



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA
Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA.**

**“LA USAER, UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO ENTRE
DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD”**

TESIS PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA.

**Lucía Edith García Espinosa de los Monteros.
No. De cuenta: 83502891
Fecha de estudios: 1996-1999.**

Asesora de Tesis: Dra. Rosa Aurora Padilla Magaña.

Ciudad Universitaria, julio de 2011.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Rosa Aurora Padilla Magaña, por su orientación y apoyo en este proceso académico.

A la Dra. Concepción Barrón Tirado, la Mtra. Claudia Bataller Sala, la Mtra. Mónica Lozano Medina y la Mtra. Idolina Cervera Maldonado, que con sus observaciones y comentarios permitieron afinar la elaboración del presente trabajo.

A la Lic. Telma Elizabeth Strozzi Guerrero, porque su apoyo laboral y profesional a mi paso por Educación Especial, hizo posible concebir y concretar el desarrollo del presente texto.

A todos mis compañeros docentes de U.S.A.E.R. y Escuela básica, por su compañerismo y entrega en la tarea realizada en atención a la diversidad.

A la Dra. Catalina Aída García Espinosa de los Monteros, porque su apoyo incondicional me permitió llegar a puerto en esta travesía académica.

INDICE.

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 1 |
| CAPÍTULO I. LA EDUCACION ESPECIAL. MARCO DE REFERENCIA. | 4 |
| 1.1 Antecedentes históricos. | 4 |
| 1.1.1 Etapa primitiva | 4 |
| 1.1.2 Antigüedad | 4 |
| 1.1.3 Edad Media | 5 |
| 1.1.4 Renacimiento. | 5 |
| 1.1.5 Modernidad | 7 |
| 1.2 Nuevas concepciones sobre las personas con requerimientos de Educación Especial. | 8 |
| 1.3 Fundamentos y Principios de la Integración Educativa.. | 10 |
| 1.3.1 Fundamento filosóficos. | 11 |
| 1.3.2 Principios generales. | 12 |
| 1.3.3 Principios educativos. | 13 |
| CAPÍTULO II. DESARROLLO DE LA EDUCACION ESPECIAL PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN MÉXICO. | 18 |
| 2.1 Origen y trayectoria de las Instituciones de Educación Especial. | 18 |
| 2.2 Evolución de los modelos de atención en Educación Especial. | 19 |
| 2.3 Estructura de los servicios de Educación Especial. | 21 |
| 2.4 Reorientación de los servicios de Educación Especial. | 24 |
| CAPÍTULO III. LAS UNIDADES DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (U.S.A.E.R.) | 30 |
| 3.1 Definición y modelo de atención educativa. | 30 |
| 3.2 Funciones y modalidades de atención | 31 |
| 3.3 Estudios relativos a la Integración Educativa y el Trabajo de las U.S.A.E.R. | 34 |

| | | |
|---|-----------|-----------|
| CAPÍTULO IV. TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. | | 43 |
| 4.1 Definición y características. | | 43 |
| 4.2 Normatividad relativa al trabajo colaborativo en La Escuela Primaria. | | 46 |
| | | |
| CAPÍTULO V. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL EN LA U.S.A.E.R. | | 51 |
| 5.1 Antecedentes. | | 51 |
| 5.2 Modelo de atención a la atención a la diversidad en la Escuela Primaria. | | 54 |
| 5.2.1 Proceso educativo de los alumnos con NEE. | | 55 |
| 5.2.2. Orientación a Padres. | | 59 |
| 5.2.3 Trabajo colaborativo con maestros. | | 60 |
| 5.3 Análisis valorativo de la experiencia profesional en la U.S.A.E.R. | | 67 |
| 5.3.1 Fundamentos y principios de la Integración. | | 67 |
| 5.3.2 Legislación sobre la operatividad educativa De la U.S.A.E.R. | | 68 |
| 5.3.3 Aplicación de estrategias de trabajo colaborativo entre docentes. | | 70 |
| | | |
| CONCLUSIONES. | | 73 |
| | | |
| BIBLIOGRAFIA. | | 77 |

Introducción

El trabajo pedagógico realizado por los maestros de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.) de la Dirección de Educación Especial en las escuelas de nivel básico, ha acumulado ya diversas experiencias de colaboración entre docentes en el marco de la Integración Educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

La implantación de esta estrategia educativa a partir de los noventas, cuando se modifican los modelos de atención a la diversidad en México, así como en otros países adscritos a la Declaración de Salamanca de 1994, ha significado un cambio positivo tanto para la regulación de la atención de las personas con capacidades diferentes, así como para la dinámica del trabajo en las escuelas públicas de nivel básico. En éstas, los profesores se enfrentan día a día a los retos de la prestación del servicio educativo, en condiciones que no siempre son las más adecuadas para el desarrollo del aprendizaje de los menores con o sin discapacidad.

El presente informe pretende dar cuenta de una experiencia profesional como maestra de apoyo al aprendizaje, en la Unidad de Servicios de apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.) de una escuela Primaria de turno Vespertino en la Ciudad de México. El propósito es describir el desarrollo del trabajo colaborativo entre maestros de educación especial y maestros regulares de este nivel educativo.

Esta experiencia profesional me permitió conocer de cerca los grandes retos que ha representado la Integración de menores con necesidades educativas especiales, tanto para los maestros de escuelas regulares, como para los profesionales de la U.S.A.E.R., a partir de la reorientación de los servicios de Educación Especial en 1993.

Asimismo, pude percatarme de las posibilidades de desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes, para la atención a la diversidad. Su viabilidad, tanto en el plano institucional como en el de interrelación entre docentes, está condicionada a la implementación de procesos continuos de actualización e intercambio académico entre los profesionales que colaboramos en esta tarea.

Es por esto que decido optar por la titulación por Informe Académico de Actividad Profesional, ya que con esta modalidad puedo plasmar una experiencia exitosa de trabajo conjunto en Integración educativa. En ésta, no sólo se involucran elementos de desarrollo profesional de los docentes, sino también la promoción de valores formativos con relación a una demanda social de nuestro tiempo: la atención a la diversidad.

En este sentido, considero que la formación en Licenciatura y Maestría en Pedagogía recibida en nuestra máxima casa de estudios, me ha permitido tener una visión integral sobre el hecho educativo y sobre el quehacer del pedagogo en las transformaciones posibles de nuestro sistema escolar. Esta visión parte de un concepto humanista de nuestra profesión y es reflejo de una ética de servicio personal y social.

El presente Informe consta de cinco capítulos. El primero es un marco de referencia acerca del desarrollo histórico de la Educación Especial en el mundo occidental, con sus diferentes etapas de transición desde la etapa primitiva hasta la modernidad. En este marco se vislumbra la evolución de los conceptos acerca de las personas con requerimientos especiales, así como los fundamentos teóricos y principios educativos que definen y enmarcan el trabajo pedagógico en esta área.

En el capítulo II se describe el desarrollo de la Educación Especial en nuestro país, el origen y trayectoria de sus Instituciones así como la evolución de los modelos de atención a la diversidad en las distintas etapas históricas de la misma. Se incluye la descripción de la estructura de sus servicios, antes y después de la reorientación de los mismos, a principios de la década de los noventas.

El tercer capítulo se refiere a la ubicación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.), como instancia técnico-operativa del modelo de atención de Educación Especial en el nivel básico, sus antecedentes, funciones y modalidades de atención.

En este capítulo se presenta un estado del arte, acerca de investigaciones relativas tanto a la Integración Educativa como al trabajo de las U.S.A.E.R., llevadas a cabo por tesis de diversos grados y áreas de conocimiento de distintas Instituciones de Educación Superior como el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Pedagógica Nacional.

En el cuarto capítulo se intenta lo que consideramos como el propósito principal de este Informe: la definición y características del concepto de trabajo colaborativo entre docentes para la atención a la diversidad, desde los fundamentos teóricos del constructivismo social, así como desde la perspectiva institucional de la SEP, plasmada en los lineamientos técnico- pedagógicos del trabajo docente, en las escuelas de nivel básico en nuestro país.

En este capítulo se hace un recuento somero de los cambios más importantes en la normatividad relativa al trabajo colaborativo entre docentes, desde la implantación de la estrategia de Integración Educativa hasta la actualidad.

En el capítulo V describo la experiencia que como profesional de la U.S.A.E.R., llevé a cabo en cada una de las fases del proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales, la orientación a los padres de familia y el trabajo colaborativo con los maestros de grupo. Se incluye un caso para ejemplificar este proceso, así como un apartado de análisis autovalorativo sobre la tarea realizada.

Finalmente, en las conclusiones del trabajo pretendo retomar los hallazgos y aportaciones planteadas por otros profesionales en el estado del conocimiento del capítulo III, con la intención de marcar coincidencias o diferencias en relación a mi propia práctica y de que ésta pueda ser un testimonio válido acerca de la experiencia pedagógica universitaria en el campo de la Educación Especial.

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN ESPECIAL. MARCO DE REFERENCIA.

1.1 Antecedentes históricos.

La historia de la Educación Especial ha atravesado por diversas etapas que han marcado su desarrollo en el mundo occidental. En tiempos más remotos no existía una delimitación clara de la población considerada como objeto de su atención como la hay actualmente, pero existen referentes históricos que podemos considerar como fuentes primigenias del desarrollo de la atención a la diversidad

A continuación intentaremos una división inicial de estas etapas, con el objeto de contar con un marco referencial adecuado a nuestro trabajo. Para ello, tomaremos como referencia el trabajo realizado por Ismael García Cedillo y otros en “La Integración educativa en el aula regular”, (2000, p.19).

1.1.1 *Etapa primitiva.* Los miembros de un clan o tribu de menor fuerza o con debilidad física, como los niños, los viejos o las personas con dificultades sensoriales o físicas, representaran un obstáculo para la vida de la comunidad y eran rechazados por ésta, eliminados o abandonados a su suerte.

En algunos casos, en lugar de ser eliminados, estos miembros eran elegidos para participar en ceremonias y rituales ya que les atribuían facultades divinas, las cuales le hacían estar “protegidos por los dioses”, por lo que debían ser adorados.

En circunstancias opuestas, se les llegó a considerar “demoníacos” y “malditos por los dioses”. En otros casos no se les atribuía estos poderes sobrenaturales, pero se les excluía de la vida comunitaria por sus debilidades o diferencias. En general, a estas personas se les consideraba un peligro para la sobrevivencia de la comunidad. (Cappacce N. y Lego N. en García Cedillo I., et al 2000, p.20).

1.1.2 *Antigüedad.* Con el desarrollo de las sociedades primitivas cambió el trato hacia las personas con discapacidad de acuerdo con su tipo. Por ejemplo, se sabe que a las personas ciegas se les guardaba cierta consideración y se les proporcionaba

algún tipo de educación. La sordera era considerada como un defecto y llegó a pensarse por mucho tiempo que las personas que la padecían no contaban con “entendimiento”. Las personas con defectos físicos evidentes como los lisiados y deformes seguían siendo rechazados o eliminados, ya que se les miraba con repulsión.

El peor trato social en esta etapa fue recibido por las persona con discapacidad intelectual, ya que eran objeto de abandono, burla, rechazo y persecución. En términos generales, las personas con algún a discapacidad eran consideradas incapaces de aprender (Frampton y Grant 1957, citado por García Cedillo, I. et al, 2000, p. 20)

- 1.1.3 *Edad Media*. En esta etapa fue fundamental la influencia de la Iglesia cristiana, ya que los valores que sustentaba respecto de la vida humana, impulsaban una manera de percibir y actuar ante las discapacidades. Esto se manifestó en actitudes de compasión y caridad hacia los “impedidos”.

En este tiempo se inicia la creación, por parte de los religiosos, de hospitales y casas para alojarlos y darles protección. Contradictoriamente, la misma Iglesia promovió en otras comunidades y desde una perspectiva “sobrenatural”, la idea de considerar las discapacidades como “demoníacas”, como una manera de controlar y preservar los “principios morales de la sociedad”. Esto se explica, de alguna manera, debido al dominio del dogma y el temor religioso que imperaba en esa época (Puigdellívol, I, 1986, p.48).

- 1.1.4 *El Renacimiento*. Durante esta etapa, aún cuando continuó permeando en la sociedad el pensamiento religioso, se inicia ya una nueva visión con criterios más seculares acerca del orden social. Así, además de hospitales y asilos sostenidos por los religiosos, empiezan a establecerse instituciones instauradas por administraciones civiles. Estas instituciones estaban más preocupadas por la apariencia física y el funcionamiento de sus ciudades, por lo que se ocupaban de proteger a los discapacitados cuando eran originarios del lugar. Cuando no pertenecían a su comunidad eran apresados o expulsados sin consideración.

En los siglos XVI y XVII, en el ámbito educativo se inicia la sistematización de los primeros métodos de enseñanza para sordos y se crea la primera escuela pública para atenderlos, lo que trae consigo grandes cambios, pues esto implicaba una visión diferente acerca de sus posibilidades de aprendizaje.

Aquí se marca una nueva era en la concepción y la atención de personas con discapacidad (Toledo, M. 1981), en la cual son significativos los siguientes hechos:

- El trabajo desarrollado por el monje español Pedro Ponce de León (siglo XVI), quién a través de un método oral pudo educar a 12 niños sordos. Este hecho histórico se considera el origen de la Educación Especial, debido a que representó la primera acción educativa intencional de enseñanza a niños con discapacidad. En la misma etapa, se desarrolló en Inglaterra también el método de “lectura labial” llevado a cabo por John Bulwer.
- Se inician experiencias educativas con personas ciegas en las que destacan principalmente los trabajos del italiano Rampazzetto y del español Francisco Lucas, quienes desarrollaron un método de enseñanza con letras de madera (Frampton M. Y Grant R.H., citado por García Cedillo, I et al, 2000).
- En Francia se abre la primera escuela para niños sordos, a cargo del abate francés Charles Michel de L’Epeé.
- Se inicia la enseñanza para ciegos en Francia a nivel institucional por iniciativa de Valentín Haüy.
- Se lleva a cabo el experimento de enseñar a un niño con retraso mental, por parte de Jean Marc Gaspard Itar, quien demostró los avances que se pueden realizar a nivel perceptivo, intelectual y afectivo en las personas con esta discapacidad. Esta experiencia se expandió a otras partes de Europa.

1.1.5 *Modernidad.* Hasta antes del siglo XIX había predominado una concepción asistencialista para la atención de las personas con discapacidad, pero es a partir de esta fecha cuando se observa el cambio más marcado hacia el punto de vista médico. Se considera a las personas como pacientes que requieren hospitalización, de ahí que proliferen la construcción de asilos-hospitales en Europa y Norteamérica, así como los hogares-asilo para educar a los niños con discapacidad intelectual.

Debido a esta percepción se consideraba que, aun cuando los internos podían aprender, deberían permanecer alejados de sus familias y comunidades desde edades tempranas, pues representaban un riesgo para éstas y para ellos mismos. El principio que regía su atención era compensar las deficiencias para poder regresarlos al mundo “normal”.

En esta misma época, sin embargo, se presentaron algunas propuestas de atención en escuelas o clases especiales dentro de las escuelas regulares, sin alejar a los niños de sus familias y de sus comunidades. Así, en Austria, Johan Wilhelm Klein promovió la educación de los niños ciegos en escuelas públicas, lo cual fue retomado por el gobierno austriaco en 1842, cuando se decretó que los alumnos podían ser educados dentro de su comunidad.

A finales del siglo XIX, Alexander Graham Bell propuso organizar clase especiales para niños sordos, ciegos y deficientes mentales en las propias escuelas del Estado. (Toledo, M. 1981, citado por García Cedillo, I. et al 2000, p.23).

Durante este breve recorrido por la historia de la Educación Especial en el mundo occidental, observamos que ha habido eventos que han marcado la trayectoria de su desarrollo, el cual ha sido determinado por la necesidad de dar una respuesta educativa apropiada a los sujetos con discapacidad, así como por la creación de instituciones capaces de ofrecer tal respuesta.

Si bien sus inicios fueron de orden religioso, en la medida en que el Estado laico fue estableciéndose como poder de autoridad, se fue vislumbrando la posibilidad de contar

con recursos propios, tanto para los espacios como para la investigación de los medios educativos adecuados a los requerimientos de las personas con discapacidad. Estos cambios estaban sustentados también en las ideas y valores que han ido modificando en el mundo la concepción hacia esta población que, hoy por hoy, cuenta con el reconocimiento y apoyo del conjunto de las naciones en sus diversas representaciones humanitarias y educativas.

1.2 Nuevas concepciones sobre las personas con requerimientos especiales.

En el apartado anterior se describió someramente cómo ha sido el desarrollo histórico de la Educación Especial en el mundo occidental, desde la antigüedad a la modernidad.

En este desarrollo aparecen dos grandes tendencias que se corresponden con las concepciones que se tenían acerca de las personas con alguna discapacidad física o mental.

La primera de estas tendencias es la “asistencialista” que surge con la creación de internados y casas hogar que se iniciaron ya desde la Edad Media, a cargo principalmente de la Iglesia Cristiana de esa época, pero que aún existen en la actualidad. En esta tendencia se considera que los individuos con requerimientos especiales no son capaces de aprender, por lo que únicamente, se les “protege” (Puigdellívol, I., 1986)

La segunda tendencia se le denomina “clínica” y surgió en la etapa posterior al Renacimiento (siglos XV y XVI). Se caracterizó por el impulso al tratamiento de tipo médico, se utilizan instrumentos de medición y control de lo que se consideraba un padecimiento de origen exclusivamente fisiológico y por tanto, se trataba a las personas como pacientes que requerían terapias y que debían ser internadas en hospitales y asilos. Se crea la historia clínica y el programa de vida que los clasifica como enfermos bajo cuidado médico. (Toledo, M., 1981).

Bajo esta concepción se pensaba que, aun cuando los internos podían ser capaces de aprender deberían permanecer alejados de sus familias y comunidades desde edades

tempranas, pues representaban un riesgo para éstas y para ellos mismos. El principio que regía su atención era compensar las deficiencias para poder regresarlos al mundo “normal”.

Esta etapa fue especialmente clasificatoria con las personas con discapacidad intelectual, ya que en ese tiempo se expandió el uso del término “normalidad” para definir parámetros psicológicos que medían la inteligencia y otras habilidades en los sujetos que se pensaba, podían ser candidatos de Educación Especial.

A partir del siglo XIX, fue gestándose una transformación en el pensamiento humano acerca del hombre mismo. Ella se refiere a considerarlo como un ser bio-psico-social, cuyo comportamiento en sociedad deberá corresponder con el desarrollo de estas tres facetas en el individuo, es decir, que su personalidad está determinada por la interacción entre los factores genéticos y ambientales así como por las vivencias o experiencias personales (López, C.A., 2001, p. 21)

En la etapa posterior al siglo XX, en el marco de un movimiento mundial a favor de las personas con requerimientos educativos especiales impulsado por la UNESCO y la ONU, la mayoría de los países incorporados a estos organismos internacionales, empezaron a difundir una tercera tendencia denominada *educativa o pedagógica*.

Ésta fue acordada en la reunión realizada en Salamanca, España en junio de 1994, donde se realizó la Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales y de la que surgió la “DECLARACION DE SALAMANCA, DE PRINCIPIOS, POLITICA Y PRACTICA PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y UN MARCO DE ACCION”

Este documento está inspirado por el principio de integración de los menores con requerimientos especiales a las escuelas regulares y por el “reconocimiento de la necesidad de actuar con mirar a conseguir escuelas para todos, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (Prefacio de la Declaración de Salamanca, España, 1994)

La propuesta signada en dicho documento, se caracteriza por considerar al individuo con necesidades educativas especiales, como un sujeto que puede lograr su integración, normalización y autonomía a través de una educación inclusiva.

Su estrategia principal es la *integración* y su principio básico la *normalización*, considerada como el derecho de todas las personas a vivir en condiciones normales y tener acceso a todos los servicios que se ofrecen para la comunidad. Las premisas fundamentales de esta estrategia se describen a continuación.

