de todo el grupo.
- e. El personal directivo y las Asociaciones de Padres de Familia y los Consejos de Participación Social no cuentan -en su mayoría- con la información necesaria para realizar adecuaciones arquitectónicas en la infraestructura y adquirir los recursos materiales específicos que los profesores requieren para lograr los propósitos educativos con todos los niños, incluidos los que presentan alguna discapacidad.
- f. Ausencia de propuestas específicas para que los niños o jóvenes sin escolaridad, con o sin discapacidad, que quieren incorporarse a la escuela tanto en el medio urbano, urbano marginal, rural o indígena lo puedan hacer en cualquier momento de su vida.
- g. Los espacios y tiempos para la capacitación y el trabajo en equipo, tanto entre los profesores como con los padres de familia, son limitados e impiden el establecimiento de compromisos.
- h. Burocratización de la participación de autoridades, jefes de sector supervisores y directores en las acciones transformadoras y de respaldo a los docentes.

- i. Falta unificar criterios y especificar el rol de las escuelas, los servicios de educación especial, los servicios de salud y los servicios de rehabilitación en el reto de la integración educativa y, a futuro, en la escuela incluyente.
- j. No existe correspondencia entre el diagnóstico y la perspectiva médica y los logros que los niños y jóvenes con discapacidad tienen a lo largo de su escolarización.
- k. Los estímulos económicos estatales o federales a los profesores que atienden alumnos con discapacidad son incipientes, sin embargo pueden convertirse en un elemento disgregador del trabajo en equipo.

La experiencia que he acumulado a lo largo de estos años me ha permitido conocer la dinámica de las escuelas y reconocer los cambios que pueden darse en las concepciones y la práctica de los profesores frente a una propuesta educativa innovadora.

El análisis de la cultura magisterial me obligó a profundizar en las actitudes que adoptan frente a lo desconocido, los temores que manifiestan y les guían en la tarea educativa y los logros que obtienen cuando se atreven a romper con las ataduras de la inercia institucional.

Creer que la escuela cambiará me ha permitido involucrarme en la tarea de difusión, orientación y capacitación al personal docente con la firme convicción de que el trabajo creador posibilita que tanto docentes como alumnos encuentren sentido a la labor educadora.

Para concluir me gustaría enfatizar cinco hechos:

1º Se ha incrementado la presión de la UNESCO hacia los distintos gobiernos nacionales, porque la escuela se transforme en una institución formadora de habilidades, capacidades y potencial en todos los niños y jóvenes, sin importar su condición social, económica, cultural o biológica.

2º Socialmente, dada la incorporación al mercado laboral de ambos padres en las familias, se espera que la escuela amplíe su labor educadora hacia esferas que antes eran ámbito exclusivo de la familia.

3º Los profesores, en su mayoría, siguen priorizando el aprovechamiento escolar, la conducta esperada para sus alumnos es la del niño callado, ordenado y sumiso; y restringen su propio quehacer a la transmisión de contenidos y la memorización de información.

4º No existen proyectos colectivos, familia-escuela, para el desarrollo del potencial sobresaliente de niños y jóvenes acordes a cada contexto cultural.

5º La aptitud sobresaliente se restringe al campo académico, en la operación de la propuesta de la SEP, por consiguiente existe el riesgo de regresar a esquemas discriminatorios, clasificando a la población escolar entre los “más aptos” académicamente y los “no aptos” académicamente.

BIBLIOGRAFÍA:

