



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Inclusión y la Unidad de Servicios de Apoyo
a la Educación Regular (USAER). Experiencias docentes.**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ITZEL CARTER VILLATORO

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. PATRICIA GUADALUPE MAR VELASCO
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. ELISA SAAD DAYEN
Facultad de Psicología

DR. ÁNGEL ROGELIO DÍAZ BARRIGA CASALES
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DRA. CLARA ISABEL CARPY NAVARRO
Facultad de Filosofía y Letras

DR. ENRIQUE RUIZ VELASCO SÁNCHEZ
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Agosto 2018



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

En algunas ocasiones he comentado que todos necesitamos de apoyos para poder salir adelante., Antes de empezar con la exposición de mi investigación, es necesario agradecer a las personas que me apoyaron para poder empezar, realizar y culminar la maestría y este trabajo de investigación, sin ellas hubiera sido muy complejo concluir estos estudios.

Empezaré por mi mamá. Gracias mamá por creer en mí, por estar a mi lado, por darme la fortaleza de seguir y por ser mi gran cómplice.

También mi total agradecimiento a Jorge, mi compañero de vida. Gracias corazón, por apoyarme, por tu mirada aliciente, tu fuerza, amor incondicional, por estar conmigo, porque sabemos que si se puede y si se pudo.

A mis hijos, Diego y Jorge. Gracias chicos por su infinito amor, por su gran paciencia, por su tiempo y por entender que mamá también es persona, con emociones y deseos personales

En el ámbito laboral me es necesario agradecer a la Lic. Gabriela Aguilera, quien asumió el reto y me dio su apoyo para estudiar la maestría. Gaby sabes que sin tu permiso no estaríamos concluyendo tú y yo este logro académico. Muchísimas gracias.

A la Lic. Luz Virginia Aspeitia quien me permitió concluir estos estudios y hacer los trámites necesarios.

A mis compañeras docentes que aceptaron ser partícipes de esta investigación, me permitieron escucharlas, y compartir con los lectores sus experiencias logrando hacer un espacio de reflexión en relación a lo que sucede en las aulas con la inclusión educativa.

En área académica, gracias Dra. Paty Mar por ayudarme a construir este gran castillo que empezó en el aire y hoy termina impreso, por su confianza y caminar a mi lado dentro de esta aventura incluyente.

A la Dra. Elisa Saad, gracias por quitarme el velo del paradigma esencialista, por enseñarme a mirar la inclusión más allá de un decreto gubernamental, entendiendo que la inclusión es un proceso que se hace día a día no solamente dentro de las aulas.

Dra. Clara Carpy, gracias por mostrarme que en la historia de la educación se encuentran los pilares de lo que hoy acontece en las escuelas, pero sobre todo gracias por permitir sentirme cercana a usted.

Quiero cerrar agradeciendo de forma cercana al Dr. Ángel Díaz Barriga. Gracias Ángel, porque de tu mano (y la de Laura) conocí hace muchos años (el siglo pasado) el sentido de la pedagogía. Tuve la oportunidad de crecer a tu lado en la licenciatura, gracias por tu arropo ahora en la maestría.

Contenido

Lista de Abreviaturas.....	5
Introducción	6
Capítulo 1 Problematización	13
Introducción	13
Definición de problema	14
Justificación	16
Objetivos	17
Planteamiento del problema.....	19
Supuesto.....	20
Capítulo 2.- Y los docentes hablan. Metodología y desarrollo del proyecto	22
Contexto de la investigación	22
Universo de estudio	24
Precisiones metodológicas.....	25
Entrevista a profundidad.....	26
Núcleos problema	28
1°Núcleo Problema. La Práctica Docente.....	29
2°Núcleo Problema. Educación Especial	29
3°Núcleo problema. El docente como persona.....	31
Capítulo 3. Teorías de la Percepción. Marco Conceptual	34
Sensación y Percepción	34
Percepción.....	36
Modelo Ecológico de Urie Bronfrenbrenner	39
Capítulo 4. Atención de las personas con discapacidad, un recorrido histórico por la USAER.....	42
Integración Educativa.....	42
Contexto político educativo Internacional y Nacional	42
Génesis de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).....	47
Estructura y Organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER)	48
Forma de trabajo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	48
Reflexiones sobre el modelo integrador	50
Educación Inclusiva	54
Contexto político educativo internacional y nacional.....	54
Modelo Social de la Discapacidad	60

Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial	62
Concepción y Forma de trabajo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	64
Reflexione sobre el modelo de inclusión	69
Capítulo 5 Así se expresaron los docentes: Percepciones docentes	74
Análisis de Resultados	74
1.- Práctica docente.....	75
a) Práctica Docente	75
b) Capacitación	76
c) Experiencia en el aula.....	80
2.- Educación Especial	87
a) Gestión Escolar	88
b) Trabajo Colegiado.....	95
c) Conceptualización del alumno en atención en la USAER.....	97
3.- El docente como persona.....	108
a) Reflexiones, sentimientos y percepciones de su trabajo con los alumnos en atención de la USAER	109
b) Reflexiones, sentimientos y percepciones de su trabajo con el modelo de atención de la USAER 116	
Hallazgos.....	123
Conclusiones.....	132
Obras Consultadas.....	136
ANEXOS	141
ANEXO 1	141
ANEXO 2	142
ANEXO 3	143
ANEXO 4	144