1.3 Fundamentos y principios de la Integración Educativa.

El concepto de Integración Educativa se refiere al conjunto de disposiciones normativas y estrategias metodológicas que conforman el modelo de atención de Educación Especial, desde el año de 1994. Fue adoptado como línea de acción para establecer la política de los países miembros y de los que tienen representación ante la UNESCO y la ONU en el marco de la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales realizada en Salamanca, España, como quedó establecido en el apartado anterior.

Este concepto se relaciona con la necesidad de fundamentar y homogeneizar la atención de las personas con requerimientos de Educación Especial, con un enfoque integrador. Se le define también, como el derecho que tienen todos los menores de acceso al currículo elemental y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje en las escuelas ordinarias, con una “pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades” (Declaración de Salamanca, España, 1994, p.11)

Se establece también que, para lograr una verdadera integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, se requiere del concurso de la sociedad en general. Esto implica una verdadera transformación de la concepción de los centros educativos, ya que la mayoría de las personas con discapacidad ha sido marginada de los espacios sociales, y aún, privada de sus derechos individuales.

Por ello, se hace necesaria la participación de autoridades educativas, maestros, auxiliares educativos, padres de familia, alumnos y trabajadores manuales y administrativos, esto es, de toda la comunidad escolar.

Se define a la Integración, no únicamente como una inserción en los centros escolares, sino como un logro de avances significativos en el aprendizaje para alcanzar los objetivos educativos planteados y lograr con ello una permanencia exitosa de los alumnos en las escuelas regulares. (Declaración de Salamanca, España, 1994, p. 21)

Para ello, se requiere del trabajo conjunto de docentes y equipos de especialistas en la materia, que busquen mejorar las condiciones de participación y desarrollo de las personas con requerimientos especiales, en los distintos espacios en los que actúan.

1.3. 1 Fundamentos Filosóficos de la Integración Educativa.

Las nuevas concepciones acerca de la atención a la diversidad, están influenciadas por los movimientos mundiales a favor del respeto de los derechos humanos de las personas con discapacidad. El fundamento que subyace como valor principal es la tolerancia hacia la diferencia y el derecho de todos a la igualdad de oportunidades.

El pensamiento filosófico-educativo en el que se basa la Integración educativa se concreta en el lema “escuela para todos”, que sustenta el modelo de atención actual en educación especial. (Declaración de Salamanca, España, 1994, p. 17).

Con respecto a las diferencias entre los seres humanos, es indudable que éstas existen y coexisten en toda sociedad, pero solo se consideran un “problema” cuando se pretende homogeneizar a los individuos, lo cual no sólo resulta irreal sino contraproducente para la convivencia social.

Contrario a esto, podemos más bien considerar a la diferencia como una característica que enriquece a los grupos humanos, lo que haría una sociedad cada vez más heterogénea, que acepta y promueve el desarrollo de todos sus miembros, tratando

de poner a su alcance los mismos beneficios y oportunidades para tener una “vida normal”. (Toledo, M., 1981).

Sanz del Río (1988), considera que para cumplir con el objetivo de integrar niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular, lo que hay que intentar cambiar son las percepciones y los valores de la sociedad y no las de sujeto, “anormal” según el pensamiento descalificador de ciertos sectores de la población.

Por elemental aplicación de los Derechos Humanos y la igualdad de oportunidades, se considera que por el simple hecho de existir y formar parte de una sociedad, todos los seres humanos, sin distinción, tenemos derechos y obligaciones.

El bienestar de una sociedad se basa en la inclusión de todos sus miembros, con los mismos derechos y oportunidades de desarrollo, en donde se respeten las diferencias individuales. En el caso de las personas con discapacidad, debe vérselas primero como personas y luego como sujetos que requieren de atención especial. Esto es un derecho inalienable de todos los seres humanos.

El concepto de “escuela para todos”, se refiere a la posibilidad de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela y de que, además de darse cobertura, se presten todas las ayudas necesarias para que la población escolar permanezca en el sistema de manera exitosa, es decir, que se atienda a la diversidad con calidad y en un ambiente lo menos restrictivo posible. Esto constituye la base ética y moral de la Integración Educativa. (Fairchild T. y Henson F. M., citados por García Cedillo, I. et al 2000).

1.3.2 Principios generales de la Integración Educativa.

- a) *Normalización*. Este concepto significa llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas. La corriente educativa “normalizadora” defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social.(García Cedillo, I. et al 2000, p. 29).

Esto implica proporcionar a las personas con discapacidad, los servicios de habilitación y rehabilitación, así como las ayudas técnicas que les permitan el logro de tres aspectos esenciales (García Pastor, C. 1993):

- Tener una buena calidad de vida.
- Disfrutar de sus derechos humanos.
- Tener la oportunidad para desarrollar sus capacidades.

- b) *Integración*. Mediante este proceso es posible que las personas con discapacidad normalicen sus experiencias dentro de su entorno social. Se busca su participación y la eliminación de la marginación y la segregación. (García Cedillo, I. et al, 2000, p. 44)
- c) *Sectorización*. Este concepto se refiere a la posibilidad de que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios en el lugar en el que viven. Para ello, es necesario descentralizar los servicios educativos con el objeto de que el traslado a los centros educativos no represente un gasto oneroso para la familia, así como para que el niño conviva con sus propios vecinos y amigos. (Van Steenlandt, 1991, citado por García Cedillo, I., et al. 2000, p. 44)
- d) *Individualización de la enseñanza*. Se refiere a dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con necesidades educativas especiales mediante adecuaciones o modificaciones curriculares que brinden oportunidad de desarrollo de acuerdo a las necesidades de los alumnos (García Cedillo, I., et al, 2000, p. 45)

1.3.3 Principios Pedagógicos de la Integración Educativa.

Dentro de las corrientes educativas que nutren los principios psicopedagógicos de Educación Especial se destaca el *constructivismo*, representado en sus inicios por Jean Piaget quien elaboró una teoría sobre el desarrollo de la inteligencia. Ésta se ha denominado teoría psicogenética o evolutiva del aprendizaje y ha tenido una gran influencia sobre las bases conceptuales en Educación en general.

En Educación Especial en particular, el principal aporte de esta corriente educativa se desarrolló en la época de lo que hemos llamado *modelo clínico* o *terapéutico* de atención a la diversidad. En ese modelo, se implementaron diferentes pruebas para llevar a cabo el diagnóstico psicopedagógico, basado en la medición del desarrollo de la inteligencia infantil.

Esta corriente educativa, forma parte de los diferentes supuestos teóricos en los que se fundamenta el aprendizaje de los niños y niñas con necesidades educativas especiales en la escuela regular, destacándose los elaborados por Lev Vigotsky.

Este autor plantea que el desarrollo del aprendizaje está basado en la actividad, pues el hombre no responde únicamente a estímulos del exterior, sino que actúa sobre ellos, transformándolos.

Esto se logra siempre que los instrumentos utilizados sean los adecuados para producir dicha transformación. A estos instrumentos Vigotsky los llama “mediadores”, éstos pueden ser los signos del lenguaje utilizados por los adultos que interactúan con los menores. En el caso de la escuela, serán los maestros y, de manera significativa, los otros niños que cumplen este rol de mediadores, ya que el aprendizaje es social. (Vigotsky, L. 2009, p.47).

Para el autor, tanto la cultura como el aprendizaje se dan del exterior al interior del sujeto en un proceso de internalización o transformación de acciones externas o sociales hacia acciones internas o psicológicas (Vigotsky, L., 2009, p. 136)

Siguiendo a Vigotsky, el conocimiento comienza siendo un objeto de intercambio social entre los individuos para, a través de la internalización, pasar a ser intrapersonal: en el desarrollo personal del niño toda función aparece dos veces, primero entre personas ó interpsicológica y después, en el interior del propio niño ó intrapsicológica (Vigotsky, L., 2009, p. 94).

Esta corriente psicológica incorpora de manera clara la influencia del medio social. Es decir, el sujeto no sólo imita los significados, como lo planteaba el Conductismo, ni los construye directamente, según exponía el postulado Piagetiano, sino que, literalmente, reconstruye el conocimiento. (Díaz Barriga, F. y O. 2010, p.22).

Esta reconstrucción no se da sólo en las estructuras del pensamiento, sino que se presenta como una acumulación asociativa que parte, primero, de una asociación de estructuras previas o conocimientos previos (Vigotsky, L., 2009, p. 130). Se formula, así, que el aprendizaje precede al desarrollo y que la asociación precede a la reestructuración (Vigotsky, L., 2009, p.129).

El nivel de *desarrollo afectivo* representaría los mediadores ya internalizados por el niño o niña. En cambio, el nivel de *desarrollo potencial* estará constituido por lo que el sujeto sería capaz de hacer con la ayuda de instrumentos mediadores externamente propiciados.

La diferencia entre el desarrollo afectivo y desarrollo potencial sería la denominada *zona de desarrollo* (ZDP) en relación a una tarea o dominio concreto (Vigotsky, L., 2009, p.133).

Retomando los postulados de este autor, es en este concepto de ZDP es donde surge el beneficio de la convivencia entre niños de distintas capacidades y las posibilidades de desarrollo potencial que puedan favorecerse con la integración educativa.

Por ello, esta corriente de pensamiento psicopedagógico apoya las acciones concretas de la “escuela para todos”, ya que promueve que el maestro vea a un niño con discapacidad como un alumno más, propiciando también en los demás alumnos, el respecto a la diferencia y la dignificación de las personas con necesidades educativas especiales.

En el marco de la Educación Especial, los planteamientos de los teóricos del constructivismo anteriormente señalados se complementan, en la práctica educativa, con otros postulados de la psicología cognitiva estadounidense representada por David P. Ausbel y su teoría del aprendizaje significativo.

Esto se debe a que, para un alumno con requerimientos de apoyos especiales, le es indispensable contar con herramientas de conocimiento significativas de su vida cotidiana, con igual o mayor medida que los alumnos en general, para estar en mejores condiciones de procesar información e integrarla a su proceso educativo.

Los mencionados planteamiento también se enriquecen con los conceptos de andamiaje postulados por Jerome Bruner., como forma de descubrimiento guiado, mediante el cual el docente o facilitador va llevando de manera espontánea y natural, el proceso de construcción del conocimiento. Pero son, sobre todo, los postulados de Vigotsky los que ofrecen un apoyo más completo, con sus ideas acerca de cómo se ubica la acción humana en contextos culturales, históricos e institucionales.

Esta acción humana mediada por instrumentos, muestra cómo lo social y lo cultural determinan las prácticas en un grupo o comunidad específica. Por ello, es importante estudiar estos elementos ya que nuestra sociedad se caracteriza más por la diversidad que por la unicidad (Vigotsky, L. 2009, p.139).

Es este punto, principalmente, en el que convergen estos desarrollos teóricos de la escuela Vigostkiana con los principios educativos de la Educación Especial, por lo que, en su desarrollo, han representado un apoyo importante para proponer prácticas educativas más acordes con las necesidades de los individuos con requerimientos especiales con o sin discapacidad. (Mayagoitia, P.E., 1999, p.50).

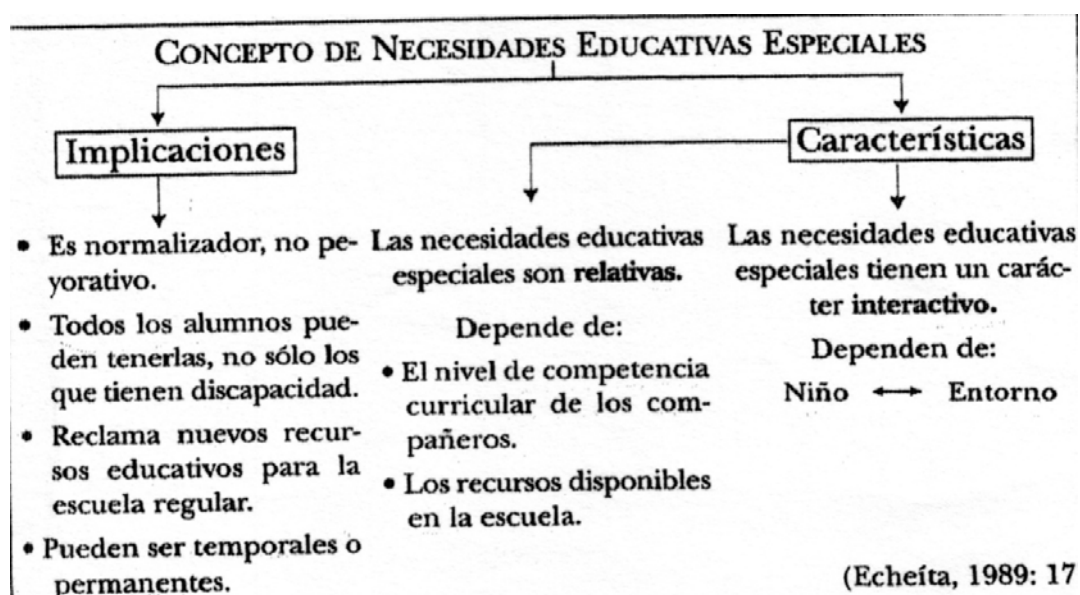
El conjunto de estas necesidades se expresa en el concepto de “necesidades educativas especiales” (NEE), el cual se refiere a los apoyos adicionales que algunos niños con ó sin discapacidad precisan para acceder al currículo (Ver cuadro anexo 1).

Las necesidades educativas especiales pueden ser permanentes o temporales, de acuerdo a las causas que han motivado estas barreras para el aprendizaje. En el primer caso se encuentran alumnos con alguna discapacidad que puede ser auditiva, visual, neuromotor, etc. Estas son causas internas al individuo.

En segundo caso nos referimos a alumnos sin discapacidad, que pueden presentar rezago escolar o problemas de conducta, como consecuencia de una desintegración familiar, enfermedades constantes o situaciones de pobreza externa del entorno en el que viven. Existen también problemas de aprendizaje derivados de un mal manejo de la enseñanza por parte del maestro, así como la desorganización a nivel institucional en las escuelas, lo cual afecta el desempeño y la socialización de los alumnos. Estas son causas externas al individuo (Echeita, G., 1994, p. 17 citado, por García Cedillo, óp. Cit. P.51).

Por lo anterior, el uso del concepto integrador de NEE, ha resultado mas abarcativo para referirnos, tanto a la diversidad de condiciones de los alumnos como a las causas y a las estrategias de atención de que pueden ser objeto en lo educativo, pues esta nueva visión involucra también la situación del contexto, es decir del medio ambiente familiar, social y escolar, como lo proponía Vigotsky en su “Desarrollo de los procesos psicológicos superiores”.

CUADRO ANEXO 1



CAPÍTULO II. DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN MEXICO.

2.1 Origen y trayectoria de las Instituciones de Educación Especial

En este capítulo se presenta una breve relación histórica acerca de las principales Instituciones de Educación Especial en México. Se hará en forma cronológica, de acuerdo al tipo de discapacidad que han atendido a lo largo de su trayectoria como instancias públicas de atención a la diversidad. Esta relación está tomada de la “Memoria de datos históricos de la Educación Especial en México”, publicada en 1989 en la Escuela Normal de Especialización (1989).

* Problemas de audición y lenguaje. En 1867, el presidente Juárez crea la Escuela Nacional para Sordomudos.

* Ceguera y debilidad visual. En 19870, el presidente Juárez crea por decreto la Escuela Nacional de Ciegos, que atendía a jóvenes y adultos ciegos y débiles visuales. La iniciativa de su creación fue obra del filántropo Ignacio Trigueros, Esta Institución perteneció primero a la Asistencia Pública y actualmente a Educación Especial (SEP).

* Deficiencia y debilidad mental. En 1914, el Dr. José de Jesús González, eminente científico y precursor de la Educación Especial, organizó en la Ciudad de León una escuela para débiles mentales. Para 1925, el profesor Salvador M. Lira funda también otra escuela de débiles mentales en Guadalajara, Jal.

En 1932, nace la Clínica de la Conducta y Ortolalia que funcionó por veinte años en la Ciudad de México.

En 1938 el Dr. Roberto Solís Quiroga, impulsa de manera oficial la institucionalización de la Educación Especial por lo que incluye en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los deficientes mentales y crea, ese mismo año, el Instituto Médico Pedagógico para la atención del menor deficiente mental.

En este Instituto, durante la década de los años cuarenta se crean los talleres para el trabajo que tenían como finalidad brindar capacitación en oficios a adolescentes y jóvenes con retraso mental. Esta formación combinaba los enfoques asistencialista, médico- rehabilitador y educativo, para la atención a la diversidad.

*En 1941, el Ministerio de Educación propuso la creación de una Escuela de Especialización para Maestros en Educación Especial y no es sino hasta 1943 que se inicia formalmente el funcionamiento de la Escuela de Formación Docente para Maestros especializados en Educación Especial, en donde se impartieron las carreras de Especialista en Deficiencia Mental y Especialista en Menores Infractores. (SEP, Historia de la Educación Especial, p.8). Esta Institución es la actual Escuela Normal de Especialización.

*En 1959 se crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica.

En la Ciudad de México, el 18 de diciembre de 1970 se crea oficialmente la Dirección de Educación Especial, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, a quien correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y regular el Sistema Federal de Educación de niños “atípicos” y la formación de maestros especialista en su atención.

Esta Institución es hasta la fecha la encargada de los servicios de Educación especial, los cuales han ido modificando sus modelos de atención de acuerdo a los distintos enfoques o tendencias con las que conceptualiza la diversidad, como se verá a continuación.

2.2 Evolución de los modelos de atención en Educación Especial.

En México, como en otros países miembros de la **UNESCO**, durante la trayectoria de creación de las diversas instancias oficiales que han atendido a la diversidad, han existido y coexistido diferentes modelos de atención. Estos corresponden a las diferentes concepciones que históricamente, subyacen en la forma de abordar la atención a las personas con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellas con aptitudes sobresalientes. (SEP, Cuadernos de Integración Educativa No. 1 “Proyecto General para la Educación Especial en México, 1994, p. 7). Estos modelos son los que a continuación se mencionan.

1. Modelo Asistencial (1867-1900).- Considera a las personas con requerimientos de Educación Especial como sujetos “minusválidos”, que tienen que vivir en internados en donde reciben apoyo permanente y de por vida.
2. Modelo Clínico o médico-terapéutico (1900-1994).- Considera como “atípicos” a las personas con alguna discapacidad transitoria o definitiva, los cuales requieren de un conjunto de correctivos o terapias para conducirlo a la “normalidad”. Se lleva a cabo un diagnóstico médico y se canaliza a una clínica especializada.
3. Modelo Educativo (1994-2010).- Considera al individuo con necesidades educativas especiales, como sujeto con requerimientos determinados para acceder a un programa escolar. Su principal estrategia es la Integración y pretende la autonomía del individuo a través de la Educación Inclusiva.

El primero de estos modelos se observa claramente segregacionista y clasificatorio con la persona, pues lo marca como una persona que no puede valerse por sí misma y que requiere permanentemente de un apoyo de tipo paternal por parte del Estado. Se lleva a cabo en internados y casas de asistencia públicas y privadas.

El segundo modelo parte de un diagnóstico clínico y considera necesario el establecimiento de una serie de correctivos para conducir al alumno a la normalidad, establecida por el entorno social. Este modelo es cerrado, pues impide abrir el espectro de oportunidades de desarrollo personal que actualmente tiene un individuo con los recursos especiales que se le pueden brindar.

El tercer modelo es educativo. Se basa en la integración y la normalización de alumnos con necesidades educativas especiales. Promueve que el alumno conviva plenamente en su comunidad y que se desarrolle en ambientes educativos, sociales y laborales adecuados a sus posibilidades formativas. Estos conceptos parten del principio de desarrollo equitativo y no excluyente (SEP, Bases para una política de Educación Especial, 1994).