- Agosti Héctor P., *Ideología y cultura*. México, Cártago, 1981, 139 p.
- Ainscow Mel, *Desarrollo de escuelas inclusivas*. España, Narcea, 2001, 296 p.
- Ainscow Mel, Booth Tony. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. OREALC (traducción Rosa Blanco), 2000.
- Althusser Louis, *La filosofía como arma de la revolución*, México, Ediciones Pasado y Presente, Cuadernos de Pasado y Presente No. 4, undécima edición, 1981, 146 p.
- American Association for Mental Retardation en Arnaiz Sánchez Pilar, Guerrero Romera Catalina (Compiladoras), *Discapacidad psíquica: formación y empleo*, España, Ediciones Aljibe, 1999, 258 p.
- Azebedo Fernando de, *Sociología de la Educación*. México, Fondo de Cultura Económica, 1942, 381 p.
- Balcázar de la Cruz Andrés, *Accesibilidad. Todos en la misma escuela*. México, SEP, 2007, 63 p.
- Bonnewitz Patrice, *La Sociología de Pierre Bourdieu*, Argentina, Nueva Visión, 2003, 126 p.
- Brogna Patricia (Compiladora), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009, 471 p.
- Castellan Ivonne, *La familia*, México, Fondo de Cultura Económica, Colección Breviarios No. 394, 1985, 152 p.
- Castillo Mercado Antonio, *Guía Técnica para el Área de Psicología en el Proyecto de Atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes*. México, SEIEM, 1994, 20 p.
- Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional*, SEP, para los niveles de Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria, ciclo escolar 2004-2005.
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.

- Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial.* México, SEP, 2006, 121 p.
- _____, *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, México, SEP, 2002, 49 p.
- _____, *Integración Educativa. Materiales de trabajo para el seminario de actualización de profesores de educación especial y regular.* México, Módulo 1 y 2, SEP, 2000, 154 p.
- _____. *Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, México, SEP, 429 p.
- Gardner Howard, *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica, 2ª edición, 1995, 443 p.
- _____, *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, España, Paidós, 2002, 262 p.
- Franklin Barry M. (compilador), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial.* España, Ediciones POMARES – CORREDOR, 1996, 331 p.
- Gagliardi Raúl, *La educación intercultural y la formación de maestros*, Suiza, UNESCO, Documentos sobre la formación de maestros y la educación multicultural/intercultural No. 31, 1994, 25 p.
- _____, *Obstáculos a la enseñanza, obstáculos al aprendizaje en contextos multiculturales*, Suiza, UNESCO, Documentos sobre la formación de maestros y la educación multicultural/intercultural No. 25, 1994, 21 p.
- Guajardo Ramos Eliseo, *Cuadernos de Integración Educativa*, México, D.E.E. – S.E.P, Números 1-6, 1994.
- Jiménez Martínez Paco, Vilá Suñè Montserrat, *De educación especial a educación en la diversidad*, España, Ediciones Aljibe, 1999, 387 p.
- Marchesi Alvaro (compilador). *Desarrollo psicológico y educación*, Tres Tomos, España, Alianza, 1993.
- Márquez Campos Marcela, *Guía Técnica para el área de Trabajo Social del Proyecto de Atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes*, S.E.I.E.M, México, 1994, 72 p.

- _____, Notas para la caracterización económica y cultural de la población atendida por el Proyecto CAS en el Municipio Atizapán de Zaragoza. México, S.E.I.E.M, 1992, 69 p.
- Montero Mendoza María Teresa, "Investigación educativa: los enfoques participativos", *Investigación educativa*, Año 4, No. 12, Vol. I, Siglo XXI, enero/abril, 1999.
- Piaget Jean, *La Epistemología genética*, A. Redondo Editor, España, 1970.
- Puigdemívol Aguade Ignasi, *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Editorial GRAO. 4ª Edición. España, 2000, 404 p.
- Renzully Joseph, Reis Sally, *The Secondary Triad Model: a practical plan for implementing gifted programs at the junior and senior high school levels*. Connecticut, USA, Creative Learning Press, Inc., 1985, VI+73 p.
- Ruiz Alvarez Luis, *Guía Técnica para el área de Pedagogía del Proyecto de atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes*. México, SEIEM, 1996, 117 p.
- Ruiz Alvarez Luis, Márquez Campos Marcela. *Estrategias de identificación e intervención para niños potencialmente sobresalientes*, en María de los Dolores Valadez Sierra, Julián Betancourt, (comps), *Alumnos superdotados y talentosos, identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*, México, Manual Moderno, 2006, 478 p.
- Sacristán José Gimeno. *La educación que aún es posible*. España, Morata, 2005, 183 p.
- SEP, *Plan y Programas de Estudio emanados de las reformas de 2004 en Educación Preescolar, del 2009 en Educación Primaria y del 2006 en Educación Media* publicados por la Secretaría de Educación Pública.
- Taba Hilda, *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Argentina, Ediciones Troquel, 1991, 636 p.
- UNESCO, *Conjunto de materiales y recursos para la formación del profesorado. Las necesidades educativas especiales en el aula*, Suiza, UNESCO, 1994, en Aincow Mel, *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del*

profesorado, España, UNESCO-Narcea, S.A. de Ediciones, 1995, 202 p.