Lista de Abreviaturas

BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social
CAM	Centro de Atención Múltiple
CAS	Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes
CAPEP	Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
COEC	Centro de Orientación, Evaluación y Canalización
CTE	Consejo Técnico Escolar
DEE	Dirección de Educación Especial
EE	Educación Especial
MASEE	Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OEA	Organización de los Estados Americanos
PAE	Programa de Apoyo a la Escuela
NEE	Necesidades Educativas Especiales
RIEB	Reforma Integral de la educación Básica
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Introducción

Históricamente la política educativa mexicana, por medio de leyes, decretos y acuerdos ha establecido el perfil del ciudadano y el proyecto de nación que se busca conformar, un ejemplo de ello se puede observar en los Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública, donde Joaquín Baranda, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, expresó que “...no hay duda de que los propósitos del Gobierno Nacional son uniformar en todo el país los establecimientos de instrucción[...]que en todos los ámbitos de la nación se forme en la escuela primaria, no solo al hombre, socialmente hablando, sino al ciudadano mexicano, inspirado en las grandes ideales que la Patria persigue identificando con sus libérrimas instituciones, amoldado, por decirlo así, al modo de ser social y político...”(*Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública. Único periodo de sesiones, 1889:14*). Desde el periodo gubernamental de Benito Juárez (1867- 1871), el Estado es quien imparte la educación pública (Reforma Educativa de 1867), respondiendo al proyecto político de cada época y del momento histórico. Por lo anterior, se puede decir que la política educativa interviene en la conformación ideológica de nuestro país, como lo explica Carpy al referir que “las medidas que orientaron la práctica educativa del país, representan una relación conceptual e ideológica de una época determinada con intereses políticos, sociales, económicos y culturales bien definidos” (Carpy, 2004:1)

De acuerdo con la Ley General de Educación reformada en el año 2013(Ley General de Educación. DOF10/06/2013: 2013)¹la educación básica consta de quince años: tres de preescolar, seis de primaria, tres secundaria y tres de educación media superior, a lo largo de este tiempo, se espera que los alumnos desarrollen habilidades, competencias y actitudes, lo cual se pueda emplear al momento de tomar decisiones, resolver problemas y encontrar alternativas. También se busca que los alumnos logren emplear

¹“...EL CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS DECRETA: SE REFORMAN LOS ARTÍCULOS 3º., 4º., 9º., 37, 65 Y 66; Y SE ADICIONAN LOS ARTÍCULOS 12 Y 13 DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.

Artículo Único.- se reforman los artículos 3º; 4º., segundo párrafo; 9º.; 37, segundo párrafo; 65 primer párrafo de la fracción I; y 66, fracción 66, fracción I; y se adicionan la fracción IX Bis al artículo 12; y la fracción IVBis al artículo 13, de la Ley General de Educación, para quedar como sigue:

Artículo 3º.- El estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se presentan en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley...” (Diario Oficial de Federación, 2013:1)

el idioma español de manera oral y escrita, desarrollar su creatividad, además de “reconocer sus tradiciones valores [así como] asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo” (SEP, 2011: 9)², lo anterior según el Plan Nacional 2011

En relación a educación especial, en 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, también se promulgó la Ley General de Educación y se reformó el artículo 3° constitucional, una consecuencia de esto fue que Educación Especial dejó de ser un sistema educativo paralelo, y se convirtió en una modalidad de educación básica.

En el caso que nos atañe, que es el de la inclusión educativa, la situación es singular. La problemática reside en que desde 1993, la Dirección de Educación Especial ha modificado la forma de atender a los niños con discapacidad, transitando del modelo de atención clínico-rehabilitatorio a la integración educativa, y del modelo de integración educativa a la inclusión educativa en el año 2009, sin embargo, se observa que han faltado realizar acciones, que se consideran necesarias para su implementación, como son clarificar la misión de los servicios de educación especial y básica, capacitar y/o actualizar al personal docente así como el establecimiento de los mecanismos de intervención en el aula escolar, por mencionar las más necesarias.

Los cambios en la manera de atender a los alumnos con discapacidad, han impactado en las escuelas, no solamente por la llegada de los niños, sino también por la falta de fortalezas que los profesores han tenido en la impartición de clases, debido a la

²“...En ese sentido, el sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. El dominio generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, y en general de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación; el dominio del inglés, como segunda lengua, en un mundo cada vez más interrelacionado y para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento; en el trabajo colaborativo en redes virtuales, así como una revaloración de la iniciativa propia en la construcción de alternativas para alcanzar una vida digna y productiva...”(SEP, 2011: 9)

carencia de conocimientos sobre estrategias didácticas³, y la falta de claridad, en relación a los logros académicos que se pretende que los alumnos con discapacidad alcancen al término de la educación básica.