En la actualidad, aún cuando se ha establecido por parte de la Dirección de Educación Especial el modelo educativo como regulación del trabajo en los servicios

que presta, coexisten en nuestro país instituciones que llevan a cabo el modelo clínico y aún el asistencial en su práctica cotidiana. La evolución de estos modelos de atención, de las concepciones que subyacen así como de las instituciones que emblemáticamente los han representado (Ver anexo 2).

2.3 Estructura de los servicios de Educación Especial.

A mediados de la década de los 60s., se inició formalmente la estructuración de los servicios educativos en esta área, con la creación de los primeros Talleres de Adiestramiento para Adolescentes, los cuales ofrecían a jóvenes varones y mujeres con “deficiencia mental”, preparación en un oficio que les permitiera prepararse laboralmente y ser autónomos en la medida de sus posibilidades.

Estos centros eran atendidos por técnicos de diversos oficios con orientación y asesoría de maestros especialistas en esa discapacidad.

En esa etapa se inició el funcionamiento de los “Centros Psicopedagógicos” (C.P.P.), en donde se ofrecía atención de carácter clínico a alumnos de nivel primaria con problemas de aprendizaje, conducta o lenguaje.

Estos alumnos acudían dos veces por semana, en turnos alternos a los escolares, a las instalaciones del CPP, en donde eran atendidos por un especialista, que podía ser maestro de educación especial o bien pedagogo, apoyados por un equipo interdisciplinario formado por psicólogo, terapeuta de lenguaje y trabajador social.

En la década de los 70s., también con estos mismos equipos interdisciplinarios, la SEP conforma los denominados “Grupos Integrados” ó (G.I.), con personal de Educación Especial, los cuales laboraban en las instalaciones de las escuelas regulares, en algunos salones designados para su desempeño y con los mismos horarios de atención de las escuelas. Estaban clasificados en A y B.

Los G.I. “A”, que apoyaban con actividades basadas en el constructivismo, a niños de primer grado con dificultades de acceso al sistema de escritura y matemáticas básicas, con el objeto de que en un año se reincorporaban a su grupo regular.

Los G.I. “B” brindaban atención y apoyo psicopedagógico a alumnos de 2º a 6º. Grado, en un grupo especial debido a que presentaban “problemas de aprendizaje, conducta o lenguaje.

Otra instancia que formaba parte de la estructura de los servicios de Educación Especial eran los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (C.O.E.C.), los

EDUCACIÓN ESPECIAL: ESTÁ DESTINADA A INDIVIDUOS CON DISCAPACIDADES TRANSITORIAS O DEFINITIVAS, ASÍ COMO AQUELLOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES.

ANEXO 2

| MODELOS | CONCEPCIÓN DE SUJETO DE EDUCACIÓN ESPECIAL | INSTITUCIONES |
|---|--|--|
| ASISTENCIAL: 1867-1900 | "MINUSVÁLIDO", REQUIERE APOYO PERMANENTE Y DE POR VIDA. SE LLEVA A CABO EN INTERNADOS. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ ESCUELA NACIONAL PARA SORDOMUDOS (1867). ➤ ESCUELA NACIONAL DE CIEGOS (1870). |
| CLÍNICO: (MÉDICO TERAPÉUTICO) (1900-1994) | "ATÍPICO". REQUIERE UN CONJUNTO DE CORRECTIVOS O TERAPIA PARA CONDUCIRLO A LA NORMALIDAD. SE REALIZA DIAGNÓSTICO MÉDICO Y SE REQUIERE UNA CLÍNICA. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ INSTITUTO MÉDICO-PEDAGÓGICO (1935). ➤ ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN (1943). <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;">DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1970).</div> <ul style="list-style-type: none"> (1.) GRUPOS INTEGRADOS (A. B.) (1979) (2.-6.) CENTRO PSICOPEDAGÓGICO (1984) (1.-6.) ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL CAS (NIÑOS CON CAPACIDADES SOBRESALIENTES) CECADEES (CENTROS DE CAPACITACION DE ECUCACION ESPECIAL) |
| EDUCATIVO: 1994-ACTUALMENTE | INDIVIDUO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. SU ESTRATEGIA ES LA INTEGRACIÓN Y LA NORMALIZACIÓN, PRETENDE LA AUTONOMÍA DEL SUJETO A TRAVÉS DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ USAER (UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR). (PREESCOLAR-PRIMARIA-SECUNDARIA) ➤ CAM (CENTRO DE ATENCIÓN MULTIPLE.)(PREESCOLAR-PRIMARIA-LABORAL) |

cuales eran responsables de realizar evaluaciones psicométricas y pedagógicas, a la población escolar que lo requiriera, a fin de canalizar a los alumnos a los servicios anteriormente señalados, o bien a las escuelas de Educación Especial que ya existían y que atendían discapacidades específicas.

Para la segunda mitad de la década de los 70s. se crean en México, las primeras industrias protegidas, denominadas Centros de Adaptación Laboral, en donde jóvenes invidentes producen artículos variados, lo que les permite ser empleados pese a sus limitaciones físicas.

En 1980, la SEP publica un documento titulado **“BASES PARA UNA POLITICA DE EDUCACION ESPECIAL”**, en el cual plantea un modelo de atención basado en los principios de integración, sectorización e individualización de la enseñanza para niños con requerimientos especiales. Se establece en dichos documento el derecho a la igualdad de oportunidades para la integración educativa, social y laboral.

En este documento se reconocen los siguientes grupos de atención :

- Deficiencia mental.
- Dificultades de aprendizaje.
- Trastornos de audición y lenguaje.
- Deficientes visuales.
- Impedimentos motores.
- Problemas de conducta.
- Anuncia la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) y a niños con autismo.

A partir de esta publicación, las Escuelas de Educación Especial para Adolescentes, cambian su nomenclatura a Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE). Se continúa la modalidad de talleres atendidos por técnicos en diversas ocupaciones apoyados por maestros especialistas, pero ahora con una estrategia de integración en todos los ámbitos, como precepto de participación e igualdad.

A partir de esa década, se crean los Centros de Intervención Temprana (CIT) y las Escuelas de Educación Especial (EEE) dependientes de la SEP, como centros

educativos organizados curricularmente, en función de cada discapacidad (visual, auditiva, motora, etc.), a diferencia de las primeras escuelas que dependían de la Secretaría de Asistencia Pública y que únicamente preparaban a los alumnos en habilidades específicas para su subsistencia y desplazamiento autónomo.

Para 1990, se transfiere a la Dirección de Educación Especial la Escuela Nacional para Ciegos. Se propuso la formación de maestros invidentes que llevaran sus conocimientos a escuelas del D.F. y de otros estados de la República, así como la preparación en diversas áreas ocupacionales como secretarios, músicos, radiotelefonistas y masoterapeutas entre otras. (SEP, Lineamientos Técnico-Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal, 2003, p. 11).

2.4 Reorientación de los servicios de Educación Especial.

En el marco del Programa Nacional de Modernización Educativa, iniciado en el período de 1989-1994, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito en 1992 por los gobiernos federales y estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Con ello, se inician las modificaciones legislativas que tenían por objeto sustentar las bases de la Reforma Educativa de 1993. (Ver anexo 3).

En el ámbito de la Educación Especial, estas modificaciones se refieren al artículo 41 de la Ley General de Educación (1993) que a la letra dice :

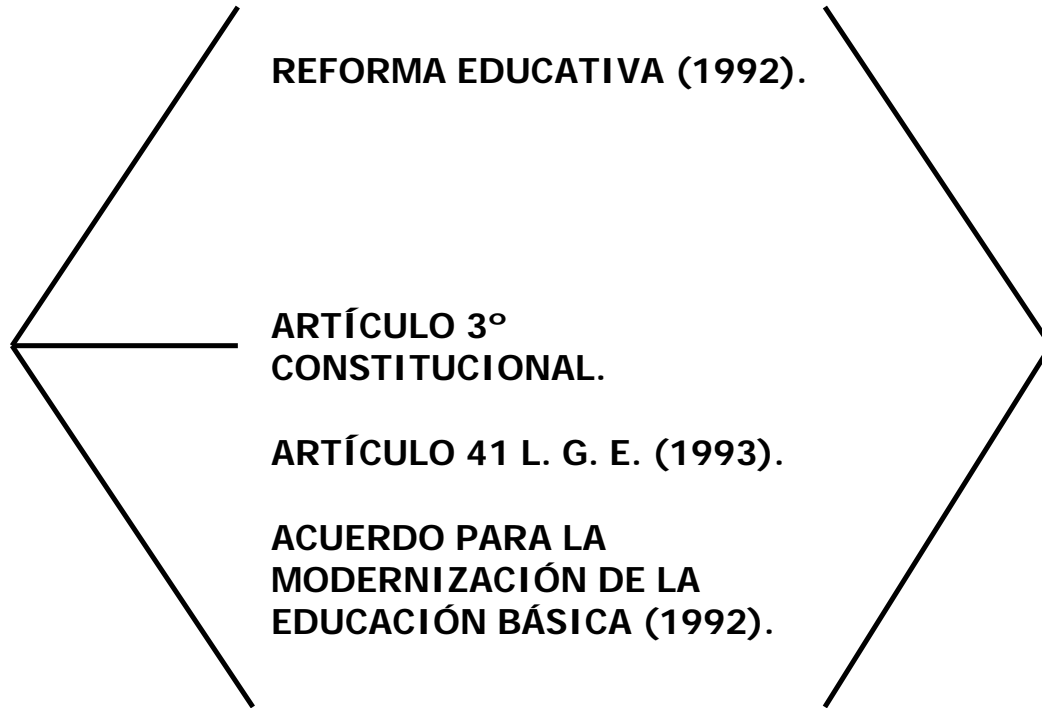
- La educación especial está destinada individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.
- Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

LEGISLACIÓN

ANEXO

3

**MODERNIZACIÓN
EDUCATIVA
1989-1994**



REFORMA EDUCATIVA (1992).

**ARTÍCULO 3º
CONSTITUCIONAL.**

ARTÍCULO 41 L. G. E. (1993).

**ACUERDO PARA LA
MODERNIZACIÓN DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA (1992).**

**REORIENTACIÓN
DE LOS
SERVICIOS DE
EDUCACIÓN
ESPECIAL.**

**ACUERDO INTERNACIONAL
DECLARACIÓN DE SALAMANCA
S / NEC. ED. ESP. (1994)**

- Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación.

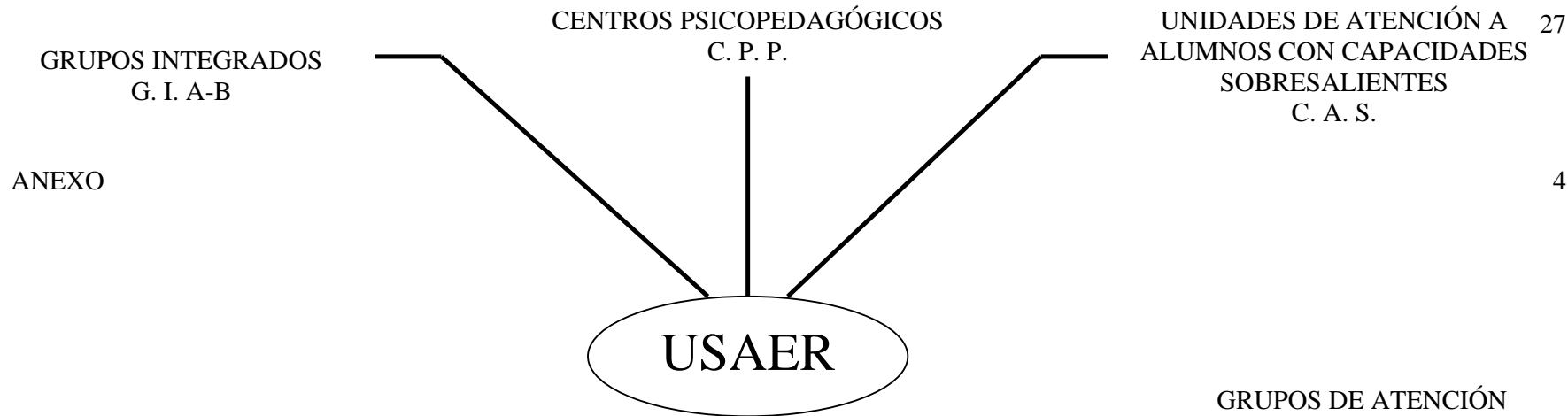
En 1994, la SEP retoma el Documento **“BASES PARA UNA POLITICA DE EDUCACION ESPECIAL”**, para plantear el actual modelo de atención a la diversidad, basado en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza de los niños con requerimientos de educación especial, como lo habían hecho ese mismo año los países adherentes a la **“DECLARACION DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCION PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”** (1994), con la finalidad de asumir los principios de educación para todos, acceso y calidad para la atención a la diversidad, como lo había sugerido la **UNESCO**.

Con estos cambios de fondo, se inicia la **REORIENTACION DE LOS SERVICIOS DE EDUCACION ESPECIAL**, lo que implicó una reestructuración de los mismos, así como de las áreas que la constituían hasta ese momento.

Esta modificación tenía por objeto construir nuevas maneras de ofrecer el servicio educativo, que hasta entonces funcionaba de manera paralela al Sistema de Educación Básica. Los cambios que se realizaron se referían tanto al funcionamiento como a los lugares en los que se prestaba el servicio (Ver anexo No. 4).

En cuanto al funcionamiento, estos cambios consistieron en que los servicios de Grupos Integrados (G.I. A-B), que ya se encontraban dentro de las Escuelas Primaria Regulares, los Centros Psicopedagógicos (C.P.P.) y las Unidades de Atención a Alumnos con Capacidades Sobresalientes (CAS), que ofrecían atención en turnos alternos a la Escuela Primaria regular, se integraron en una nueva modalidad denominada **UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR (U.S.A.E.R.)**

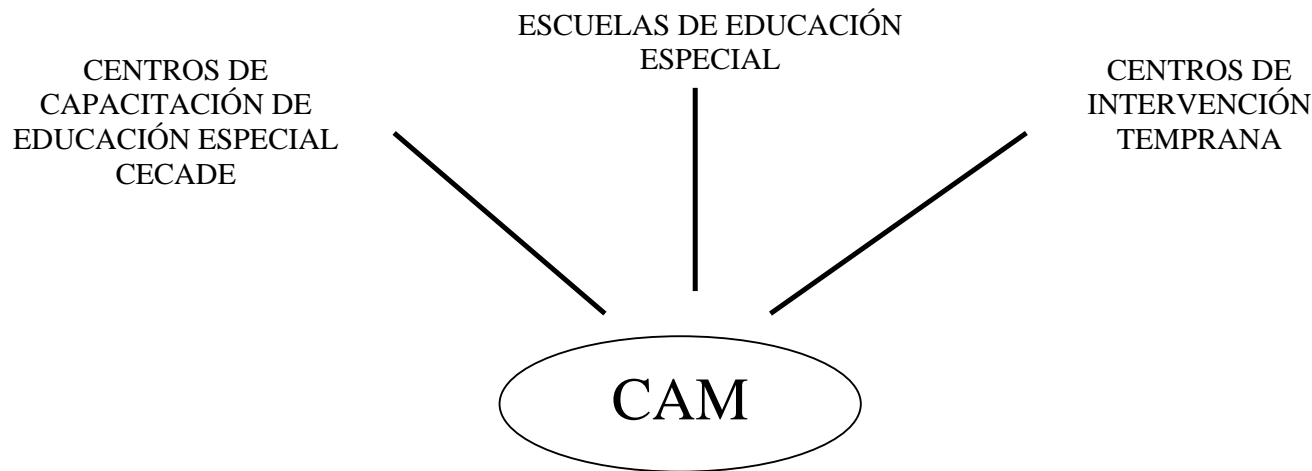
En cuanto a los lugares en que se prestaba el servicio, con esta nueva modalidad, el personal de Educación Especial, tuvo que incorporarse a la estructura instalada de la Escuela Regular, dejando sus propias instalaciones en las que había venido laborando hasta entonces, para ofrecer el servicio en la institución escolar, con la finalidad



NIVELES: PREESCOLAR – PRIMARIA - SECUNDARIA

GRUPOS DE ATENCIÓN

- DEFICIENCIA MENTAL.
- DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.
- TRANSTORNOS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.
- IMPEDIMENTOS MOTORES.
- PROBLEMAS DE CONDUCTA.
- NIÑOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES.
- AUTISMO



NIVELES: PREESCOLAR – PRIMARIA – CAM. LABORAL

de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales, de manera definitiva en el Sistema Educativo Nacional.

Asimismo los Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE), las Escuelas de Educación Especial (EEE) y los Centros de Intervención Temprana (CIT), se fusionaron en los denominados **CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM)**, que continuó con la atención a la población que no podía ser integrada a las escuelas regulares ya sea por el nivel de sus discapacidades o bien por ser alumnos mayores de 15 años. Esta última población, requería de la capacitación en diversos oficios que les permitieran subsistir de forma autónoma en la medida de sus posibilidades. Tanto en U.S.A.E.R. como en CAM se continuó atendiendo el nivel básico.

Esta determinación de cambio, formaba parte de los objetivos de la **REFORMA EDUCATIVA** iniciada unos años antes, la cual impulsaba entre otros factores “el reordenamiento del sistema educativo, desde la reestructuración del sistema hasta la gestión escolar de los centros de trabajo”. (Acuerdo Nacional para la Modernización Básica, 1992).

Para Educación Especial, esto representó el reto de “flexibilizar ...sus servicios, estableciendo un programa de reorientación de los mismos...para ponerse a disposición de la educación básica en la atención de las necesidades educativas especiales, ya que con ello se estará favoreciendo la integración educativa de la población que hasta el momento se encuentra en los servicios de educación especial y que no goza de los beneficios del currículum de la educación básica y de la interacción de medios educativo regulares” (SEP, Cuadernos de Integración Educativa No. 5, p.16).

Al iniciarse el proceso de transformación de los servicios, se argumentaba que esto redundaría en un mayor conocimiento entre ambos subsistemas educativos, lo que implicaría la realización de compromisos compartidos para llegar a desarrollar una “escuela común para todos”. Esta premisa se utilizó como punta de lanza para implantar la política de Integración en nuestro país, sin que mediaran proyectos piloto previos para escuelas integradoras, mucho menos investigación y formación docente en materia de necesidades educativas especiales, como lo proponía la propia “Declaración de Salamanca” (Prefacio, p. XI), para poder iniciar proyectos de integración escolar.

Esta política se encuentra aún en proceso de consolidación en las escuelas primarias y secundarias públicas, a más de quince años de su implementación a través de la U.S.A.E.R., de cuya operatividad y puesta a marcha por decreto en la década de los noventa, trataremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. LAS UNIDADES DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (U.S.A.E.R.)

3.1 Definición y modelo de atención educativa.

La U.S.A.E.R. es la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial, que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares. (SEP, Cuadernos de Integración Educativa No. 4, 1994, p. 8).

Esta instancia fue establecida a partir de la reorientación de los servicios de Educación Especial en marzo de 1993, en el marco del Proyecto General para la Educación Especial en México, que proponía innovar el sistema de educación especial para que éste cumpliera con la concepción que en ese tiempo se tenía de calidad educativa, “en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad”, así como para ampliar la cobertura de sus servicios, impulsándolos como parte de la educación básica, “bajo el criterio de ningún concepto de exclusión: género, etnia, territorio, clase social, necesidades educativas especiales, etc.” (Proyecto General para la Educación Especial en México, Prefacio, p.3).

Los cambios a la legislación enunciados en el capítulo precedente, permitieron modificar la prestación de los servicios y establecer un nuevo modelo de atención a la diversidad, que promovía la inclusión y la integración de la población con requerimientos especiales, en las escuelas regulares para terminar con el sistema paralelo de educación especial y constituirse en una modalidad de la educación básica.