Hemerografía:

Márquez Campos Marcela, "La discapacidad en el aula". *Revista Palabra, El maestro en el hacer de la historia*. No. 42, Año 8, México, Colectivo Cultural Palabra S.C., Castellanos Editores, marzo-abril, 2007, 20 p.

_____. "El enfoque multicultural como un elemento para el diseño curricular", *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año XVIII, No. 89, mayo – junio, 2006, 40 p. (9-12)

Ruiz Alvarez Luis, Márquez Campos Marcela, "La escuela para todos y el trabajador social", *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año XV, No. 83, mayo – junio, 2005, 40 p.

Ruiz Alvarez Luis., *Notas para una definición de individuo sobresaliente*, *Revista Educar*. No. 29, Jalisco, México, *Revista de Educación*, Secretaría de Educación de Jalisco, Abril/Junio 2004, 100 p.

Documentos de Trabajo consultados:

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa., *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, SEP, versión preliminar, Enero 2002. Documento fotocopiado.

Dirección General de Educación Especial, *Proyecto de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes*, México, SEP, Documento de Trabajo, 1989.

EXCELDUC A.C., Curso "*Escuela para Todos*", Material de trabajo, impartido en la Facultad de Filosofía – UNAM, coordinado por el Colegio de Pedagogía, México, 2001.

Esteve, J. M.; Vera J., *Los profesores ante el cambio social*. México, Anthropos-UPN, 1995. Material fotocopiado del Diplomado "La Gestión de las Instituciones de Educación Básica", U.P.N. Ajusco, México, 2005 -2006.

Oficina de Integración Educativa, *1er, 2º y 3er Encuentros de Experiencias Exitosas de Integración Educativa*, Dirección de Educación Elemental,

SEIEM, 2006, 2007 y 2009, Estado de México. Material recopilado en disco compacto.

Oficina de Integración Educativa, *Censo de alumnos con discapacidad 2007-2008*.

SEIEM, Documento de trabajo, 2008.

Oficina de Integración Educativa, *Material del Curso La integración educativa en la escuela regular*, México, SEIEM, 2001.

Documentos electrónicos:

Dirección General de Investigación Educativa, *Propuesta de Intervención:*

Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, [en línea], México, Dirección URL: www.educacionespecial.sep.gob.mx

Education in England, Derek Gillard's. Web site, *The Warnock Report (1978)*

Special educational needs, [en línea], Inglaterra, Dirección URL:

<http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs3/warnock.shtml>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *Indíces de educación a nivel nacional en el periodo 1996-2006* [en línea], México, Dirección URL:

<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu21&s=est&c=5683>

OECD, *PISA en español*, [en línea], Dirección URL:

http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html

Proyecto CAS, *Información sobre la propuesta y documentos varios*, [en línea],

México, Dirección URL: www.proyecto-cas.org

Secretaría de Relaciones Exteriores, Gobierno de México, *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, [en línea]. Marzo 2007.

Dirección URL: www.sre.gob.mx/derechoshumanos/docs/38.pdf .

s/a, "Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes" [en línea],

Dirección URL:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240S.pdf>

Servicios Educativos Integrados al Estado de México [en línea], Gobierno del Estado de México, México, Dirección URL:

[http://www.edomex.gob.mx/portal/page/portal/seiem/quienessomos,](http://www.edomex.gob.mx/portal/page/portal/seiem/quienessomos)
[www.seiem.gob.mx.](http://www.seiem.gob.mx)

Subsecretaría de Educación Básica, Proyecto escolar, [en línea], México,

Dirección URL: www.basica.sep.gob.mx

Subsecretaría de Educación Básica. México, *Evaluación de PISA*, [en línea],

Dirección URL: <http://basica.sep.gob.mx/pisa/start.php?act=pisa&sec=pmex>