Cabe señalar que los alumnos con discapacidad, los que tienen alguna Necesidad Educativa Especial (NEE), o los que presentan alguna Barrera para el Aprendizaje y la Participación Social (BAP)⁴ se inscriben a las escuelas regulares y cursan su educación básica según las Normas de Control Escolar establecidas en las Normas Específicas de Control Escolar Básicas relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica que la SEP emite cada ciclo escolar.

A partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), las Normas de Control Escolar se adecuaron estableciendo de manera puntual el proceso de inscripción, acreditación y promoción, no solamente de los alumnos regulares, sino también de los alumnos que presentaban NEE, BAPs, o alguna discapacidad. Cada año se emiten dichos lineamientos haciéndose los ajustes necesarios. Por ejemplo, en el documento de este ciclo escolar 2016-17, en el apartado Título 1. Disposiciones Generales relativas

³Lo cual ha sido referido en algunas investigaciones como Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005).
Islas, V. (2012). Tirado, A. (2008)

⁴ Es necesario señalar que a partir de los cambios en la Secretaría de Educación Pública, en 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la modificación del Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación, se empezaron a utilizar diversas formas de nombrar a los alumnos de Educación Especial. Por ejemplo, el artículo 41 de la Ley General de Educación (ver anexo 1), refiere que: "...La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidad transitoria o definitiva, así como aquellos con aptitudes sobresalientes..." (SEP/ DEE, 1994: 1). Sin embargo en el Cuadernillo de Integración Educativa No. 1 Proyecto General para la Educación Especial en México se habla de: "...la estrategia de integración para los sujetos con necesidades educativas especiales..." (SEP/ DEE, 1994: 33).

En relación a este concepto, la Dirección de Educación Especial puntualizó que: "...Se considera que el alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en relación a sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que se logren los fines y objetivos curriculares..." (SEP/ DEE, 1994:5)

A partir del 2010, con la implementación del Modelo de Atención de los Servicios Educativos de Educación especial, se estableció que: "...El apoyo que se brinda por parte de la USAER hacia toda la comunidad educativa ha de verse reflejado principalmente en aquellos alumnos y alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación; cualquiera que sea su condición –discapacidad, aptitudes sobresalientes- o en cualquier situación de vulnerabilidad..." (SEP/ DEE, 2009: 56)

Debido a que aún es común que en los documentos normativos y en algunos docentes, no ha existido diferencia al emplear cualquiera de los términos mencionados al hacer referencia sobre los alumnos que se atendieron en la USAER, en el presente trabajo al hablar de alumnos con discapacidad, con necesidades educativas especiales y/o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, se está hablando de la misma gama que en la escuela.

al capítulo I. Objeto, Ámbito de aplicación, difusión e interpretación, se establece que el objetivo de las normas es:

“1.1 Favorecer que las personas ejerzan su derecho constitucional a recibir educación básica (preescolar, primaria y secundaria) por lo que, queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, situación migratoria, sexo, edad, discapacidades, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra característica propia de la condición humana que tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas en un marco de respeto a los derechos humanos”(SEP, 2015:5).

Este objetivo en el cual se enmarca el derecho a la educación de todos los niños, implica que la inscripción a la escuela de manera incondicional. Solamente, en relación a la asignación del grado escolar que el alumno cursará, el criterio está determinado por la edad del alumno, de acuerdo a lo señalado en la Ley General de Educación (SEP, 2015: 26)

Las normas han minimizado los criterios en el ámbito de la acreditación de grado para favorecer la eficiencia terminal de educación básica, evitar el abandono escolar y la deserción temprana. Así, por ejemplo, para el caso de 1° grado de primaria tiene como único criterio el haber cursado el grado (SEP, 2015: 64). Para los grados de 2° a 6° el criterio es que el alumno obtenga un promedio mínimo de 6.0 (SEP, 2015: 65).

En el caso de que algún alumno no cumpla con los requisitos mencionados podrá promocionar de manera condicionada al siguiente grado escolar según el Anexo 8 de las Normas de Control Escolar, lo cual consiste en que los padres de familia asumen el compromiso a:

- “1.- Brindar el apoyo que se requiera al Plan de Trabajo Extraescolar que la escuela elaborará para el reforzamiento de los aprendizajes que no haya asimilado el alumno.*
- 2. Acudir puntualmente a las Reuniones de Seguimiento que sea programadas en coordinación con la Dirección de la Escuela y el (la) Maestro(a) de grupo.*
- 3. Asistencia continua del (de la) alumno(a) durante el ciclo escolar.*
- 4. Cumplimiento de tareas ordinarias y extraordinarias que le sean asignadas por el (la) Maestro(a) de grupo al (a la) alumno(a).*
- 5. Fomentar la participación activa del (de la) alumno(a) en las clases.*
- 6. Apoyar a las autoridades escolares para que el (la) alumno(a) lleve a cabo una convivencia escolar adecuada con el resto de sus compañeros(as), maestros(as) y personal administrativo y de apoyo de la escuela.”*(SEP, 2015: 115)

Con este procedimiento se pretende que los padres de familia, participen de manera activa en el aprendizaje de sus hijos.