El modelo de atención a la diversidad se denomina educativo. El trabajo se lleva a cabo a través de un equipo interdisciplinario constituido por psicólogos, maestros de apoyo (que pueden ser pedagogos o bien maestros egresados de la Escuela Normal de Especialización), terapeutas de lenguaje y trabajadores sociales. Su estancia en las escuelas puede ser permanente, en el caso de los maestros de apoyo o bien itinerante

como es el caso del equipo de apoyo que solo se encuentra algunos días en las escuelas que apoya la USAER. Cada Unidad tiene asignada la atención a cuatro escuelas dentro de cada zona escolar. (SEP, DEE, Cuadernos de Integración Educativa No. 4, 1994, p.12)

3.2 Funciones y modalidades de atención.

El desarrollo técnico-operativo de las U.S.A.E.R. se inició en base a dos estrategias generales que eran: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia (SEP, Cuadernos de Integración Educativa No. 4, p. 9).

La tarea pedagógica de la U.S.A.E.R., era la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares, la cual se llevaba a cabo a través de un proceso educativo que incluía la realización de una evaluación diagnóstica, la planeación, la intervención pedagógica así como la evaluación y el seguimiento en modalidades que podían ser en el aula regular, conjuntamente con el profesor de grupo o bien en aula de apoyo, cuando la situación del menor así lo requiriera.

Además de la atención a la población diagnosticada, se debería realizar también la orientación a maestros regulares en aspectos relativos a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Se incluía también la orientación a los padres de familia de estos alumnos, a fin de lograr acuerdos que favorecieran su desarrollo.

En cuanto al funcionamiento de estas Unidades se pretendía que, a partir de estar constituidas de manera colegiada y multiprofesional, cada uno de sus miembros, a partir de su formación construyeran modalidades de detección, intervención y evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales y junto con los maestros de grupo, implantaran acciones de integración educativa escolar con esos alumnos, presentaran o no alguna discapacidad.

La estructura organizativa de las U.S.A.E.R. se conformaba por un director, los maestros de apoyo, que eran maestros normalistas o bien pedagogos con experiencia laboral en los Grupos Integrados o bien en los Centros Psicopedagógicos anteriores a la Reorientación. Estaba también el equipo de apoyo técnico y una secretaria. En algunos

casos específicos, se podrían incorporar otros especialistas cuando así se requiriera. (SEP, Cuadernos de Integración Educativa, 1994, p. 10).

El desempeño de este personal se realizaba en las escuelas primarias ubicadas dentro de la zona a la que perteneciera la U.S.A.E.R., la cual brindaba el apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, que cursaban de 1º. A 6º grados y que presentaran dificultades para acceder al currículo de su grado. En cada escuela se asignó una “aula de apoyo”, que se consideraba un espacio destinado a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), así como para la orientación al maestro de grupo y los padres de familia.

Cada escuela contaba con uno o dos maestros de apoyo, de acuerdo a su población total, los cuales se encontraban de manera permanente. El equipo de apoyo técnico acudía de manera itinerante a las escuelas que conforman la Unidad. El director de la misma realizaba sus funciones técnico-operativas, teniendo como sede alguna de las escuelas, desde donde coordinaba las acciones para la atención de los alumnos, la orientación al personal de las escuelas regulares, así como a los padres de familia de los alumnos atendidos.

Al inicio del ciclo escolar, los maestros de apoyo llevaban a cabo un diagnóstico con todos los grupos de la escuela, basado en las evaluaciones de los profesores de grupo, con la finalidad de realizar conjuntamente la detección de necesidades educativas especiales. De esta detección se obtenía un perfil grupal, que servía como base para la planeación de acciones para la atención conjunta en el aula regular.

La situación particular de algunos alumnos, podía requerir la ejecución de evaluaciones psicopedagógicas, las cuales se llevaban a cabo en forma colegiada con el equipo de apoyo técnico, con la finalidad de realizar la planeación de acciones conjuntas para la atención en aula regular o bien en aula de apoyo.

El desarrollo de la intervención psicopedagógica era responsabilidad de todo el personal de la U.S.A.E.R. Esta podría ser grupal o individual, de acuerdo a las necesidades educativas de los alumnos y a las circunstancias del proceso enseñanza-aprendizaje que vivía el grupo al que pertenecían los alumnos. De acuerdo a esto, se

establecía el tipo de adecuaciones curriculares, que se proponía al docente de grupo para apoyar el acceso de los alumnos a los contenidos que presentaban mayor dificultad en su desempeño. La base de estas determinaciones era el plan de estudios vigente (1993).

A partir de evaluación diagnóstica que se llevaba a cabo a inicio de cada ciclo escolar, se determinaba el tipo de atención que requería un alumno, la modalidad de ésta y el apoyo al grupo al que pertenecía, para lo cual se establecían acuerdos con los profesores de grupo, a fin de llevar a cabo la intervención pedagógica que el alumno requería. Esta podría ser en el aula regular o bien en el aula de apoyo.

También podría darse el caso de que la especificidad de una discapacidad en algún alumno, hiciera necesaria su canalización hacia un servicio alternativo de Educación Especial como los Centros de Atención Múltiple (CAM), para lo cual se requería de un análisis completo de su situación escolar, médica y socio-familiar, que era llevado a cabo en forma colegiada por la propia escuela y el equipo de U.S.A.E.R (SEP, Cuadernos de Integración Educativa, 1994, p. 16).

Estas acciones implicaban un proceso de evaluación continua con los alumnos en atención, con la finalidad de revisar la pertinencia de las acciones planeadas, los logros de aprendizaje y el desempeño del alumno en su grupo. Esta continuidad permitiría efectuar los ajustes necesarios o bien de tomar decisiones sobre la necesidad de un servicio complementario, la canalización del alumno o bien, el término de la atención.

En este último caso, cuando la intervención concluyera, se retirarían los apoyos al alumno o al maestro de grupo y/o a los padres de familia. Se iniciaría entonces el proceso de seguimiento, que permitiría reconocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar y contemplar las acciones pertinentes en cada caso.

La orientación a maestros se pretendía que fuera a través de los espacios que brindan los Consejos Técnicos y otras formas de organización escolar tales como los Consejos de Participación Social, que además brindaban la oportunidad de interactuar con los padres de familia.

Otro aspecto fundamental del trabajo de estas Unidades en las escuelas era la participación en la realización del Proyecto Escolar y la organización de diversas

actividades cívicas y culturales que favorecían la vinculación con los profesores de primaria para trabajar de forma colegiada asuntos que competen a la comunidad escolar. (SEP Cuadernos de Integración Educativa, 1994, p.1

3.3 Estudios relativos a la Integración Educativa y el trabajo de las U.S.A.E.R.

En el apartado anterior, se describieron las disposiciones normativas que la SEP, a través de la Dirección de Educación de Educación Especial, estableció para poner en marcha la operatividad de las U.S.A.E.R. en las escuelas, en el marco de la Integración Educativa.

El desarrollo de esta política en nuestro país, ha sido estudiado desde diversos ángulos, desde su emergencia en la década de los noventas, pero es hasta fines de esa década y principios de la década del 2000, que aparecen estudios relativos al análisis del impacto que este proyecto ha tenido en las relaciones de trabajo e interpersonales de los docentes de educación regular y especial.

En este apartado presentamos una relación de dichos estudios, realizados por profesionistas de diversos grados y áreas de conocimiento, quienes eligieron a la Integración Educativa y el trabajo desarrollado por las U.S.A.E.R., como tema de tesis profesional en distintas Universidades e Institutos de educación superior en nuestro país, tales como el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Los primeros trabajos de investigación profesional con estos temas, fueron elaborados en la década en que se inició la implantación de la propuesta. Se refieren de manera general a la legislación y la normatividad que la política de Modernización Educativa de 1992, impuso como línea a seguir después de la Reorientación de los Servicios de Educación Especial (Chiu, Y. 1994, Alvarado, y Murga, K, 1995, León, R. 1997, Godoy, L. 1997, Mayagoitia, E., Ramírez Torres, A. 1999).

En esas primeras investigaciones se da cuenta de las vicisitudes de la implantación de la propuesta en la escuela regular, sin que mediara una adecuada difusión sobre las

características de la misma, sus finalidades y las condiciones de viabilidad de la reorientación de los servicios, por lo que la puesta en marcha resultó por lo menos imprevisible en sus alcances. (Ramírez Torres, 1999).

Estas preocupaciones respondían al tiempo y las circunstancias en que fue impuesta a nivel nacional la propuesta de Integración Educativa, por lo que es aquí donde se comienza a insistir en la necesidad de información y formación de los docentes de ambos subsistemas para poder hacer frente a la atención a la diversidad. Se hace hincapié sobretodo en la necesidad del cambio de actitudes de los profesores de Primaria Regular hacia la Integración, quienes se resisten a alterar sus rutinas laborales en aras de la Integración. (Mayagoitia, 1999).

En este contexto, es necesario recordar el amplio bagaje de investigación etnográfica desarrollada durante la década precedente a la Reorientación, principalmente por el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN) en el área de Ciencias de la Educación, donde se llevó a cabo un importante trabajo de campo en las primarias públicas del D.F., el cual nos habla de las múltiples barreras, escolares y sociales que determinan las rutinas laborales de los docentes de dicho nivel educativo (Rockwell, E. y J. Ezpeleta, Aguilar, C., Edwards, V., Fuenlabrada I. y Mercado R. de 1980 a 1991).

Las observaciones realizadas por esos investigadores, podían ser extensivas a otros estados de la República, como posteriormente veremos en el presente apartado, pues sus conclusiones dan cuenta de la realidad vivida por los docentes en su campo laboral, así como de las condiciones de deterioro del modelo tradicional, que ya para entonces hacía evidente la necesidad de un cambio de perspectiva en la escuelas de nivel básico en nuestro país (Calvo, B. et al, 1993).

Esa difícil situación de la escuela pública, fue lo que el personal de Educación Especial encontró en su incorporación a la infraestructura, escolar con el proyecto de Integración educativa de los noventas.

En relación a este personal, algunos trabajos de tesis profesionales del Colegio de Pedagogía de la UNAM, señalan la poca o nula experiencia de pedagogos y psicólogos de U.S.A.E.R., en el trabajo conjunto en el aula regular.

En particular se hace referencia al pedagogo que participa como maestro de apoyo y que tiene como una de sus principales tareas el desarrollo del trabajo conjunto, que ya desde esa época se planteaba como necesario, sobre todo en cuanto a la orientación y la ejecución de actividades con los alumnos integrados.

Se mencionaban aún comparaciones entre el anterior modelo clínico y el modelo educativo, pues era la época de transición de los servicios que se reorientaron a partir de 1994 (León Pérez, 1997).

También es importante señalar la trascendencia de algunas tesis sobre investigaciones llevadas a cabo en la misma época por la propia Dirección de Educación Especial. Estas se referían a la colaboración que se pretendía establecer con los maestros de primaria, en un principio, para abordar los problemas de la adquisición de la lecto - escritura y la lógica matemática, como una vía para abatir el rezago escolar en los dos primeros grados de educación primaria. (Chiu, Y. 1994).

Toda la gama de trabajos de tesis profesionales a que nos estamos refiriendo se corresponden con las distintas etapas por las que ha atravesado la Integración en México, es decir, desde su implantación y las necesidades que han surgido en cuanto a:

*La sensibilización y difusión del trabajo a desarrollar por las U.S.A.E.R. en las Escuelas Primarias oficiales (1995-1996).

*La cimentación de los servicios y operativización de los mismos (1996-1997) y

*La ampliación de la cobertura a nivel nacional y el establecimiento de Programas de Actualización y Formación docente (1997-1998). (Salinas Esteban, 2009).

Por lo anterior, a partir de 1999 y durante el transcurso de la siguiente década se observa un cambio en las investigaciones de tesis de licenciatura y maestría de Psicología y Pedagogía en la UNAM y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en las cuales se aborda el tema de la Integración Educativa ya en relación a las modalidades de atención conjunta, partiendo del currículo como eje articulador de la atención a la diversidad por parte de docentes regular y especial en la escuela básica.

(Ramírez Torres, 1999, López Campos, A., 2001, Vidaña Martínez, M. A. 2002, Sáenz Ortega, M., 2003, González Enrives, E., 2005).

En particular, las tesis de maestría en Educación, en el campo de Práctica Docente de la UPN tanto en la Ciudad de México como en otras ciudades de provincia, principalmente del Estado de Chihuahua, se destaca un marcado apunte hacia la innovación que representa este proyecto, por lo que se insiste en la conformación de equipos de trabajo, a fin de hacer efectiva y viable la propuesta de Integración Escolar e Inclusión en la escuela regular.

Ante el imperativo del trabajo conjunto, se hace énfasis en la necesidad de promover la construcción del mismo en base a procesos de investigación-acción, como recurso metodológico que unifique a ambos docentes desde sus perspectivas profesionales y personales, tomando en cuenta el campo de lo real y cotidiano de la escuela pública mexicana.

Se coincide aquí con el punto de vista etnográfico, que señalaba la importancia de observar la vida en la escuela con la óptica de los sujetos que la viven cotidianamente, con todas sus implicaciones y dificultades, partiendo del reconocimiento de los docentes como sujetos en interacción en un espacio común.

Dentro de esta misma perspectiva de investigación, se destaca también el paradigma crítico dialéctico, que propone analizar críticamente la participación social en este campo, es decir, retomar la práctica educativa, partiendo de la base teórica de la Integración Educativa. Se destaca la urgencia de contar con un profesionalismo más paralelo, que permita enriquecer el trabajo interdisciplinario de los docentes encargados de esta tarea así como la promoción de habilidades humanas de comunicación, respeto y colaboración (Sáenz Ortega, M. 2003).

De la revisión de estos trabajos de tesis profesionales, a más de una década de Integración Educativa, observamos que es común en los autores el señalamiento acerca de que la mayor dificultad para su implantación a nivel nacional es la actitud que los docentes de ambos subsistemas han presentado ante el reto del trabajo conjunto para la atención a la diversidad.

En ese contexto, la mirada psicológica sobre la interacción humana, ha permitido en la última década, detectar en donde se encuentran las barreras más difíciles de romper

cuando se trata de lograr consensos y establecer acciones conjuntas para el trabajo dentro del aula. La actitud de resistencia al cambio ha sido significativa durante todos estos años, pues el proyecto que nos ocupa, ha venido a develar la magnitud de los conflictos que se viven en la escuela tradicional en relación a los valores, conocimientos y creencias de los docentes sobre su tarea, así como sobre el compromiso de trabajo conjunto, lo cual ha limitado su desarrollo en el marco de la Integración Educativa.

En relación a estas actitudes tomamos en cuenta la definición de Alcántara (1992):

...son formas habituales de pensar, amar, sentir, comportarse, son las disposiciones según las cuales el hombre queda bien o mal dispuesto hacia si mismo y a otro ser y también son las formas que tenemos de reaccionar ante los valores por los que son el resultado de la influencia que los valores ejercen en cada uno.

El autor señala que las actitudes tienen componentes cognitivos (creencias), afectivos (sentimientos) y conductuales (maneras de conducirnos).

Asimismo hace notar que las actitudes son aprendidas y se adquieren como resultado de un proceso de asimilación, además de algunas predisposiciones internas. Tienen que ver aquí también los prejuicios, los cuales no son innatos, sino que se aprenden desde los primeros años de vida. Estos se construyen sobre una base social y se traducen en actitudes.

En relación a la Integración Educativa estos conceptos tienen una importancia capital, pues constituyen la base sobre la cual se asienta o no un proyecto de este tipo, en el cual se juegan sistemas de convivencia y relación tan arraigados, que no permiten la incorporación de nuevas formas de participación en la escuela, a menos que los actores encargados de realizarlas se comprometan con los fundamentos filosóficos, sociales y psicopedagógicos de los que se ha hablado en capítulos anteriores. González Enrives (2005) señala que:

los maestros “aceptan” en sus grupos a los niños llamados “especiales”, sin embargo no les ofrecen opciones de aprendizaje acordes a sus necesidades ya que realizan una planeación homogénea, haciendo caso omiso a la necesidad de realizar adecuaciones curriculares.

Sáenz Ortega (2003) habla de una “simulación” apoyada incluso por los directivos de las Escuelas “Integradoras”, los cuales atienden más a una situación de poder dentro del sistema educativo, en la cual tanto directivos como docentes llegan a acuerdos no

explicitados, pero sí elaborados colectivamente en el marco de la tradición escolar mexicana, en la cual no es posible negarse a cumplimentar un mandato de la autoridad, de la cual el director es representante y el docente encargado de ejecutar. Por lo cual parece que “conducen” abiertamente con el proyecto, pero en la práctica lo rechazan pues lo “sienten” como una carga excesiva de un trabajo para el cual “no fueron preparados” en su formación normalista.

En este sentido, el autor coincide con el excelente trabajo de tesis de doctorado en Psicología, llevado a cabo por Mares Miramontes (2006), en el cual se analizan desde la teoría del Interaccionismo Simbólico, las acciones de los directivos, docentes y padres de familia de menores integrados, haciendo énfasis en las perspectivas de cada uno de los actores encargados de llevar a cabo la Integración Educativa.

Para llevar a cabo este análisis toma en cuenta la posición de cada uno de ellos dentro del sistema educativo, pues ésta es determinante del rol que juegan en el mismo, así como lo que ha significado para ellos esta propuesta y el sentido que le dan de acuerdo a su interpretación de la realidad vivida y su actuación en consecuencia. Esto independientemente de la normatividad que rige estas disposiciones a nivel institucional, social y educativo, así como del reconocimiento de “sentido común” acerca del derecho que tiene todo ser humano a ser educado.

Debido a que finalmente, este derecho es su materia de trabajo, a pesar de estar en el fondo en desacuerdo con la Integración Educativa, los maestros llevan a cabo una serie de juegos de interacción dentro de su tradicional práctica docente, en la cual aparentemente incluyen a los menores al aceptarlos en sus salones, pero en la realidad delegan esta tarea a los docentes de apoyo de U.S.A.E.R.

Los maestros regulares argumentan desconocer la metodología necesaria para el aprendizaje de los alumnos con alguna discapacidad, quienes les representan un reto difícil de vencer, además de generarles una sensación de frustración como maestros, al no encuadrarse en los esquemas de aprendizaje y evaluación establecidos desde su formación y a lo largo de su desempeño como profesores.

Pese a lo anterior, como los maestros se ven compelidos a llevar a cabo el trabajo de Integración Educativa, lo hacen en función del sentido de participación al que están acostumbrados, sin que se modifique su posición en la estructura escolar y el perfil que

los caracteriza en su calidad de docentes y personas, el cual comprende aspectos ideológicos, generacionales, de filiación política así como de vivencias personales.

Algunos de estos planteamientos aparecían ya en el trabajo de doctorado de Mercado Marín (2002), en el que la autora analiza a la luz de la teoría de la Representaciones sociales, la imbricación que existe en el proceso de construcción de la identidad profesional del docente de primaria, la cual se nutre de diferentes fuentes de influencia social y desde las propias perspectivas, las cuales son generadoras de identidad y de una toma de posición, así como de acciones derivadas de estos factores en interrelación.

Ambos estudios consideran la influencia de la etapa de la formación profesional de los docentes de primaria, en la cual había determinadas ideas acerca del deber ser del maestro como: misionero (40s-60s), sembrador (50s-60s), luchador social (60s-70s) trasmisor de valores-facilitador (70s-80s) y constructivista (90s. en adelante).

Desde estas perspectivas generacionales y personales, los maestros toman posición frente al trabajo escolar en general. Con respecto al proyecto de Integración, las acciones de los maestros se realizan de forma aislada, tanto por parte de los maestros regulares como los de apoyo, pues éstos últimos, al no encontrar eco en el trabajo conjunto propuesto, se han visto forzados a llevarlo a cabo en su “aulas de apoyo”, en virtud de las necesidades de atención de los menores identificados como sujetos de educación especial en la escuela.

Dada la posición asumida por los maestros regulares, quienes solo les brindan su apoyo cuando asumen una actitud laboral subordinada a la rutina preestablecida, dan respuesta a necesidades particulares de los maestros regulares sin llegar a la colaboración necesaria para el éxito del proyecto de Integración Educativa.