Para el caso de los alumnos de 6° grado que no acrediten el mismo, el procedimiento refiere que los alumnos deberán inscribir en los cursos de regularización, posteriormente, presentar el examen de regularización o extraordinario (SEP, 2015:70), acreditando lo anterior, el alumno obtendrá su certificado de primaria para poder continuar con sus estudio de secundaria.

En el caso de los niños con necesidades educativas especiales, la norma establece que: “El docente deberá realizar las adecuaciones pertinentes a las evaluaciones escolares en congruencia con la Propuesta Educativa Específica o Programa de Enriquecimiento” (SEP, 2015: 72). Los ejemplos anteriores permiten mostrar la apertura que actualmente existen, en relación al acceso, permanencia, y término de la educación básica, como se sustenta en los documentos que rigen el derecho a la educación.⁵

Los ejemplos anteriores permiten mostrar que ante la ley no existe impedimento para que ningún niño curse la primaria, la termine y certifique.

En relación a la evaluación del aprendizaje se observa que existe libertad para que la maestra de grupo asigne la calificación y los apoyos correspondientes. Ciertamente es que son los docentes, tanto de básica como de Educación Especial, quienes determinan cuales son los aprendizajes que los alumnos apoyados por la USAER trabajarán durante el bimestre o el ciclo escolar, siendo éstos en la teoría, los que se deberían evaluar.

La realidad es que, cada escuela funciona de manera diferente por el contexto, por los alumnos, por los docentes, por la cultura, por la dinámica misma. Lo cierto es que la inclusión educativa se encuentra presente, y los alumnos con discapacidad o con alguna BAP cursan día a día su educación primaria.

Quiero mencionar que he trabajado en Educación Especial desde 1996, siendo testigo de los cambios mencionados, de compartir el sentimiento de frustración con mis compañeras docentes ante la falta de claridad en la operatividad de la forma propuesta para atender a los alumnos. También he vivido, de manera cercana, el sentir de mis alumnos ante las carencias, tanto en la escuela como en el aula, así como también he tenido la dicha de disfrutar de sus logros. Por lo que en el presente trabajo hay afirmaciones que se sustentan desde mi experiencia profesional siendo responsable de las mismas.

⁵ Artículo 3º de la Constitución Mexicana, Ley General de Educación, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Esta investigación pretende indagar la percepción de los docentes, específicamente en primaria, sobre cómo se llevó a cabo la implementación de la inclusión educativa en educación básica, a partir de la publicación del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial USAER y CAM (2009).

Hablar de inclusión educativa implica tomar en cuenta a los agentes involucrados: alumnos, maestros y padres de familia. Considero importante escuchar y analizar los testimonios de los maestros, debido a que la inclusión, no es solamente un decreto o un derecho. Para este trabajo solamente se reflexionará a partir de las percepciones de los maestros⁶, porque ellos fueron los actores, guías de la inclusión en las aulas y los responsables de su implementación, situándolos como los protagonistas favorecedores de la inclusión educativa. Y en esta investigación, también se pretende generar un espacio de reflexión por medio de su voz y sus historias. En palabras de Susinos y Parrillas (2008:162) es “reconocer y poner en valor la experiencia y los testimonios de quienes habitualmente han permanecido al margen de la investigación de forma que aumente su protagonismo” a partir de la información que los docentes proporcionen.

Para abordar la recapitulación de esta investigación, el trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera, en el capítulo 1, se presenta la problematización de la investigación, donde se muestra la definición del problema, la justificación, los objetivos, el planteamiento del problema y el supuesto. El capítulo 2 abordará el marco conceptual, relativo a la mirada teórica de la percepción, siendo relevante porque los testimoniantes nos permitieron conocer, sus percepciones en relación el modelo de atención, la USAER y la educación inclusiva

En el capítulo 3, Y los docentes hablan. Metodología y desarrollo del proyecto, se desarrollan las precisiones metodológicas con las que se llevó a cabo la investigación. Es el espacio para la descripción de los contextos escolares, la población entrevistada, así como la metodología con la que se desarrolló el presente trabajo, también se muestran los núcleos problema con los cuales se diseñó el instrumento, que en este caso son los guiones de entrevistas y la temporalidad en que se llevó a cabo.

En el capítulo 4 se realiza un recorrido histórico de los modelos de atención que la Dirección de Educación Especial ha implementado en nuestro país, lo cual nos permite reconocer la propuesta teórica para brindar la atención educativa a los niños con

⁶ Quedan pendiente para futuras investigaciones, las percepciones de los alumnos que fueron atendidos por la USAER así como el de los padres de los menores.

discapacidad en las escuelas de educación básica: integración educativa y educación inclusiva.

El capítulo 5 Así se expresaron los docentes: Las percepciones docentes, pretende dar cuenta de los resultados obtenidos con toda la riqueza que esto implica, incluyendo los hallazgos encontrados a lo largo de la investigación.