Mares Miramontes concluye que este proyecto, como normatividad del deber ser en el ámbito escolar, ha propiciado una amplia variedad de sentidos y significados en los actores involucrados en su realización, que van desde la validación del orden institucional, como de la propia práctica de los docentes de primaria quienes en apariencia cumplen con el mandato oficial pero en la realidad, como se ha mencionado, llevan a cabo complejas estrategias para negociar constantemente sus intereses y

relaciones establecidas de antemano, en la cotidianidad del trabajo escolar de la que son producto y productores como parte de la realidad social de su entorno.

La diferenciación de posiciones frente al trabajo de integración entre los docentes regulares y de apoyo, se debe también a la heterogeneidad de las formaciones de origen de los últimos, en la cual convergen maestros normalistas, licenciados de educación primaria, maestros de educación especial, psicólogos y pedagogos. Esto implica una diversidad de visiones y formas de trabajo distintas a la docencia tradicional en el nivel básico, lo cual incide de manera importante en las posibilidades de interacción entre ambos.

En los trabajos de tesis revisados hasta la fecha, también se han señalado cuestionamientos acerca del trabajo de las U.S.A.E.R., tales como el desconocimiento de sus funciones, por parte de profesores regulares y padres de familia.

Por ello, es común entre los investigadores que se señale la necesidad urgente de delimitar las funciones de los maestros de los maestros de apoyo de Educación Especial, lo que podría proporcionar a los maestros regulares un marco de acción más definido, acerca de la responsabilidad de la Integración, que es una labor de equipo.

Asimismo, se considera que la modalidades de atención de las U.S.A.E.R., no son suficientes para lograr un avance consistente con los menores con necesidades educativas especiales, pues únicamente existe uno o dos maestros por escuela, según su población total, además de que los equipos de apoyo, solo asisten una vez por semana a las escuelas, lo cual no permite una atención permanente de los alumnos que requieren de atención en dichas áreas (Solís Ruíz, E. 2003).

En este contexto es importante señalar la necesidad planteada en las investigaciones llevadas a cabo en este rubro, de que los docentes de apoyo desarrollen habilidades de negociación con los maestros regulares en las escuelas integradoras, pues como se ha hecho evidente a lo largo de los años desde su puesta en marcha, ellos son la columna vertebral para llevar a cabo la propuesta de Integración de manera consistente y permanente en nuestras escuelas y en la sociedad en general.

Por último queremos hacer mención especial del trabajo de tesis de licenciatura en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, elaborada por Claudia Salinas Esteban, quién elabora un trabajo de síntesis de lo que se ha llevado a cabo en México en materia de Integración Educativa, es sus diferentes etapas.

En este trabajo se lleva a cabo un análisis valorativo de sus avances en materia legislativa, presupuestaria y pedagógica desde sus inicios hasta principios de 2009 en que fue publicada dicha tesis.

Sus conclusiones coinciden con la mayoría de los autores anteriormente señalados: se reconoce que el proyecto ha avanzado por sí mismo en su implantación, gracias a los esfuerzos personales, aunque aislados de algunos docentes comprometidos en su labor en las escuelas integradoras, pero mientras en la escuela regular no se cuente con la visión y compromiso de los participantes en el proyecto por más y mejores leyes que se presenten no será posible una verdadera inclusión e integración educativa. (Salinas, C., 2009).

CAPÍTULO IV.- TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

4.1 Definición y características.

Existen diversas definiciones acerca del trabajo colaborativo en las que, si bien puede parecer que tienen el mismo significado, hay diferencias sutiles en la medida en que se contextualiza la aplicación de este concepto.

Desde las organizaciones empresariales, se le define como una serie de procesos intencionales que un grupo establece para alcanzar objetivos específicos, para lo cual se requiere del diseño de herramientas adecuadas para dar soporte y facilitar el trabajo. Es indispensable también tener un conocimiento previo acerca de los aspectos tecnológicos, económicos y políticos de la organización.

El mayor desafío que enfrentan estas organizaciones es lograr la motivación y la participación activa del recurso humano, principal elemento que propicia el desarrollo de este modelo organizacional (Martí, 1995).

En el ámbito escolar encontramos que se ha definido al aprendizaje colaborativo, como un enfoque que asume una distribución más equitativa del conocimiento entre el agente educativo mediador y los participantes, donde se espera que la autoridad sea igualmente compartida (Fernández y Melero, 1995).

No se trata de una dicotomía entre alumnos y profesores sino de un continuo en que, de acuerdo con el grado de estructuración del proceso y del control del profesor, los estudiantes comparten la autoridad y el ritmo del aprendizaje.

Este concepto, tiene un significado amplio, pues contempla la posibilidad de trabajar una situación educativa en la que pueden aparecer interacciones simétricas entre los estudiantes dentro de una clase. Como miembros de un grupo, los estudiantes poseen objetivos comunes, toman conciencia de ello y se dividen las tareas y responsabilidades en torno a una actividad específica, en contraposición con el modelo tradicional individualista. (Dillenbourg 1999, citado por Díaz B. F. 2010, p. 87).

Los planteamientos recientes acerca del enfoque colaborativo tienen un trasfondo socio-constructivista que destaca los intercambios comunicativos o discursivos y el tipo de interacciones que ocurren cuando se trabaja en conjunto.

El aprendizaje o trabajo colaborativo propone una mayor autonomía de los alumnos respecto de la tarea. Se propone la formación de lo que Wenger denomina como comunidades prácticas o grupos de personas que comparten un interés común respecto a un problema o serie de problemas. Los alumnos profundizan en su conocimiento y los afrontan a través de una acción continua. Para lograr esto, se requiere de un compromiso mutuo entre los participantes, una acción conjunta así como de un repertorio de recursos que les permitan compartir significados (Wenger, E. 2001)

El concepto de colaboración se refiere también a la serie de negociaciones o interacciones sociales que pueden producirse en un grupo en el cual se establece un diálogo colaborativo para llegar a acuerdos sobre una tarea.

Estas definiciones nos permiten explicarnos las condiciones del trabajo colaborativo que se ha tratado de impulsar entre los docentes regular y de apoyo, para lograr la Integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas de nivel básico de nuestro país, a partir de la reorientación de los servicios de Educación Especial.

Nos referimos a la propuesta de las U.S.A.E.R. para trabajar con los docentes de estos centros escolares en los ámbitos social, escolar y áulico, la cual ha presentado características diversas.

La más importante nos parece que es el hecho inédito hasta entonces (mediados de la década de los noventas) de encontrarse dos profesores de distintos sistemas educativos en un mismo espacio, dedicados a la atención de alumnos que presentan barreras en su aprendizaje curricular, con o sin discapacidad, para lo cual se requiere trabajar en forma conjunta.

Esta situación, novedosa para ambos docentes, creó desde un principio una situación problemática al interior de las escuelas. Aún cuando ha habido avances importantes sigue sin ser del todo resuelta, pues ha traído consigo una serie de conflictos que rebasan el ámbito pedagógico y se incrustan en la tradición de la escuela mexicana en la que la práctica docente, por razones diversas y complejas se ha significado por su verticalidad y resistencia al cambio (Medina, 1992. Imaz, 1995).

Esto, entre otras razones, ha generado un desarrollo limitado del trabajo colaborativo entre la escuela y la U.S.A.E.R., cuya propuesta no se ha concretado. En este apartado, intentaremos dar una definición acerca del tipo de trabajo en conjunto que se requiere

para llevar a cabo la integración e inclusión de los alumnos con necesidades educativas, con o sin discapacidad.

Iniciaremos considerando que, para realizar un trabajo colegiado entre docentes, se requiere primeramente de condiciones estructurales mínimas para el desarrollo de las acciones conjuntas. Con esto nos referimos a espacios adecuados para el desarrollo del trabajo de los maestros de apoyo, pues fueron comunes los casos en que los profesores especialistas llegaron a desarrollar su trabajo en bodegas o en descansos de escaleras.

Estas condiciones han sido restringidas, pues la escuela pública, salvo algunas honrosas excepciones, aún no han considerado importante el crear espacios específicos para el desarrollo del trabajo interdisciplinario de U.S.A.E.R. (Sáenz, 2003).

Asimismo ha faltado hasta hace muy poco tiempo, una delimitación de las funciones del maestro de apoyo de U.S.A.E.R. en las escuelas, para evitar que se les considere maestros auxiliares o de relevo, cuando los maestros regulares faltan a sus labores. Esto se debe a que desde que se inició el trabajo de estas Unidades, la normatividad acerca de las funciones del personal de U.S.A.E.R., no fue establecidas claramente, porque en ese entonces la prioridad era la aceptación por parte de los maestros y padres de familia de los cambios que representaba en la rutina escolar, la presencia de los menores con NEE, así como del personal de Educación Especial en la propia escuela. (León, R. 1997).

Estas consideraciones se suman a situaciones de carácter humanista, relacionadas con las actitudes de los docentes regulares y de apoyo, que tienen que ver con diferencias de expectativas de desarrollo profesional y desde luego con formas habituales de pensar y actuar. Esto puede determinar el éxito o fracaso de una iniciativa novedosa en la escuela. Estas actitudes se construyen con una base social y asimismo pueden ser modificadas (Wander, 1994).

La falta de espacio para el trabajo conjunto, el desconocimiento de los compromisos mutuos y la actitud de rechazo hacia el proyecto integrador, creaban un clima de tensión que se manifestaba en distanciamiento y falta de comunicación entre docentes.

Se requería plantear un trabajo colaborativo entre maestros como “los esfuerzos encaminados a constituir esquemas de pertenencia a un equipo, en donde todos los miembros son importantes y tienen una meta en común: la creación de un ambiente de confianza y respeto para apoyarse como grupo, crecer y aprender juntos” (González Enrives, 2005).

Este aprendizaje se entiende como un camino de ida y vuelta entre los actores de la Integración y la inclusión. Aquí es importante la aceptación y la consideración del otro en la actividad conjunta, el respeto hacia sus creencias y valores. Esto implica apropiarse de los fundamentos filosóficos de la Integración para con ello poder hacer extensiva esta actitud de aceptación real hacia los alumnos integrados a la escuela.

Estas concepciones, pueden sustentar a un acompañamiento mutuo para la atención de la diversidad con conciencia y disposición al cambio. Para llevar a cabo esta tarea, se requiere en principio, que la SEP, como máxima autoridad educativa, concrete los cambios institucionales y legislativos pertinentes. Estos, se han venido dando paulatinamente, como lo veremos a continuación.

4.2 Normatividad relativa al Trabajo colaborativo en la Escuela Primaria.

Desde la implantación de la propuesta de Integración educativa, se hizo evidente la necesidad de un trabajo previo de información, sensibilización y comunicación con la comunidad escolar en general y en particular, con los maestros regulares acerca de la población que iba a ser integrada a los grupos ya existentes en las escuelas primarias regulares.

Esta información se refería tanto a las características de las necesidades educativas como a las discapacidades que pudiera presentar esta población, trabajo que tuvo que ser abordado por los propios profesionales de la U.S.A.E.R., cuando desaparecieron sus instalaciones y fueron incorporados a la infraestructura de educación básica en el período que va de 1995 y 1996 (SALINAS ESTEBAN, 2009).

Posteriormente a ese período, para poder cimentar los servicios de Educación Especial y posibilitar la operativización de los mismos, se hacía necesario sobre todo

un conceso entre los profesionales que se incorporaban a través de las U.S.A.E.R. y los maestros regulares, en relación con las diferentes maneras de abordar el trabajo de integración, desde de la detección de las necesidades de su propia población, hasta la forma de llegar a acuerdos pedagógicos de intervención y de evaluación, es decir, al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, que siempre había sido tarea exclusiva de los maestros de grupo en las escuelas regulares. Sin embargo, poco o nulo trabajo se llevó a cabo en este rubro. (León Pérez, 1997).

Esta carencia de información y formación docente previa a la reorientación en las escuelas, ha representado un gran obstáculo para el desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes, para el cual se requiere, como se mencionó en el apartado anterior, de la conformación de grupos colegiados que tengan objetivos en común, conocimientos previos acerca del trabajo a desarrollar, herramientas adecuadas así como una actitud participativa hacia los logros esperados.

En este contexto, durante los primeros años de la entrada de U.S.A.E.R. a las escuelas primarias, a través de la capacitación proporcionada por las propias supervisiones y direcciones de esas Unidades, se promovió entre el personal de Educación Especial, la realización del trabajo conjunto con los profesores de grupo.

La finalidad de estas acciones, era involucrarlos en un cambio de perspectiva hacia la integración, pero sin que mediaran propósitos específicamente pedagógicos sobre el cómo llevar a cabo la intervención en grupo colegiado, únicamente a nivel de indicaciones y sugerencias para lograr la aceptación de la propuesta integradora y en un futuro, el impacto en la práctica docente, dadas las condiciones de deterioro observadas en la cotidianeidad de las escuelas públicas (Calvo, B. et al 1993, p.8).

A fines de la década de los noventas, se amplió la cobertura de los servicios de Educación Especial en las escuelas regulares a nivel nacional y con ello se planteó la necesidad de actualización y formación docente, por lo que la SEP promovió el apuntalamiento de la propuesta de Integración, estableciendo a partir del año 2000,

normas para consolidar el trabajo de las U.S.A.E.R., al interior de las escuelas, ya que se consideraba que éste podría ser una forma de capacitación in situ.

Esta normatividad se ha ido impulsando a través de los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el Distrito Federal, documento que las autoridades de la SEP dan a conocer al inicio de cada ciclo escolar en primarias y secundarias oficiales, para regular los principales aspectos de la gestión escolar en el nivel básico, desde lo administrativo, lo pedagógico y lo social.

En relación al tema que nos ocupa, en el lapso de la última década ha habido una evolución en la normatividad establecida en estos Lineamientos, en lo que se refiere al desarrollo del trabajo colegiado de los maestros regulares con los equipos de U.S.A.E.R. Estas normas establecen como prioridad la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, a fin de contribuir a su inclusión plena en las escuelas, como lo proponía el Plan Nacional de Desarrollo (2000-2006) en el rubro de la educación en el nivel básico.

Esta normatividad ha tenido un avance progresivo en lo que respecta primero a la incorporación y posteriormente a la integración de los menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. La finalidad era hacer operativa la legislación relativa al carácter inclusivo de las escuelas de nivel básico, así como, brindar oportunidad educativa a toda la población que requiera de servicios especiales, es decir, crear una “educación para todos” de acuerdo a lo establecido en el Artículo 41 de la Ley Federal de Educación. (SEP, Lineamientos 2003-2004, pags.13 y 22).

En estas disposiciones, se establece la obligatoriedad de la inscripción, permanencia y egreso de la población con requerimientos de educación especial. Para lograr este objetivo se decreta como disposición para los directores de escuelas primarias que, “en la medida de las posibilidades del inmueble” destinen los espacios apropiados al personal de U.S.A.E.R., como instancia operativa encargada de llevar a cabo las actividades de apoyo psicopedagógico con los alumnos, el personal docente y los padres de familia. (SEP, Lineamientos 2003-2004, p.17)

También se estipula la necesidad de realizar las adecuaciones requeridas a los inmuebles, tales como rampas y barandales, para facilitar el acceso de los alumnos con alguna discapacidad, como podría ser visual o motora, así como la inclusión de diversos materiales en braille y en algunas lenguas indígenas, para apoyar la atención a la diversidad (SEP, Lineamientos 2006-2007, p. 27).

Es importante señalar también la importancia con que se marca en los Lineamientos la plena incorporación del personal de U.S.A.E.R., en las labores de conformación del Proyecto Escolar, ya que se reconoce su pertenencia al Consejo Técnico, máximo órgano de participación colegiada en las escuelas de nivel básico, el cual que regula las acciones educativas en cada ciclo escolar, así como su participación en las actividades culturales, cívicas y sociales que tradicionalmente forman parte de la vida escolar en nuestro país. (SEP, Lineamientos 2006-2007, p. 6)

En relación al proceso educativo con los menores con necesidades educativas especiales, la normatividad establecida en las escuelas establece como prioridad para los docentes, directivos, supervisores y jefes de sector de cada zona escolar, la elaboración de una planeación específica, que debe formar parte de la planeación general del grupo y estar basada en la evaluación diagnóstica llevada a cabo al inicio del ciclo escolar.

La evaluación deberán realizarla los docentes en forma conjunta con el personal de U.S.A.E.R., tomando en consideración las competencias curriculares establecidas en los programas de grado. Con esta evaluación se realiza una planeación que contiene la Propuesta Curricular Adaptada, con la que deberá evaluarse periódicamente para verificar su pertinencia de acuerdo al avance observado en los menores.

Esta propuesta curricular debe también tomar en cuenta la evaluación psicopedagógica que con apoyo de los especialistas de U.S.A.E.R., se lleve a cabo con los alumnos que así lo requieran (SEP, Lineamientos 2007-2008, p. 15).

En lo que respecta al trabajo colaborativo entre maestros, es hasta la publicación de los Lineamientos del ciclo escolar 2009-2010 que aparece anexo un documento denominado “EL ABC DE LA ESCUELA DEL SIGLO XXI EN EL D.F.” en donde se menciona específicamente este concepto entre otros “rasgos básicos” con que debe contar la escuela de este nivel:

- Gestión escolar para un ambiente adecuado.
- Constituirse en comunidades unidas por el aprendizaje.
- Contar con un procedimiento pedagógico centrado en el alumno
- Una docencia colaborativa basada en la reflexión.

En esta reglamentación, por primera vez se menciona la necesidad de que los maestros de educación básica regular se enfoquen hacia el trabajo colaborativo e inicien un proceso de actualización y reflexión sobre su práctica, como lo menciona el apartado 3.3 de los lineamientos del mencionado ciclo escolar 2009-2010, referido al desarrollo profesional de los maestros:

Directivos y personal docente deberán acudir a talleres y cursos de actualización y reflexión sobre la práctica, resolución de problemas de la labor docente y gestión escolar para lograr un mejor desarrollo profesional, teniendo como ejes los logros, problemas y necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Esta actualización incluye la participación en los diversos talleres de capacitación técnico-pedagógica, que ofrecen los especialistas de las U.S.A.E.R. en los Consejos Técnicos como parte de sus funciones, las cuales se empiezan a definir más claramente como de asesoría y acompañamiento hacia el trabajo con los menores con NEE de manera colaborativa (SEP, Lineamientos 2009-2010).

Para llegar a esta definición, se requirió de que a su vez, los maestros de U.S.A.E.R., atravesaran un largo camino en materia de desarrollo profesional, pues a partir de la Reorientación, la necesidad de responder a los nuevos requerimientos en las escuelas, demandó de ellos una exhaustiva preparación para: desarrollar su propia formación, capacitarse en educación especial y además conocer la legislación, gestión y plan curricular de la escuela básica, como se verá a continuación.

CAPÍTULO V. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL EN LA U.S.A.E.R.

5.1 Antecedentes.

En el presente capítulo se pretende dar cuenta del desarrollo del trabajo profesional realizado en la U.S.A.E.R. Se describe el proceso pedagógico llevado a cabo con los alumnos, la orientación a padres, y el trabajo colaborativo que se propuso a los docentes, así como un ejemplo de caso que permita clarificar el citado proceso.

Se incluye un análisis valorativo de la experiencia, a la luz de los fundamentos teóricos de la Integración Educativa, así como los lineamientos institucionales para el desarrollo del trabajo en la U.S.A.E.R.

Es pertinente aclarar que parto de mi experiencia profesional en la U.S.A.E.R. durante más de diez años al servicio de la Dirección de Educación Especial. Ingresé a esta Institución por primera vez con adscripción al Centro Psicopedagógico (C.P.P. No. 28) a finales del año de 1993, en el cual permanecí hasta mediados de 1995, en que fuimos incorporados a las escuelas primarias de la zona a la que pertenecía el C.P.P., ya como Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R. No. 32), por lo que viví de cerca la transición de los servicios de Educación Especial. .