Para cerrar se exponen las Conclusiones

Capítulo 1 Problematización

Introducción

Desde que la atención para personas con discapacidad⁷ se institucionalizó⁸ se han buscado métodos y estrategias para cuidarlos, atenderlos, rehabilitarlos, integrarlos educativamente y ahora incluirlas socialmente. En nuestro país, desde 1866, con la apertura de la Escuela Municipal de Sordomudos (SEP/ DEE, 2010: 23), se han establecido diversas formas de atenderlos, sin embargo, cada proceso de atención ha ido de la mano de posturas políticas, clínicas, psicológicas o educativas que han respondido al momento histórico, geográfico y cultural.

Desde hace algunas décadas se han establecido acuerdos en conferencias mundiales⁹ con relación a los derechos de las personas con discapacidad, como es el derecho a la educación. En este sentido, México se comprometió con diversos acuerdos internacionales como, la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (1990 Jomtién, Tailandia), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994, Salamanca, España), la Cumbre del Milenio (2000, Nueva York , EUA), por mencionar algunos, lo que generó modificaciones y ajustes a las políticas nacionales sobre educación especial; ejemplo de esto son los modelos para la atención de las personas con discapacidad, transitando de asistenciales a rehabilitadoras, después integradores y de hace poco tiempo a la fecha, inclusivos.

⁷ “La discapacidad constituye, la restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano, debido a una deficiencia. En este orden de ideas la deficiencia comprende tanto la pérdida total, como la anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica” Tomado del Programa de Acción Mundial para los impedidos. Naciones Unidas, N.Y., ONU, 1983

⁸ “...Uno de los pioneros fue el Fraile Pedro Ponce de León (1509- 1584), en el monasterio de Oña donde educó a doce niños sordomudos, se le conoce como el precursor de esta enseñanza, fue el creador del método oral y escribió el libro: *Doctrinas para los Mudos Sordos* (Palacios, 2008:83)

⁹ Se hace referencia a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Tailandia en 1990, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca, España en 1994; La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors en 1996; El Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar en 2000; La Cumbre Mundial de Milenio del mismo año; la VII Reunión Regional de Ministros de Educación, celebrada en Cochabamba, Bolivia en 2001, y la Convención sobre Derechos de las personas con Discapacidad en 2006.

Definición de problema

Desde hace algunos años, la integración (1994), en un primer momento y después la inclusión (2000), modificaron la dinámica de las escuelas de educación básica en nuestro país, lo que impactó directamente en la forma de trabajo de los maestros, tanto los titulares de grupo, como los de educación especial; también se miran afectadas las interrelaciones de la población escolar, porque "...equiparar oportunidades, reducir las barreras al aprendizaje, atender a la heterogeneidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos(as) es un reto difícil de lograr..." (Juárez Núñez, 2010: 43)

Con la creación de las escuelas públicas en 1889, se logró homologar el Plan y programas de estudio, los cuales se han ido actualizando conforme al proyecto sexenal, sin embargo, la llegada de los alumnos con discapacidad a las escuelas y la denominación "necesidades educativas especiales" (1993), implicó reconocer que cada uno de los niños aprenden a un ritmo y estilo diferente, lo cual se explica en el *Cuadernillo de Integración Educativa No. 2 Artículo 41 Comentario de la Ley General de Educación* (SEP/ DEE, 1994), por lo que para brindar educación a un alumno que requiere apoyos para aprender, es necesario que los docentes realicen ajustes a su planeación, elaboren material didáctico y proporcionen la atención educativa que cada menor necesita.

Para llevar a cabo su labor profesional, la Dirección de Educación Especial reconoció que los docentes requerían actualización pertinente y oportuna como "una de las condiciones necesarias para el éxito de la integración educativa" (SEP/ DEE, 1997: 25), con la finalidad de que, dichos maestros conozcan y dominen los elementos necesarios para atender y brindar educación a la diversidad de alumnado que, desde 1993 a la fecha, cursan educación básica en las escuelas públicas.

Así, los docentes de Educación Especial, se han adaptado a las reformas de los modelos de atención (integración, inclusión). Un ejemplo de ello es la incorporación del personal a las escuelas de educación básica regulares en 1993, sin contar con la capacitación referida anteriormente, lo cual se sustenta en el balance general realizado en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002: 11)

Cabe señalar que a partir de la implementación del Modelo de Atención (MASEE) en 2009 y buscando dar cumplimiento al artículo 24, relativo a la Educación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la Dirección de Educación Especial sugirió la implementación de dos estrategias específicas, Sistema Braille y Lenguaje de Señas Mexicanas, como “un recurso viable...para fortalecer el aprendizaje de los alumnos y alumnas con discapacidad” (SEP/ DEE, 2011: 77). Esta misma institución brindó tres cursos: uno, sobre Lenguaje de Señas Mexicano, otro denominado Iniciación al Braille, y el último, sobre el uso del Ábaco con la finalidad de apoyar la implementación de las estrategias mencionadas

Algunos maestros de apoyo hemos tomado los cursos indicados. De manera general, los compañeros coinciden en los siguientes puntos: los cursos han tenido una duración variable, por ejemplo, en el caso del Lenguaje de Señas Mexicanas, se ofertó a lo largo del ciclo escolar en tres momentos¹⁰, cada uno con duración de tres días de trabajo¹¹, es decir 13 horas y media efectivas de clase. En el caso del curso “Iniciación al Braille” y de “Iniciación al Ábaco”, la capacitación fue de dos días de trabajo (ocho horas). Por la poca duración de los cursos y algunas veces sin seguimiento en la implementación, algunos maestros han referido¹² poco dominio tanto del Lenguaje de Señas Mexicano, como del Braille.

Por lo anterior, podemos observar que aunque, la inclusión como modelo educativo tiene varios años entre nosotros, en las escuelas y en las aulas se sigue observando una brecha entre los postulados teóricos y las prácticas cotidianas, como lo mencionan Andújar y Rosoli: “las políticas nacionales han asumido la educación inclusiva, quedando plasmada la atención a la diversidad en los currículos de los países. Sin embargo, en la práctica se sigue concibiendo la diversidad como lo alejado a la norma, lo distinto, la excepción a la regla, que en la mayoría de los casos representa un problema o dificultad” (Marchesi.A,Blanco,R; Hernández, 2014: 47).

Es decir en las escuelas de educación básica es común escuchar discursos esencialistas que “depositan” en los alumnos la causa de los problemas de aprendizaje, de adaptación, hasta de exclusión. Así, la calidad educativa que reciben los menores se

¹⁰ El primer momento en el mes de octubre, el segundo momento en el mes de febrero y el tercer momento en el mes de mayo

¹¹ Cada día de trabajo tuvo una duración de cuatro horas y media, es decir una jornada laboral, en el turno matutino de las 8:00 a las 12:30 horas y en el turno vespertino de las 14:00 a las 18:30 horas.

¹² Ver Capítulo 5 Así se expresaron los docentes: Percepciones docentes. 1. Práctica Docente. B) Capacitación.

ha visto afectada por varios factores, entre ellos, la falta de condiciones propicias en las que se ha llevado a cabo la inclusión de alumnos con o sin discapacidad en las escuelas de educación básica.

Justificación

La educación especial, como derecho, está legislada desde 1948 en la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre de la Organización de Estados Americanos, (OEA) (Abril, 1948), sin embargo, fue hasta 1993 que la Dirección General de Educación Especial modificó la forma de atención a la población con discapacidad, al transitar del modelo psicogenético – pedagógico de Margarita Gómez Palacios (SEP/ DEE, 2010: 119) al modelo de educativo de integración escolar de menores con discapacidad a la escuela regular, creándose las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), quienes fueron las instancias responsables del proceso de integración de los alumnos con discapacidad. Poco tiempo después, en el año 2000 se transitó de la integración a la Inclusión. Por lo que en los discursos oficiales se afirma que ya se abandonó el enfoque médico-rehabilitador y que ahora se labora con el modelo de atención a la diversidad, es decir el incluyente.

Estos cambios en la Dirección de Educación Especial, han generado ciertas dificultades, como lo muestran las investigaciones realizadas sobre la integración educativa (Romero, R; Lauretti, P. 2006, Coll, C; 1987, Romero, Inciarte, González & García-Gavidia, 2009. Romero, R; Reyes, M; Inciarte, R., Nerylena; González, O; 2011. Suriá, R; 2012. Amaro, A. 2014. Vega, A. 2009. Dettori, F. 2011. Tirado, A; 2008, Ramírez, J; 2009. Sánchez, J; 2009. González, P; 2007) al mostrar que la descentralización (de federal a estatal), las diversas conceptualizaciones y denominaciones (de trabajar con alumnos con discapacidad se adaptó niños, jóvenes, personas o sujetos con requerimientos de educación especial, después a alumnos con necesidades educativas especiales y hasta hace poco a alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, siendo en general el mismo alumno), los distintos modelos de atención (de brindar regularización e integración escolar, a realizar adecuaciones curriculares y en otro momento ajustes razonables), han "...originado confusiones en los servicios, no existiendo consenso con respecto a la misión de la educación especial, por lo que estas discrepancias influyeron en las relaciones de

colaboración entre la educación especial y la regular, direccionando la integración educativa como tarea exclusiva de la educación especial... Estas dificultades han perfilado el camino de la integración como tortuoso y algunos estudios han planteado que la integración no está realmente ocurriendo...” (Romero & Lauretti, 2006: 3)(Romero, R; Lauretti, P. 2006:3)

La relevancia de esta investigación se justifica por dos razones de gran importancia:

1.- La educación inclusiva forma parte del proyecto educativo de nuestro país, desde el 2007, como se estableció en el Programa Sectorial de Educación 2007- 2012: “...Comenzaremos convirtiendo cada escuela en un espacio caracterizado por la calidad, la inclusión y la seguridad...” (SEP, 2007: 7)

La Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE) y la Dirección de Educación Especial propusieron fortalecer los procesos educativos, así la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se ubicó en la gran mayoría de las escuelas de educación básica, siendo la instancia que coadyuvó en el proceso de la inclusión; De aquí surge la necesidad de reconocer y analizar la labor que se ha llevado a cabo en las escuelas y en la USAER.