Durante los diez años posteriores a la reorientación de los servicios, colaboré en distintas Unidades y escuelas en la zona sur poniente del Distrito Federal, cubriendo turnos matutinos y/o vespertinos, por períodos variables, de acuerdo al tipo de contrataciones que era posible obtener en ese tiempo, con la función de maestra de apoyo al aprendizaje hasta el año de 2004, en que decidí retirarme del servicio federal.

Para efectos de hacer posible una descripción completa de las actividades llevadas a cabo en mi trabajo, tomaré como base de análisis, el trabajo desarrollado en la Escuela Primaria “Próceres de la Revolución” clave 32-1369, Turno Vespertino, donde colaboré de 1998 al 2003, y en donde fue posible lograr la aceptación del proyecto de Integración Educativa por parte de la comunidad escolar.

Esta escuela se encuentra ubicada dentro de la “Unidad Independencia”, en los límites de las delegaciones Magdalena Contreras y Álvaro Obregón. Cuenta con dos pisos de salones de clases, escalera central de acceso, patio amplio y traspatio arbolado con jardín, biblioteca, salón de usos múltiples, oficinas de dirección y bodega. Existe un espacio destinado a la sede de la U.S.A.E.R. del turno matutino.

El edificio no cuenta con rampas ni otras adecuaciones de acceso para personas con discapacidad. En el turno vespertino se asigna un salón como aula de apoyo para la U.S.A.E.R., pues la población es reducida.

En el período en que trabajé en esta escuela, la población fluctuaba entre 180 y 210 alumnos en el vespertino, los cuales provenían en su mayor parte de las colonias aledañas de ambas delegaciones. A diferencia del turno matutino, muy pocos alumnos vivían en la propia Unidad habitacional. La razón por la que asistían a esta escuela era porque sus padres trabajaban en las cercanías como empleados de comercio o bien como empleadas domésticas, por lo que inscribían a sus hijos en este turno para poder dejarlos y recogerlos a su regreso. Debido a esta circunstancia la población escolar se mantenía flotante, pues dependía de la estabilidad laboral de los padres.

También derivado de esta situación, la población escolar variaba en uno o dos grupos por grado, los cuales eran atendidos por profesores, en su mayoría normalistas egresados de normales particulares, con una antigüedad en la docencia que variaba de entre 10 y 30 años. La mayoría trabajaba el doble turno y llevaban laborando en la escuela entre 5 y 15 años, aunque había profesoras de más de 20 años de servicio en la escuela.

La población escolar se conformaba también por aproximadamente un 40% de alumnos provenientes del Internado Nacional Infantil denominado “Casa hogar para varones “ (CAHOVA) , el cual se encuentra ubicado en las cercanías de la escuela, dentro de la Delegación Magdalena Contreras, desde donde eran trasladados en un transporte especial.

Esta población se caracterizaba por su resistencia a la escolarización y su agresividad, por lo que no eran aceptados fácilmente en las escuelas de la zona. Durante los poco más de cinco años que permanecí en la escuela vi cambios de tres Directores, ya que la agresión de los menores no distinguía jerarquías, situación que provocaba una tensión permanente en la escuela.

La agresividad de los menores se explicaba en parte, por las precarias condiciones que marcaban su historia de vida. El abandono, la pobreza, el maltrato físico y psicológico eran para ellos lugares comunes desde su primera infancia, en la que ya contaban muchos de ellos con experiencia de vida en la calle o bien de ser sujetos de querellas judiciales por su custodia. Algunos podían tener la suerte de ser adoptados, pero en tanto se definía su situación, permanecían en Casa Hogar hasta los 18 años.

Asimismo, el conjunto de profesores enfrentaba diversos conflictos de interrelación, que en gran medida tenía que ver con esta tensión permanente que les hacía tomar diferentes estrategias para rolar la atención de los alumnos más difíciles de controlar en el aula, pues los problemas que causaba su agresión no permitía trabajar adecuadamente.

La llegada de U.S.A.E.R. a la escuela representó un problema más para los docentes. La atención a la diversidad era para ellos un reto difícil de vencer, dadas las situaciones que se vivían día a día en la escuela. El hecho de no contar con información suficiente sobre la Integración, provocó que se pensara que la atención a la diversidad era única y exclusivamente responsabilidad de los profesionistas de Educación Especial. Se creyó también que podían utilizar el apoyo que se ofrecía, como un escape, delegando en otros la solución a conflictos ya existentes en el plantel.

A mi llegada, encontré en los maestros regulares una actitud de rechazo y de crítica al servicio pues, según decían “los de U.S.A.E.R. no hacen nada, se la pasan haciendo diagnóstico y ahí se quedan” comentaban, refiriéndose a la compañera que atendía el servicio anteriormente, quién según su dicho, por estar embarazada no ponía empeño en su trabajo y faltaba constantemente.

A estos comentarios, se agregaban las distintas opiniones desfavorables de compañeros suyos del turno matutino o bien de otras escuelas, quienes descalificaban el trabajo de U.S.A.E.R. por el simple hecho de no “atender grupo” como ellos lo hacían, pues al parecer, desconocían otra forma de trabajo en la escuela.

Con este panorama desolador, inicié mi labor en la U.S.A.E.R. IV-17, en la cual no contaba con otra compañera maestra de apoyo al aprendizaje pues la cantidad de alumnos “no lo ameritaba”.

Tampoco había equipo de apoyo técnico para la atención de la problemática referida, habría de iniciar el trabajo sola y a contracorriente. La única ventaja era que en ese tiempo, ahí se encontraba la sede de la U.S.A.E.R. por lo que podría acudir con la Directora de la Unidad, pedagoga egresada también de la UNAM, cada vez que se me presentara alguno de los múltiples problemas a los que tuve que enfrentarme.

Además del apoyo definitivo que en materia técnico-pedagógica me ofrecieron las distintas Directoras que tuvo la Unidad, fue fundamental la actuación del Director de la Escuela Primaria, quien me brindó en todo momento el respaldo de su autoridad y la confianza para el desempeño de mi trabajo, lo cual contribuyó al cambio de actitudes y al éxito de las iniciativas presentadas a la escuela por parte de la U.S.A.E.R.

Aproximadamente dos años después, se incorporaron a la Unidad un Psicólogo, egresado de la UNAM y otra maestra de apoyo al aprendizaje, egresada de la Escuela Normal de Especialización, con quienes pude conformar un verdadero equipo de trabajo para el desarrollo del proceso educativo que a continuación se describe.

5.2 Modelo de atención a la Diversidad en la Escuela Primaria Regular.

El modelo educativo de atención encomendado a los maestros de apoyo de U.S.A.E.R en las escuelas primarias regulares, consistía en contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad. El trabajo se dirigía a alumnos, padres y maestros de grupo regular, por ello se dice que abarca los ámbitos áulico, familiar y social.

5.2.1 Proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El proceso educativo se sistematizaba a través de un programa anual de actividades que contemplaba cinco fases de desarrollo para la atención a la diversidad. Estas constituían las iniciativas pedagógicas presentadas por U.S.A.E.R. al Consejo Técnico en el marco del Proyecto Escolar que cada escuela regular elabora al inicio de ciclo.

El mencionado proyecto se realizaba en base a los propósitos del Plan Anual de Trabajo, que se establecían previamente en Consejo Técnico, organismo colegiado de las escuelas de este nivel. Los propósitos del Plan están basados en la observación de las necesidades educativas prioritarias de cada centro escolar, de las cuales formaba parte la atención a la diversidad. (SEP, Lineamientos 2003-2004, p.22).

La primera fase de desarrollo era la realización de una evaluación diagnóstica inicial en la cual se consideraban dos momentos:

- a) La detección de alumnos con NEE, que era llevada a cabo por el maestro de grupo a través de exámenes al inicio del ciclo escolar. Con el resultado de estos exámenes se preparaba un perfil grupal, en forma conjunta entre docentes regulares y de apoyo.

El objetivo era conocer el nivel de competencia curricular del grupo, así como identificar a los alumnos que, con respecto a su grupo de referencia, presentaban dificultades para el acceso a contenidos escolares del grado que cursaban. Estos alumnos podrían ser atendidos en aula regular.

Podría darse el caso que algunos alumnos requirieran de un apoyo diferente en el área pedagógica o bien de otra naturaleza (Psicología o Lenguaje), de acuerdo a las características de su ritmo y estilo de aprendizaje, los cuales se podían conocer a través de :

- b) La determinación de las NEE, mediante una evaluación psicopedagógica a los alumnos que eran candidatos de atención en aula de apoyo. Este se llevaba a cabo por el maestro de U.S.A.E.R., así como por los integrantes del equipo

técnico de apoyo, en el caso de que fueran requeridas por tratarse de situaciones de su competencia.

Para evaluar se utilizaban una guías correspondientes a la asignaturas de Español y Matemáticas, las cuales nos daban los fundamentos para observar el nivel de competencia curricular y los niveles cognoscitivos con relación al grado escolar y la edad cronológica. Estas pruebas se basaban en los planes y programas de Educación Básica (1993) y su aplicación servía de base para poder realizar adecuaciones curriculares pertinentes a las necesidades educativas especiales detectadas.

La segunda fase era la planeación de la Intervención., que en ese tiempo era realizada únicamente por el maestro de apoyo. Se elaboraba con base en la evaluación inicial del maestro titular y el perfil grupal que se realizaba conjuntamente con el. Ambos documentos constituía el diagnóstico, sobre el cual se realizaba la planeación y las orientaciones metodológicas a los titulares de grupo.

La planeación de la intervención, nos permitía establecer los propósitos de aprendizaje para el ciclo escolar. Esta podía ser en grupo, de acuerdo con los maestros titulares y/o a nivel individual o en pequeños grupos en el aula de apoyo, de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Esta planeación podía ser bimestral o mensual.

En esta fase, al presentarse la planeación, se establecían acuerdos con los maestros titulares, que se referían tanto a las características de la atención propuesta, en lo que se refiere a las modalidades y los horarios de atención.

En estos acuerdos se señalaba los contenidos y su dosificación durante el ciclo, así como los recursos necesarios para el desarrollo de la intervención. Estas adecuaciones constituyen la Propuesta Curricular Adaptada, es decir, la propuesta de trabajo específica para el alumno con NEE, tomando como eje articulador el currículo vigente.

Se determinaban en ese momento, los compromisos específicos con los maestros titulares para intervenir dentro o fuera del aula, proporcionando las herramientas necesarias para promover el aprendizaje de los menores con NEE, como se había acordado en Consejo Técnico y estipulado en el Proyecto Escolar de cada ciclo.

La tercera fase era la intervención. Como vimos ésta podía ser en aula regular, de acuerdo con las necesidades observadas en el diagnóstico previo. Con la anuencia de los profesores titulares, se desarrollaban actividades de aprendizaje, acordes con el enfoque metodológico del currículo entonces vigente (1993). Se proponía preferentemente el trabajo en equipos, de acuerdo con la temática establecida en la planeación.

Los maestros titulares participaban en la organización del grupo y en la atención de los menores con NEE, conjuntamente con los profesores de apoyo tratando de establecer un ambiente de respeto y participación colaborativa en el grupo.

La finalidad era que los alumnos con NEE pudieran participar en dichas actividades, teniendo el apoyo de alguno de los maestros y de esta forma, integrarse a la dinámica grupal con más seguridad y mejores resultados en su desempeño.

La participación de los profesores titulares, no siempre fue la adecuada, habiendo ocasiones en que incluso, se retiraban del salón con el menor pretexto, lo cual contrariaba los acuerdos establecidos y no permitía el desarrollo de los objetivos propuestos. Esta situación fue variando y mejorando al través del tiempo, una vez que se consolidó la presencia de las U.S.A.E.R. en las escuelas y se establecieron normas para regularizar las funciones de sus docentes en las escuela regular (SEP, Lineamientos 2003-2004, p. 20).

En cuanto a la atención individual o en pequeños grupos en aula de apoyo, la intervención tenía por objeto atender de forma integral las necesidades educativas de los alumnos que así lo requerían, de acuerdo a la evaluación psicopedagógica realizada previamente. Esta atención comprendía los aspectos:

- * Cognitivo. Se refiere al ritmo y estilo de aprendizaje, así como a las estrategias que emplea para resolver los retos que se le plantean.
- * Afectivo. Comprende conocer su motivación, su autoconcepto y autoestima.
- * Social. Es el conocimiento acerca de su comunidad, de su familia y sus relaciones en la escuela. Este aspecto se trabaja en colaboración con el maestro de grupo, con los padres de familia, así como con el apoyo del equipo técnico, para poder

establecer nexos con el entorno externo de los menores.

En esta modalidad, se tenía un programa para cada alumno de acuerdo a sus requerimientos, el cual se realizaba igualmente por bimestre o mensualmente. Abarcaba los aspectos anteriormente señalados y se trabajaba únicamente en el aula de apoyo, pero siempre se mantenía la comunicación y los acuerdos sobre la atención con los maestros de grupo, así como con los padres del menor.

La cuarta fase correspondía a la Evaluación continua. Durante el ciclo escolar se llevaban a cabo evaluaciones bimestrales por parte de los maestros regulares, las cuales conjuntamente con otros instrumentos que podían ser actividades en grupo o a nivel individual, nos daban la pauta para verificar el avance de los menores que estaban en atención. Partiendo de las adecuaciones curriculares propuestas, podían hacerse ajustes al programa de cada grupo o bien de cada alumno para mejorar los resultados.

En esta fase fueron importantes las participaciones de U.S.A.E.R en las Juntas de Consejo Técnico, para proponer modalidades de evaluación distintas a la simple calificación numérica, tales como ejercicios literarios o exposiciones en equipo para conocer la forma de aprendizaje de los alumnos y a partir de ello, establecer adecuaciones curriculares en cada grupo o alumno en particular.

Estas adecuaciones se referían tanto a la dosificación de contenidos curriculares como a las actividades de aprendizaje que debían establecerse en la planeación y en la propia intervención, para lograr un mejor desempeño de los alumnos en atención.

La quinta fase correspondía al seguimiento. Esta permitía controlar el proceso, reconociendo el desempeño del alumno dentro del contexto escolar. El seguimiento se podía llevar a cabo dentro del propio grupo, considerando la actitud que presentaba en la cotidianidad del salón de clases y en la interrelación con sus compañeros. Se tomaba en cuenta cuales habían sido los propósitos de la atención, en que medida se habían cumplido o no, y cuales habían sido las causas en uno u otro sentido para determinar la continuación o bien el término de la atención.

En algunos casos, podía presentarse la situación de que a un alumno no le fuera posible integrarse a la escuela regular, por circunstancias de discapacidad severa o bien porque la escuela no respondía a sus necesidades educativas. Entonces se decidía una posible canalización a un Centro de Atención Múltiple (CAM), a través de una solicitud e informe correspondiente en donde se exponían los motivos y se anexaban las evaluaciones pertinentes.

En la Escuela Primaria de referencia, no hubo ocasión de canalizar a ningún alumno a CAM, puesto que la población que se atendía en su mayoría, presentaba dificultades de aprendizaje por diversas causas. La situación más difícil era que se presentara una discapacidad intelectual leve, que en ese entonces, aún se denominaba Inteligencia Limítrofe. Existían algunos casos de alteraciones de la conducta adaptativa, como se ha expuesto al inicio del presente capítulo, pero siempre fue su posible su atención en la propia escuela.

Para llevar a cabo el procedimiento de registro y seguimiento de la atención, en nuestro Zona de Supervisión a la que pertenecía nuestra Unidad, a partir del año 2003, además de los expedientes de cada alumno que contenían sus datos personales, evaluaciones y planes particulares, al inicio del ciclo se elaboraba también una carpeta grupal, la cual contenía la información básica relacionada con la situación de todos los grupos de la escuela que atendíamos en colaboración con los profesores regulares..

Esta carpeta contenía la lista oficial de los alumnos, el Informe inicial sobre sus evaluaciones inicial, media y final, una bitácora de actividades y/o acuerdos con el maestro de grupo, con los padres, con los alumnos y otras actividades relacionadas con el grupo. Esta carpeta contenía también el Informe psicopedagógico inicial de los alumnos con necesidades educativas especiales, atendidos en grupo y/o aula de apoyo.

5.2.2 Orientación a padres de familia.

En el expediente personal de los alumnos en atención se registraban, además de su evaluaciones, programas y avances, la o las entrevistas con los padres, la cual contenía principalmente, los datos del contexto socio-familiar, la información relativa a las condiciones de gestación y de parto, enfermedades y tratamiento médico que pudiera llevar el alumno, alguna discapacidad y sus características, etc.

Se incluían las orientaciones que se daban a los padres para apoyar el desempeño e integración de sus hijos al ambiente escolar, éstas podían ser del equipo de apoyo técnico o bien de los maestros de apoyo, en acuerdo con el profesor titular.

El contexto socio-económico de la población atendida, era de nivel medio-bajo. Se presentaban en las familias características como el analfabetismo, alto grado de desintegración, parejas “disfuncionales” o bien madres solteras y menores al cuidado de sus abuelos.

También eran comunes los casos de violencia intrafamiliar, alcoholismo y drogadicción. Estas situaciones se reflejaban en problemas de baja autoestima, desadaptación escolar y falta de valores, sobre todo en la población de CAHOVA, aunque también era características del total de la población “normal”.

Para favorecer la atención de la población con esta problemática se contaba con el apoyo del psicólogo de la Unidad, quién entrevistaba y orientaba a los padres de familia, que respondían a la atención en la medida de sus posibilidades, pues la mayoría eran trabajadores que solo acudían a la escuela cuando eran expresamente citados y no más allá de las fechas obligatorias de firma de boletas o bien para ceremonias cívicas en las que participaban sus hijos.

Por parte del Internado Nacional Infantil (CAHOVA), acudían elemento de enlace como el Psicólogo o Trabajador Social, quienes establecían comunicación constante y acuerdos con el Director y los maestros, acerca de los problemas de los internos.

5.2.3 Trabajo colaborativo con maestros.

La propuesta de trabajo colaborativo con maestros, como se describió en el capítulo precedente, desde la entrada de las U.S.A.E.R. a las escuelas regulares, se planteó como una estrategia de acercamiento hacia el personal docente con la finalidad de lograr un impacto en su práctica, a través de la atención a las necesidades educativas especiales y

con base en las herramientas que nos proporcionaba el propio currículo (SEP, Plan y Programas, 1993) vigente en esa época.

En relación a mi experiencia profesional en la escuela de referencia, este acercamiento se inició poco después de mi llegada al plantel, cuando no contaba aún con equipo de apoyo para el desarrollo del proyecto de Integración. Este trabajo consistió en la presentación de una serie de acciones de colaboración para la integración.

La primera acción llevada a cabo en ese sentido fue la presentación a la comunidad escolar de una propuesta de formación docente que realicé como producto de la participación en el Taller de Actualización “Estrategias de Apoyo psicopedagógico en atención a la Diversidad”, organizado por la Dirección de Educación Especial, en 1999.

Este trabajo denominado “Maestros, Escuela y Atención a la Diversidad” consistía en un programa de difusión acerca de las nuevas concepciones sobre enseñanza-aprendizaje en relación a la heterogeneidad de la población escolar. Se proponía un acercamiento a la práctica educativa desde los salones de clase, con los recursos con los que se cuenta en las escuelas públicas a fin de poder atender a la diversidad de manera conjunta, tomando en cuenta los saberes y las experiencias de maestros regulares y de apoyo.

Los objetivos específicos eran: el conocimiento de las diversas discapacidades y las necesidades educativas especiales que pueden presentarse en la población escolar que se integra y la que ya acude a la escuela, así como las estrategias básicas para su atención, tales como la detección y determinación de NEE, la planeación y puesta en marcha de adecuaciones curriculares pertinentes en cada caso, así como la evaluación continua del proceso educativo con esta población. (García E. 2000, p. 8).