2.- Hasta ahora no existe una evaluación sobre el funcionamiento del modelo de atención de la USAER, no obstante en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en el apartado de Diagnóstico reconoció que, “se requiere de un impulso adicional para la construcción de nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y con aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos” (SEP, 2013: 30-31). Por lo que en el presente trabajo se propone que, a partir de las percepciones de los docentes, poder recuperar su experiencia en la práctica docente que permita reconocer las acciones, procesos y elementos que han favorecido la inclusión de los alumnos, con la finalidad de poder retomarlos e implementarlos, si se considera oportuno en las actuales Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva.(UDEEI)

Objetivos

Como se ha mencionado, la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), fue la instancia operativa que se rigió bajo el principio del modelo

social de la discapacidad¹³ durante los años 2009 al 2015. Sin embargo, este modelo de atención solamente cobró forma cuando llegó a la práctica, en las escuelas, dentro de las aulas escolares, en el trabajo de día a día, siendo los docentes y alumnos en un primer momento, quienes hicieron que la inclusión adquiriera vida.

De este modo, vale señalar que aquello que está en el foco de nuestra atención es el modelo de inclusión de educación especial de la USAER y es desde las experiencias de los maestros, que posibilita posible conocerlo, es decir, con los sujetos involucrados activamente; Por lo que en esta investigación, se pretende conocer las percepciones de los maestros, tanto de educación básica como de educación especial, sobre el funcionamiento del modelo de atención de la USAER en primarias, durante los años 2009-2015, buscando crear un espacio de reflexión sobre su experiencia.

Las preguntas que guían esta investigación son:

- a) Desde la experiencia, ¿Cuáles son las percepciones de los docentes tanto de Educación Básica, como de Educación Especial, sobre el funcionamiento del modelo de atención de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en primarias, durante los años 2009 2015?
- b) A partir de las percepciones de los maestros sobre el modelo de atención, ¿Cómo se dio respuesta educativa a la diversidad del alumnado?

Comparto con López y Echeita (López, Echeita, & Martín, 2010: 155-176) la importancia de conocer y entender las “creencias, supuestos, e interpretaciones, [que los docentes tienen sobre los procesos de escolarización, o] “de las creencias acerca de las dificultades para aprender de los alumnos”, como elementos indispensables que nos ayuda a reconocer el proceso de inclusión desde la óptica magisterial.

Considero que la voz de los docentes no se ha escuchado, las han ido callando desde hace unos años, al demeritarlos socialmente, y al hablar por ellos diversos miembros de la sociedad desde secretarios de educación, “expertos en educación”, periodistas, etc. La propuesta de este trabajo es reconocer y ponderar el valor de la experiencia docente a partir de la voz, de los protagonistas.

Así, la historia y la experiencia de los docentes serán los elementos que guíen el reconocimiento de la USAER y su implementación. Rubisntein (1980: 273) menciona que, “La percepción es la forma del conocimiento de la realidad”. Para percibir “algo” es

¹³ El cual se describe en este trabajo de investigación en el capítulo 2 Atención de las Personas con Discapacidad, un recorrido histórico por la USAER. Educación Inclusiva. Modelo Social de la Discapacidad

necesario conocerlo a partir de la experiencia, conocemos lo que miramos, lo que tocamos, lo que vivimos.

Lo anterior implica que existe una relación con el objeto y lo vivido con él, y partir de esa experiencia se estructura una percepción; Es decir, la percepción es la relación de mi contacto con el objeto. Merleau-Ponty en Fenomenología de la Percepción sostiene que “si la percepción reúne nuestras experiencias sensoriales en un mundo único...aparece en la perspectiva de mi historia individual. Es a partir de lo vinculado que tengo consciencia [...] Mi acto de percepción[...]es eso lo que yo expreso al decir que percibo con mi cuerpo o con mis sentidos (Merleau-Ponty, 1994: 245-253)

Tomando en cuenta a Rubinstein y a Merleau-Ponty, podemos decir que para este trabajo entenderemos por percepción una construcción personal donde intervienen nuestras historias, y experiencias, así como los sentidos.

Planteamiento del problema

Educación Especial ha modificado sus principios metodológicos, cambiando el énfasis de la intervención educativa del individuo con discapacidad a los contextos, al considerarse que la discapacidad no reside en el sujeto sino en el ámbito social, se refiere a la incapacidad de relacionarse con el otro por carencias de accesibilidad universal o de adecuaciones que permitan el ejercicio pleno de los derechos de las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Considero que este cambio ha beneficiado a las personas con discapacidad, al respetarse el derecho de la igualdad de oportunidad educativa, sin embargo dicha transición no ha estado exenta de imposiciones, improvisaciones e inconsistencias. Y queda a la discusión si el modelo en marcha es el mejor, si es viable basarse en un modelo social que cuestiona los elementos clínicos, en mayor o menor medida la intervención individual, el currículo adaptado, o si se tendrán que explorar alternativas más integrales que consideren el binomio sociedad-individuo para el desarrollo de un modelo que atienda las necesidades de todos los alumnos, con discapacidad o no, que combine el diseño universal con las estrategias específicas, el trabajo diversificado en el aula, con la atención individualizada para quien la requiera según sus condiciones específicas.