El proyecto se sustentaba en la metodología de la investigación-acción como recurso para poder integrar equipos de trabajo conjunto en atención a la diversidad, en el plano de lo real y cotidiano de nuestra escuela. Este trabajo se inició pero no llegó a término, pues como se ha señalado, la Unidad no contaba con equipo de apoyo técnico para poder llevar a cabo las acciones propuestas. Sin embargo, contribuyó a establecer un

principio de colaboración docente, pues fue conocido y aceptado por los maestros regulares en su Consejo Técnico, observándose desde entonces un cambio positivo de actitud hacia las iniciativas presentadas en lo sucesivo.

La siguiente propuesta colaborativa fue el Programa de “Sexualidad, Equidad de Género y Prevención de Adicciones” del cual fui titular durante más de dos años, pues por la misma razón de falta de personal de apoyo técnico, me integraron como parte de un equipo formado por psicólogos y trabajadores sociales de la zona a la que pertenecía la escuela, el cual se constituyó como taller durante los años de 1999-2000, dirigido por el área de Capacitación de la Dirección de Educación Especial.

Este programa se basaba en contenidos relacionados con los temas de Sexualidad de los textos de Ciencias Naturales de 5°. Y 6°. Grados. Estos contenidos debían ser abordados por los docentes en dichos grados, pero normalmente no lo hacían, pues la falta de información para superar prejuicios y temores con respecto a estos conocimientos, impedía su abordaje.

Por este motivo, a mediados del año 2000, se inició un taller de actualización en el espacio de Consejo técnico, en donde se propuso una puesta en común de saberes que los maestros tenían con respecto a los temas del programa, el cual resultó por demás polémico y enriquecedor.

Previo al inicio del trabajo con los alumnos y maestros en las aulas regulares, se llevaron a cabo reuniones con los padres de familia, a fin de darles a conocer los objetivos y los contenidos del programa, pues se pretendía que ellos conocieran lo que sus hijos iban a trabajar.

Debido a lo delicado que resultaba el tratamiento de los contenidos propuestos, se requería de su apoyo, para lo cual era necesario orientarlos de forma paralela sobre los contenidos, a fin de contar con su aval y en la medida de lo posible, lograr la retroalimentación de los temas en el entorno familiar de los alumnos.

Este trabajo resultó ser una de las experiencias más ricas dentro de mi labor profesional en la U.S.A.E.R. Los conocimientos impulsados eran más que necesarios en la población del turno vespertino, tanto por la problemática familiar que vivían los alumnos en casa y en el internado, como por las edades de los alumnos. Por diversas

razones, la población a la que se dirigió el programa rebasaba el común para 5°. Y 6° grados que fueron los que participaron en este programa.

La mayoría de ellos entraban ya a la pubertad y adolescencia, en un medio socio-familiar que no les ofrecía mejores oportunidades de información que la que podían obtener de los medios de comunicación. También contaba para ellos la información que algunos de ellos creían manejar, la cual por lo general no resultaba ni certera ni apropiada para su inicio en la vida adulta y responsable.

La implementación del Programa resultó de tal manera pertinente que se presentó como Ponencia al Congreso Educativo de Experiencias Exitosas en Educación Especial, representando a la Zona de Supervisión IV-6 a nivel del Distrito Federal.

Posteriormente fue propuesto como modelo educativo en el área de Ciencias Naturales en las escuelas de la zona sur poniente del D.F. Aquí como en otras ocasiones se contó con el apoyo de los Directivos de ambos subsistemas.

En esa misma época, al interior de la escuela, se formó el “Club de dibujantes”, con alumnos en su mayoría provenientes del Internado Nacional, quienes tenían allá clases de dibujo artístico. La iniciativa, en esta ocasión fue personal, ya que era evidente la necesidad de brindar a estos alumnos la oportunidad de ofrecer una imagen positiva de sí mismos. Con ello se logró elevar su autoestima, canalizar su agresión permanente en algunos casos, así como contar con su apoyo para otras actividades escolares que requirieran ilustraciones de fondo, tales como periódicos murales y exposiciones.

La siguiente iniciativa de trabajo presentada a la comunidad escolar, fue sobre promoción a la Lectura. Fue presentada al Consejo Técnico Escolar ya en colaboración con mi compañera maestra de apoyo al aprendizaje, que recién había ingresado a fines del año 2000.

Dicha iniciativa respondía a la necesidad de impulsar esta actividad en los grupos como lo demandaban los resultados de las evaluaciones iniciales y periódicas llevadas a cabo en la zona a la que pertenecíamos, por lo cual se incorporó al Proyecto Escolar del ciclo 2001-2002 con el nombre de “Simulacro de Lectura”.

Esta actividad consistía en destinar un tiempo de lectura para toda la comunidad escolar. Iniciaban con un toque de música clásica desde la Dirección de la Escuela, el cual anunciaba el tiempo en que debían suspenderse por quince minutos toda actividad que en ese momento se tuviera para dedicarse por completo y con gusto a la lectura.

Los textos eran previamente seleccionados por alumnos y maestros, para cuando se escuchara “Las cuatro estaciones” de Antonio Vivaldi, pieza que se convirtió en el anuncio esperado por directivos, maestros, alumnos, empleados administrativos y de mantenimiento de nuestra escuela. Este acuerdo debía ser respetado por visitas de cualquier jerarquía que en ese momento acudieran a la escuela.

Paralelamente a la realización de esta actividad con la comunidad escolar, ambas maestras de U.S.A.E.R., impartimos un taller de “Estrategias lectoras” con los maestros de grupos, utilizando el espacio del Consejo Técnico, que se reunía cada fin de mes.

En el área de matemática y también como resultado de las evaluaciones periódicas en esta asignatura realizadas por la zona escolar, se incluyó de parte de U.S.A.E.R. de manera conjunta y permanente para todos los grados el ejercicio denominado “juego de banquero”, con el cual se trabaja el sistema decimal de numeración, conteos y agrupamientos en distintos rangos, con lo cual se favoreció la habilidad numérica de los alumnos de toda la escuela.

La última iniciativa llevada a cabo de manera colaborativa fue la presentación de una obra de teatro denominada “De colores” en donde ambas maestras de apoyo al aprendizaje conjuntamente con el profesor de Educación Física, preparamos el escenario y ensayamos el guión con los alumnos de 5o. grado.

En este grupo se encontraba integrado un alumno que presentaba indicios de discapacidad intelectual, el cual representó con éxito uno de los personajes principales dentro de la obra, siendo notorio el apoyo solidario de sus compañeros de grado.

La presentación se llevó a cabo en la Biblioteca Escolar y fueron invitados los docentes y grupos con los cuales se había trabajado conjuntamente para la atención de este alumno, así como directivos y personal de CAHOVA, en el mes de junio del 2003.

Personalmente consideré esta puesta en escena como mi despedida del plantel que tan gratas experiencias profesionales y personales me había brindado, pues ya había sido informada del cambio de escuela que por disposiciones reglamentarias de la U.S.A.E.R., debía realizar a partir del siguiente ciclo escolar.

Para cerrar este apartado, comentaré un caso en el cual se detalla de manera sintética las fases del proceso educativo llevado a cabo por los docentes de U.S.A.E.R.

Se trata de un menor de nombre Mauricio, de 10 años de edad, quien ingresó a la Escuela de referencia en el cuarto grado, debido a que sus padres cambiaron de domicilio cerca de la zona en que se encuentra la escuela. El menor tenía antecedentes de desfase en el aprendizaje desde su ingreso en el preescolar. Ahí presentó retraso en el desarrollo motor y su lenguaje era limitado. Fue repetidor del primer grado.

Mauricio es el tercero de cuatro hijos. No refieren problemas graves de salud únicamente cursa con una miopía media en ambos ojos, por lo que usa lentes. Presenta sobrepeso. Su actitud es pasiva, es tímido y participa muy escasamente cuando se le entrevista por primera vez. Ambos padres tienen un nivel de 3° grado de primaria, el padre es albañil, su nivel económico es bajo. Se preocupan por los problemas de su hijo.

En el diagnóstico de grupo se observa que se incorpora a un total de 17 niños, 12 varones y 7 mujeres. Este grupo es amable con él desde su llegada y lo tratan con deferencia pues están acostumbrados a recibir compañeros diferentes cada inicio de ciclo. En el perfil grupal se observa que en la asignatura de español, la competencia curricular de la mayoría de los alumnos en el referente de la comunicación es insuficiente, son pocas las intervenciones orales y requieren de mucha motivación para participar. En cuanto a la asignatura de matemáticas, en el eje de los números, sus relaciones y sus operaciones, la mayoría del grupo maneja cifras de cuatro dígitos, reglas del sistema decimal, operaciones simples de suma y resta, no así multiplicación y división lo cual se denota en fallas para la resolución de problemas. Ambas observaciones se realizan en el aula, en base a las evaluaciones llevadas a cabo por la maestra de grupo, quién tiene más de 30 años en la docencia, su estilo de enseñanza es tradicional, pero procura apoyar el trabajo de U.S.A.E.R.

En aula de apoyo se evalúa a Mauricio y se observa que en español, en el componente de lectura ésta es deletreada, sin recuperación de significado y su escritura tiene nivel alfabético con múltiples fallas en sílabas directas, compuestas e inversas. En matemáticas no logra aplicar reglas del sistema decimal de numeración para manejo de cifras. Su rango es hasta centenas y no le es posible comprender instrucciones para la resolución de problemas. Se determina conjuntamente con la maestra la atención en aula regular y de apoyo y se elabora un programa de actividades en español y matemáticas con contenidos de 3° grado. Se propone a la maestra sentar a Mauricio al frente y cerca de ella para evitar que el niño se “pierda” en el grupo. Se le presenta un programa de actividades de estrategias lectoras para recuperación de significado que servirán no solo a Mauricio sino a todo el grupo. Para matemáticas se propone el trabajo en equipos con material concreto para reforzar sistema decimal que se trabajará con el “juego de banquero”, el cual es aplicado en todos los grados por ambas maestras de apoyo y sirve para reforzar conteos, agrupamientos y desagrupamientos según las reglas de sistema decimal. También se trabajará con todo el grupo, el seguimiento de instrucciones y la resolución de problemas, utilizando las actividades del “fichero de matemáticas” (SEP) de tercero y cuarto grados.

En aula de apoyo se trabajará con Mauricio en forma individual el área de español en su componente de escritura desde la formación de palabra, con material que le permita captar el valor sonoro de grafías y sílabas. En pequeños grupos, con alumnos que presentan similares dificultades, se realizarán juegos didácticos para favorecer el seguimiento de instrucciones y el respeto de reglas para posteriormente redactar textos de recuperación y promover así la escritura con significado. Para matemáticas, igualmente se trabajará con material concreto las actividades que se proponen en los textos de 3° y 40. Grados así como las que se llevan a cabo en el aula regular para reforzar sistema conteos, operaciones y SDN.

Una vez acordadas estas adecuaciones curriculares y los tiempos de atención en aula regular y de apoyo con la maestra de grupo se planea la intervención. Las actividades por equipo en lecto-escritura y matemáticas que se proponen para el aula regular, serán apoyadas por ella en cuanto a la organización y control de grupo, así como en la revisión, corrección y calificación de trabajos.

Se acuerda con el maestro de Educación física el reforzamiento de actividades para favorecer el desarrollo motor de Mauricio. Paralelamente, el psicólogo orienta a los padres sobre el manejo de hábitos de alimentación. Durante el ciclo, Mauricio responde

favorablemente a la atención, observándose avance lento en lecto-escritura y mejora en la comunicación. En matemáticas maneja hasta cuatro dígitos y puede seguir instrucciones de manera más adecuada. Su actitud es más segura y participativa, al igual que el de su grupo, que mejoró también su comunicación y desempeño.

Al final del ciclo es promovido y se le apoya para la obtención de una beca de las que otorga que otorga la Dirección de Educación Especial, en base a los resultados positivos en el desempeño del menor. Se propone la continuación de la atención en 5º grado por considerar necesario el seguimiento del apoyo en su aprendizaje

5.3 Análisis valorativo de la experiencia profesional en la U.S.A.E.R.

Esta parte del Informe académico pretendo mostrarlo a la luz de tres indicadores que se corresponden con la estructura que he venido desarrollando a lo largo del mismo y se refieren a los siguientes apartados:

5.3.1 Fundamentos teóricos y principios educativos de la Integración.

Tomando en cuenta lo establecido en el primer capítulo al respecto de la Integración Educativa, considero que el trabajo desarrollado en la U.S.A.E.R. estuvo sustentado en sus principios acerca del respeto y la tolerancia hacia la diferencia.

El reconocimiento de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades que implica la atención a la diversidad, no solo en las escuelas sino en la propia sociedad contemporánea, fueron las directrices con las que se incorporó nuestro trabajo al sistema educativo nacional en su nivel básico.

Todo profesional de la Educación Especial, al estar en contacto con población vulnerable sea por dificultades en el aprendizaje, discapacidad, desadaptación social o pobreza extrema, reconoce la necesidad de aportar su mejor esfuerzo de acuerdo a su área de formación, para lograr la inclusión de los menores en la sociedad de la que forman parte.

En lo personal, al trabajar en la escuela de referencia con menores que sufrían abandono, agresión y pobreza, observé que eran rechazados incluso por los propios maestros y padres de familia.

Tuve la oportunidad de brindarles la posibilidad de desarrollar su autoestima, únicamente tomándoles en cuenta para ser “alguien con valor” dentro de la escuela y no solo población segregada por pertenecer a un Internado de varones. Esta población no requería necesariamente de un apoyo académico, pero si afecto y respaldo para sentirse parte de una comunidad escolar, lo cual también es pedagógico.

Con respecto a la atención educativa propiamente dicha, creo que fue posible llevar a cabo un procedimiento congruente con los principios del constructivismo social en los que se basa el modelo actual.

Mi formación en Licenciatura y Maestría en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, me permitió conocer y ampliar la visión integral de atención a la diversidad. . Tuve oportunidad de complementar esta formación en la División de Extensión Educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM, así como en la Benemérita Escuela Normal de Maestros, lo cual me permitió conocer a ese “otro,” el maestro normalista con el que nos acompañamos en este proyecto.

Aunado a todo esto, la propia Dirección de Educación Especial, a través de la Supervisión de Zona IV-6, nos brindó capacitación y actualización permanente, lo cual ha sido siempre motivo de orgullo y agradecimiento por el respaldo técnico que representó durante el ejercicio de mi profesión en la U.S.A.E.R.

5.3.2 Legislación sobre la operatividad educativa de la U.S.A.E.R.

La Unidad de Servicios de apoyo a la educación regular ha tenido diversas modificaciones en cuanto a la delimitación de sus funciones como estrategia operativa del modelo de atención a la diversidad en México.

Tuve la oportunidad de conocer este desarrollo desde que se inició como alternativa en las escuelas primarias básicas, por lo cual conocí de cerca las vicisitudes de su puesta en marcha, más como imposición a partir de un decreto institucional que

respondía a las presiones Internacionales, que como proyecto educativo en materia de educación especial en nuestro país.

Por ello considero que la reorientación de los servicios de educación especial en México, resultó controvertida para todos los actores que intervenimos en su implementación.

Sin embargo este proyecto ha avanzado por su propia marcha y el peso del trabajo de difusión, información, formación y trabajo pedagógico que sus docentes hemos tenido que llevar a cabo en la escuela primaria, caracterizada por su intolerancia hacia la innovación, en este caso representado por un proyecto de colaboración educativa.

Al parecer, no habían sido suficientes las reglamentaciones para directivos y docentes de ambos subsistemas a fin de hacer viable la propuesta de trabajo colaborativo para la atención a la diversidad.

En ese sentido, parece trascendente la delimitación de las funciones de la U.S.A.E.R. en la escuela partir de la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2009). Las modificaciones establecidas en los Lineamientos del 2009-2010, de los que se trató en el capítulo IV, van permitir una mejor distribución de las responsabilidades del trabajo con los menores con necesidades educativas especiales, tanto en lo administrativo, como en lo pedagógico y lo social.

En estas modificaciones se estipula ya de forma definitiva, el carácter de asesoría y acompañamiento del docente de U.S.A.E.R. con respecto de la atención a los menores con necesidades educativas especiales, evitando con esto el que los docentes confundan la actividad de apoyo con la responsabilidad total del proceso que, necesariamente deberá ser compartida con el maestro titular.

Los años en que iniciamos la propuesta integradora, se imponía la aceptación de los servicios en la propia infraestructura de las escuelas regulares y por ello los maestros de apoyo tuvimos que ceder ante las presiones de la escuela regular para hacernos cargo de la mayoría de las fases del proceso educativo de los menores con NEE.

Considero entonces que, puede ser que a través de una gestión escolar con claridad en la participación de los agentes educativos, que puede promoverse el trabajo colaborativo entre docentes, ya que durante el desarrollo del trabajo en la escuela, observé que, aunque la tradición escolar decreta “acatar” los mandatos institucionales, los profesores, encargados finales del proceso educativo, no están de acuerdo con innovaciones educativas que sean impuestas sin consultarlos.

Para que en la práctica cotidiana sea posible tanto la inclusión real de los menores integrados, como el trabajo colaborativo entre docentes, la evolución de la normatividad relativa debe permitir cambios no solo en el discurso, sino en el desarrollo de la práctica educativa.

En mi experiencia profesional lo vi por ejemplo, cuando al iniciar mi trabajo en la escuela de referencia, tuve que convertirme en maestra “todóloga”, puesto que, aunque los lineamientos indicaban que iba a estar apoyada por un equipo técnico, éste no existía. En esas condiciones, la norma pierde sentido en la práctica y se convierte solo en el “deber ser,” que no concuerda con la realidad vivida en el día a día.

5.3.3. Aplicación de estrategias del trabajo colaborativo entre docentes.

El enfoque del socio constructivismo define a este concepto como un proceso educativo con una distribución más equitativa del conocimiento entre los agentes educativos y los participante en la escuela, donde la autoridad se comparte no en una situación de niveles jerárquicos, sino como un continuo de acciones adecuadas al grado de estructura del proceso, así como del control del profesor.

Aplicando este concepto al trabajo entre docentes, se entiende la autoridad con respecto a los supervisores y directivos, de quienes se espera compartan autoridad y modalidades de enseñanza- aprendizaje y en donde pueden aparecer interacciones simétricas con respecto a objetivos comunes. Con la división de tareas y responsabilidades en torno a una actividad específica, en donde se considera que es importante la función de la comunicación y la autonomía respecto de la tarea, se busca la profundización del conocimiento requerido para desarrollo de la misma.

Para llegar a estos niveles de colaboración, se requiere básicamente de compromiso, de acción conjunta y de contar con un repertorio de recursos que apoyen el trabajo en equipo. Estos conceptos pueden aplicarse al desarrollo del trabajo conjunto para la atención a la diversidad, cuando se reconoce, por parte de los participantes la necesidad de pertenencia a un equipo, en el cual todos los miembros son importantes y tiene una meta en común: la creación de un ambiente de confianza y respeto para apoyarse como grupo, crecer y aprender juntos.

Para lograr esto se requiere en principio, de la aceptación y de la consideración del otro, de respetar sus creencias y valores, apropiándose de los principios filosóficos y educativos de la Integración, viviéndola como un acompañamiento mutuo para la atención a la diversidad en la escuela y en la sociedad en general.

En relación a mi experiencia profesional, considero que si bien tuve que enfrentarme con grandes barreras par lograr la pertenencia a la comunidad escolar, a través de la vinculación que proponían las iniciativas descritas en el capítulo anterior, en la escuela fue posible establecer canales de comunicación con los profesores para el establecimiento de una base de trabajo colaborativo, como lo fue la iniciación en el desarrollo de perfiles grupales para la detección de NEE y las alternativas de evaluación para la realización de adecuaciones curriculares de los alumnos en atención.

Creo que fueron dichas iniciativas, las que con su impacto en la vida escolar permitieron romper las barreras de formación y visión educativa entre los docentes, por lo que pudimos iniciar la acción conjunta con los docentes en relación al proceso de integración e inclusión educativas en sus distintas fases.

Respecto del trabajo pedagógico, inicialmente el diagnóstico era realizado en su mayor parte por la U.S.A.E.R. pero los docentes ya empezaban a realizar por ejemplo, sus propios perfiles grupales, únicamente con algunas indicaciones que nos solicitaban para conocer la competencia curricular del grupo con el que iban a trabajar y para detectar a sus alumnos con NEE.

La planeación y la intervención en el aula no se llevaban a cabo conjuntamente, ya que aún era responsabilidad de los docentes de U.S.A.E.R. presentarlas a los maestros titulares, quienes decían desconocer las estrategias necesarias para su implementación.

Solo una parte de la intervención en aula y sobre todo la evaluación si se realizaban conjuntamente, pues los profesores tomaban decisiones sobre la promoción de los alumnos de acuerdo a las observaciones y el trabajo desarrollado en la Unidad.

El proceso de seguimiento también era llevado a cabo por nosotros de acuerdo con las disposiciones emitidas por nuestras autoridades.

El principal cambio que se logró con estas iniciativas de colaboración, fue hacer ver que eran comunes los objetivos de la integración de los menores en la escuela y motivar a los docentes con experiencias exitosas en materia de socialización e intervención educativas.

Esto creo que fue posible además gracias al apoyo de directivos y supervisores de zona de Primaria y Educación Especial, pero también gracias a la consideración con que en todo momento nos dirigimos hacia los maestros regulares, pese a que en ocasiones no estábamos de acuerdo con sus formas tradicionales de mirar a los alumnos diferentes.

Otra ventaja que posibilitó el desarrollo del trabajo de la Unidad fue la colaboración con la maestra egresada de la Normal de Especialización, pues a través de los acuerdos y la división de tareas, pudimos sacar provecho de nuestras respectivas formaciones para beneficio de la atención conjunta. En la escuela nos ubicaban realmente como un equipo de trabajo, en el cual las habilidades de cada miembro colaboran para lograr un objetivo en común.

Desafortunadamente, una norma no escrita determina que los docentes de apoyo al aprendizaje solo deben permanecer en una escuela atendida por un período de entre tres y cinco años, por lo que el trabajo que con dificultades logra realizarse, se ve interrumpido por los continuos cambios de escuela, teniendo que iniciar el camino otra vez en otro contexto, con el consiguiente desgaste profesional y personal de los docentes que laboramos para la U.S.A.E.R.

CONCLUSIONES.

La experiencia profesional como maestra de apoyo al aprendizaje en la U.S.A.E.R., me brindó la posibilidad de conocer de cerca una parte trascendental de la vida escolar de los mexicanos que asistimos a la escuela pública.

La primaria y sus profesores, quedan en nuestra mente grabada por siempre como primer vínculo con la educación formal, tanto por los tradicionales conocimientos que en ella se adquieren, como por la interrelación que iniciamos con nuestros pares, de la que se desprende nuestra posterior visión de ambos elementos definatorios de nuestra formación educativa y social.

El proyecto de Integración al que estuve adscrita a mi paso por Educación Especial, a pesar de ser el resultado de un traslape del modelo español a México, en condiciones por demás diversas en su estructura escolar y social, ha ido ganando terreno en las escuelas de nivel básico, impuesto no solo por un decreto institucional, sino por la persistencia y resistencia de los que en ella participamos.

A la fecha existen amplios sectores de la población que considera que el objetivo final de este proyecto no se ha alcanzado y que el mismo tiene tintes de apariencia y simulación. Considero que en parte esto es responsabilidad de una comunidad educativa que pretende “cumplir” únicamente con compromisos institucionales, sin tomar en cuenta las condiciones de los sujetos a los que va dirigida y las de los encargados de llevarla a cabo en centros escolares carentes de una información y formación suficientes, así como de los recursos humanos y metodológicos adecuados.

Sin embargo, considero también que este proyecto está siendo actualmente un factor de cambio en plano curricular y de gestión escolar, pues con la presencia tanto de los alumnos integrados como del personal de las U.S.A.E.R., el panorama ha cambiado. De la inercia tradicional que era costumbre en las escuelas, hemos pasado a la movilidad de los agentes escolares, en vista del hecho consumado de la integración escolar.

Este cambio necesario incluye, o debiera incluir a autoridades institucionales, para así poder expandirse en cascada a los encargados directos de la atención educativa: los maestros, quienes son el punto nodal del sistema educativo en México.

Requerimos de una verdadera cultura de la diversidad, que se inculque desde la sociedad y la familia, así como desde los planes curriculares de las escuelas formadoras de educadores como son las Normales y las Universidades en sus distintas áreas relacionadas con el hecho educativo.

Actualmente, las materias de atención a la diversidad y necesidades educativas especiales se incluyen no solo en la Normal de Especialización, sino también en la Escuela Nacional de Maestros y la Normal Superior. La Universidad Pedagógica es también una fuente formativa de importancia a nivel nacional y en distintos grados educativos, en cuanto a innovaciones de la práctica docente en este rubro.

La Universidad Nacional incluye también en el mapa curricular del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, así como en las FES y ENEPS, la atención a la diversidad como materia opcional en el nivel de licenciatura en Pedagogía y Psicología.

Como vemos, la fuerza de una realidad social reafirma la necesidad de formación de los recursos humanos y metodológicos para su atención. Por ello considero que el siguiente paso ineludible es la articulación de los esfuerzos profesionales e interdisciplinarios, requeridos para el éxito de una tarea tan compleja como lo es la integración educativa y social.

Con ello me refiero al impulso del trabajo colaborativo que se requiere para la atención a la diversidad en los diversos niveles educativos del sistema en nuestro país y sobre todo en el básico, que es fundamental para el desarrollo autónomo de los alumnos en general, presenten o no necesidades educativas especiales o discapacidad.

En mi experiencia profesional pude percatarme del grave deterioro que ha sufrido la escuela pública en los últimos años. Los presupuestos insuficientes en materia educativa, han dado como resultado el que la simple ampliación de la cobertura educativa de años atrás, no ofrezca la solución a problemas tan diversos como la falta de infraestructura adecuada de las escuelas, la desprofesionalización del magisterio y la eliminación de plazas de base para los docentes regulares y de apoyo.

En materia de Educación Especial, se observa también que la normatividad y los decretos institucionales no han implicado una mejora en los servicios pues la tarea es, como ya dijimos, compleja y basta. Incluye cambios de estructura y de visión del hecho educativo al que nos enfrentamos, como reflejo de la sociedad contradictoria y difícil en la que vivimos.

Esta sociedad, en la que en la práctica se promueve el individualismo cerrado, no permite fácilmente el desarrollo de una cultura de colaboración. Hay quizás un temor a la unificación real de sus agentes educativos, pues esto implicaría la exigencia de una vida mejor, a partir del incremento en los niveles educativos de la población.

En el desarrollo de mi práctica profesional también pude constatar la gran necesidad de desarrollo profesional de los docentes regulares y de apoyo. Tal vez los primeros en cuanto a las ideas acerca de los alumnos con necesidades educativas especiales o discapacidad, como alumnos en general sin etiquetar, únicamente como individuos en formación, de acuerdo a sus posibilidades pero alumnos al fin que requieren atención.

En cuanto a los docentes de apoyo, requerimos formación en cuanto al desarrollo curricular, contenidos y métodos apropiados para el nivel que asesoramos. También necesitamos desarrollar habilidades de socialización y negociación con los maestros regulares para la atención conjunta de los alumnos y poder así constituirse en verdaderos orientadores.

Esto posibilitaría acompañar al docente regular como lo propone el nuevo modelo de U.S.A.E.R., en el marco de la más reciente reforma integral de la educación básica, (RIEB 2009), la cual apenas está siendo conocida por los maestros y su análisis será motivo de futuras investigaciones en materia educativa.

Como dimos cuenta en este informe, el hecho inédito de encontrarse dos profesionales de la educación en el salón de clases de la escuela básica, puede ser la vía para unir esfuerzos y experiencias docentes siempre y cuando, nos sea posible reconocernos y establecer una relación de trabajo colaborativo en donde los objetivos educativos puedan ponerse en común, a partir de una posición de respeto y tolerancia hacia nuestras respectivas formaciones de origen y experiencia laboral.

Con relación a los estudios relatados en el estado del conocimiento del capítulo III, al respecto del trabajo entre docentes, mi experiencia coincidió en principio con el encuentro de resistencia con los profesores de Primaria. Afortunadamente, los talleres de actualización en Juntas de Consejo y las iniciativas de trabajo que presentó la U.S.A.E.R. a la comunidad escolar, permitió sentar las bases para la colaboración, así como el ir delimitando funciones con los profesores titulares, como en los mismos estudios se destaca como una necesidad urgente en las escuelas.

Con relación a la demanda que en algunos de esos estudios aparece en cuanto a la necesidad de un profesionalismo más paralelo para la atención a la diversidad, considero que los pedagogos que laboran en Educación Especial, por la heterogeneidad de su formación, tienen la posibilidad de complementarse con sus pares egresados de la Normal de Especialización. Las formaciones de ambos, tienen la misma perspectiva integracionista y no debieran ser motivo de divergencias, como en algunos informes académicos consultados se formula.

En cuanto al desarrollo del trabajo colaborativo, considero viable la propuesta que hacen algunos autores de los mencionados estudios de tesis. Es necesario llevar a cabo una formación conjunta de los maestros regulares y de apoyo, constituyéndose en un equipo de investigación-acción, en el propio contexto escolar y tomando en cuenta las experiencias y vivencias profesionales de ambos docentes.

Con ello se tendría un marco de participación desde lo real y cotidiano que posibilitaría, tanto el desarrollo profesional como la relación entre docentes, como sujetos en interrelación en un espacio determinado.

Bibliografía

- ABRAHAM, A. *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa, 1986.
- ADORNO, T. “Tabúes relativos a la profesión de enseñar”, en *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*. R. Glazman, México, SEP, 1986.
- AGUILAR, C. *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México, Tesis de Maestría en Ciencias, especialidad en Educación, DIE-CINVESTAV-IPN, 1991.
- AGUIRRE Adame, A., *Análisis de las actitudes de los niños a nivel Primaria ante la Integración Educativa de niños con Necesidades Educativas Especiales*. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, 2001.
- ALCÁNTARA, A. J., “Cómo educar las actitudes”, (CEAC, Aula Práctica) Barcelona, <http://www.mec.es/programas/reeps/Fondo/aula94.htm>.
- ALVARADO L. y Murga K. *Análisis comparativo de las actitudes de directores y profesores de Escuela regular hacia la Integración escolar de personas con discapacidad intelectual*. México, Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM, 1995.
- ARNAY, J. “Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar”, en Rodrigo, M.J. y Arnay J. *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós, 1997.
- CABALLERO, G. *Las ideas que tienen acerca de la integración y la discapacidad personas asistentes al 1er. Congreso Internacional “La discapacidad en el año 2000”*. México, Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM, 2003.
- CALVO, B. y otros. *Docentes de los niveles básico y normal. Cuaderno 2. Estado del Conocimiento. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*, México, Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993.
- COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1992.
- CHIU, Y. *Colaboración en algunas investigaciones realizadas en la Dirección General de Educación Especial en el área de lengua escrita. Indagación de algunos procesos de los niños en el dominio de la lecto-escritura e investigación sobre la formación de docentes de la escuela primaria. Informe académico*. México, Tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1994.
- DELVAL, J. *Creer y pensar la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona, Laia, 1989.

- DÍAZ Barriga A. F. y G. Hernández R. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc Graw Hill, 2010.
- ECHEITA, G. *Las necesidades de educación especial en la escuela ordinaria*. México, SEP, 1994.
- EDWARDS, V. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*, en Cuadernos del DIE. México, CINVESTAV-IPN, 1983.
- EZPELETA, J. y E. Rockwell. "Escuela y clases subalternas" en *Cuadernos Políticos* No. 37. México, editorial Era, julio-septiembre de 1983.
- FERNÁNDEZ P. y Melero, M.A. *El aprendizaje entre iguales. Estado de la cuestión en Estados Unidos. En La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI, 1995.
- FIERRO, C., L. Rosas y B. Fortoul. *Más allá del salón de clases*. México, CEE, 1995.
- GARCÍA C. I. y otros. *Integración educativa. Informe de Investigación*. México, Investigación Educativa, 1997.
- _____, *Integración educativa. Perspectiva Internacional y nacional*. Informe de Investigación 1995-1996. México, - Investigación educativa, SEP, 1999.
- _____, *Integración Educativa, actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y desarrollo de un sistema de seguimiento de los niños integrados 1996-1998*. México, SEP, 1999.
- _____, *Integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, SEP, 2000.
- GARCÍA Espinosa, E. "Maestros, escuela y atención a la diversidad". Propuesta de formación docente en la escuela primaria" en *Curso-taller Estrategias de apoyo psicopedagógico en atención a la diversidad*. México, Educación Especial-SEP, 2000.
- GARCÍA, Pastor, C. *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona, Publicaciones Pedagógicas Universitarias, 1993.
- GIMENO, S. J. y A.I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.
- GODOY M. L. E., *Reflexión en torno a la USAER como alternativa a la Educación Especial*. México, Tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1999.

- GONZÁLEZ Erives, E. *La importancia del trabajo colaborativo en atención a la diversidad. Propuesta de innovación de acción docente*. Tesis de Licenciatura en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, Chihuahua, Hih.2005.
- GUAJARDO, E. *La integración educativa como fundamento de la calidad del Sistema de Educación Básica para todos*, México, Dirección de Educación Especial-SEP, 1994.
- HABERMAS, J., *Teoría de la acción comunicativa, II*, Buenos Aires, Taurus, 1990.
- HERNÁNDEZ Gómez, A. *Las funciones de la maestra de apoyo de U.S.A.E.R. en alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular*. Informe académico de actividad profesional. Licenciatura en Pedagogía. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2000.
- SARRÉ, Pablo (Comp.) *Un siglo de educación en México*. México, FCE-CNCA, 1998.
- _____. *¿Quiénes son nuestros profesores? Análisis del magisterio en educación básica primaria en el Distrito Federal*. México, Fundación SNTE, 1997.
- IMAZ, C. “¿Cómo sobreviven los maestros (as) innovadores en la escuela primaria pública mexicana?” en *El Cotidiano* No. 74, México, 1996.
- JOHNSON, D.W. y otros. *Aprendizaje colaborativo en el aula*. Barcelona, Paidós, 1999.
- LATAPI, P. *Un siglo de educación en México*. T. I y II. México, FCE-CNCA, 1998.
- _____. “Magisterio: una profesión despojada”, en *Proceso*. México, año 22 No. 1176, 16 de mayo de 1999.
- LEÓN, R.” *La transformación del Centro Psicopedagógico*” Informe Académico de Servicio Social. México, Tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1997.
- LÓPEZ Campos, A., *Mitos y realidades de la integración de las personas con necesidades Educativas especiales y/o discapacidad a las escuelas regulares*. México, Tesis de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2001.
- LÓPEZ F. *El profesor, su educación e imagen popular*. México, Tesis de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1999.
- LÓPEZ Melero, M. y F. Guerrero. *Lecturas sobre Integración escolar y social*. Barcelona, Paidós, 1993.
- _____. “De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La Integración Escolar, otro modo de entender la cultura” en *Cuadernos del DIE*. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.
- MARCHESI, A. y Martín E. “Del lenguaje del Trastorno a las necesidades educativas especiales”, en Coll, C. et al (comps.) *Desarrollo Psicológico y educativo*, Madrid, Alianza, 1990.

- MARES Miramontes, A. *La Integración Educativa desde la perspectiva de los actores sociales encargados de realizarla*. Tesis de doctorado en Psicología. UNAM, Facultad de Psicología, 2006.
- MARTÍ, N. [Whhttp://wikipedia.org/wiki/trabajo_colaborativo](http://wikipedia.org/wiki/trabajo_colaborativo).
- MAYAGOITIA, E. *La integración escolar en la escuela primaria Ignacio Zaragoza: Prácticas cotidianas y conflictos institucionales*. México, Tesis de maestría en Educación, campo práctica docente, Unidad 08, Chihuahua, Chih.-UPN, 1999.
- MEDINA, P. *Ser maestra, permanecer en la escuela. La tradición en una escuela primaria urbana mexicana*. México, Tesis de maestría en Ciencias, especialidad en Educación, DIE-CINVESTAV-IPN, 1992.
- _____. *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México, Plaza y Valdés-UPN, 1992.
- MERCADO Marín, L. *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional*. México, Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2002.
- MERCADO, R. y Rockwell E. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y Debates*. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.
- MERCER, N. *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós, 1997.
- O'HANLON, Ch. "Desarrollo profesional y fomento de la Integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales a través de la investigación acción", en *Cuadernos del DIE*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.
- PEÑA Peña, M. C. *El trabajo pedagógico en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.) Informe Académico de Actividad Profesional*. Licenciatura en Pedagogía. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, 2004.
- PUIGDELLIVOL, I. *Historia de la Educación Especial*. España, Cepe, 1986.
- RAMÍREZ T., A. *¿Hacia donde va la Integración educativa?* México, Tesis de maestría en Educación, campo Práctica Docente, U.P.N. Unidad 08, Chihuahua, Chih., 1999.
- ROCKWELL, E. *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*. México, SEP/ El caballito, 1985.
- *La aproximación etnográfica*. En *Cultura en la escuela, la escuela en la Cultura*. México, CIESAS, 1994.
- (coord.), *La escuela cotidiana*. México, F.C.E., 1995.
- ROCKWELL, E. y R. Mercado. "La práctica docente y la formación de maestros", en *La Escuela, lugar del trabajo docente*. México, Cuadernos de Educación No. 2, DIE-CINVESTAV, IPN, 1986.

- ROCKWELL, E. y J. Ezpeleta. *La práctica docente en primaria y su contexto institucional y Social*. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1980.
- SÁENZ Ortega, M. *El trabajo colaborativo entre maestros regulares y maestros de Educación Especial. Propuesta de innovación de acción docente*. Tesis de Licenciatura en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, Chihuahua, Chih. 2003.
- SANZ del Río, S. *Integración escolar de los deficientes: panorama internacional*, Madrid, Real Patronato de Prevención y de Atención a personas con Minusvalía, 1988.
- SALINAS Esteban, C. *La Integración Educativa en México ¿en donde se encuentra a más de diez años de su inicio en nuestro país? : Un análisis valorativo de los avances obtenidos desde su inicio hasta nuestros días. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. UNAM, FES ACATLAN, 2009.*
- SOLÍS Ruíz, E. *Análisis comparativo entre Grupos Integrados, CPP y USAER*. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. UPN, Unidad Ajusco, 2003.
- TOLEDO, M. *La escuela ordinaria ante el niño con Necesidades educativas especiales*. Madrid, Aula XXI, 1981.
- VAN STEENLANDT, D. *La integración de niños discapacitados a la escuela común*. Chile, UNESCO, 1991.
- VIDAÑA Martínez, M.A. *Desarrollo del Trabajo conjunto entre U.S.A.E.R. y Primaria*. Tesis de Maestría en Educación. Campo Práctica Docente. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad A8-A, Chihuahua, Chih., 2002.
- VIGOTSKY, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo, 1979.
- WANDER, Z.J.W. *Manual de Psicología Social*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- WENGER, E. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós, 2001.

Documentos oficiales SEP.

- Bases para una política de Educación Especial, México, 1985.
- Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.
- Acuerdo para la Modernización Educativa. México, Conalite, 1992.
- Ley General de Educación. Diario Oficial. México, 1993.

Planes y Programas de Estudio. Educación Básica Primaria. 1993.

Cuadernos de Integración Educativa Nos. 1, 2, 3, 4 y 5, México, 1994.

Antología de Educación Especial. México, 1997.

Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el Distrito Federal (ciclos de 2000 a 2010).

Modelo de Atención de los servicios de Educación Especial, CAM y U.S.A.E.R. 2009.