Como hemos ido abordado a lo largo de este capítulo, han sido los docentes de la USAER quienes han asesorado, acompañado y brindado orientación a directivos, docentes y a las familias para tomar medidas específicas en función de las necesidades de los alumnos focalizados en cada escuela con la finalidad de garantizar la accesibilidad plena de los mismos, evitando la deserción y la reprobación. Sin embargo, en la realidad suceden situaciones alejadas a lo propuesto anteriormente como:

1.- Los menores con o sin discapacidad que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social, se integran a las escuelas regulares bajo el criterio de la edad (6 años cumplidos al 31 de diciembre del año en curso¹⁴), sin embargo estos menores, presentan en su mayoría un rezago escolar evidente, lo que implica diseñar una planeación curricular personalizada respetando su ritmo y estilo de aprendizaje, lo que conlleva a trabajar con planeaciones didácticas paralelas, que en la mayoría de las ocasiones, por la dinámica del grupo y los exámenes estandarizados, algunos docentes priorizan el trabajo con el grupo, que con los menores que presentan BAP's.

2.- El maestro de grupo, así como los docentes de la USAER, carecen de capacitación para brindar la atención especializada a la variedad de necesidades de los alumnos focalizados por la USAER (población con discapacidad o con capacidades aptitudes sobresalientes, migrantes niños de la calle, problemas de conducta, entre otros), por lo que la labor docente parte de la vocación, el profesionalismo y el sentido común de cada uno, al dar respuesta a las demandas que la población escolar solicita.

Supuesto

Retomando la definición del problema¹⁵, y el objetivo, que es conocer las percepciones de los maestros, tanto de educación básica como de educación especial, sobre el funcionamiento del modelo de atención de la USAER en primarias, durante los años 2009-2015, y debido a que los supuestos teóricos y el modelo de atención que dirigieron el funcionamiento de la USAER, no propiciaron la inclusión que en ellos se postuló.

¹⁴ Lineamiento de inscripción, revalidación y acreditación de los servicios educativos del Distrito Federal.

¹⁵ donde se plantea que a partir del Acuerdo de Modernización Educativa, Educación Especial dejó de ser una modalidad paralela, para convertirse en parte de la educación básica y tuvo como objetivo la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular (SEP/ DEE, 1994, pág. 2),

El supuesto que guía esta investigación es la siguiente:

De acuerdo con la experiencia de los docentes, el modelo de atención de la USAER, en el mayor de los casos, no favoreció la inclusión educativa en las escuelas de educación básica, y en los casos exitosos, dicha inclusión se logro debido a una situación personal y de vocación magisterial más que a los decretos y posturas político –institucionales.

Capítulo 2.- Y los docentes hablan. Metodología y desarrollo del proyecto

Debido a que el proceso de inclusión educativa es un hecho escolar, para poder llevar a cabo esta investigación se presentó el proyecto y el propósito de la misma, a los directores de las primarias. Así mismo, se solicitó la posibilidad de realizar la entrevista a un docente (tanto frente de grupo como de educación especial). Debido a la situación de desvalorización y de señalamientos que desde algún tiempo se ha venido haciendo a los maestros que trabajan en la SEP, la única petición que de manera unánime realizaron los y las directoras, fue guardar la confidencialidad tanto del nombre de la escuela, como del nombre de las maestras, a lo cual se accedió. Lo cual es evidente desde el principio ético de la investigación, que exige confidencialidad y anonimato de los participantes.

Sin embargo, esta petición llamó la atención por poder considerarse como “un síntoma” del actual ambiente, de miedo y desconfianza, que se percibe en las escuelas, como consecuencia de la Ley general del Servicios Profesional Docente, lo cual sin duda este tema podría convertirse en una investigación a futuro.

En el presente capítulo se hace una descripción de los contextos y las participantes, así como de los procesos realizados durante la investigación. Primero, se presenta el contexto escolar, las primarias, después conoceremos a las docentes que colaboraron en la investigación por medio de las entrevistas a profundidad y, que nos permitieron conocerlas desde la problemática que enfrentan en su mundo laboral. También se dará cuenta sobre la perspectiva de investigación empleada para la realización de la misma, así como la implementación de la entrevista profundidad. Por último, se describe el diseño del instrumento elaborado y su conformación.

Contexto de la investigación

A lo largo de años de trabajo, tanto en la Dirección de Educación Especial como en las primarias de educación básica, se ha observado que la integración y la inclusión educativa son procesos complejos donde se conjuntan diversos elementos para lograr su éxito, como son: la sensibilización de la población para la aceptación de los alumnos integrados y la construcción de ambientes propicios que favorezcan la inclusión

educativa dentro de aula, no menos importantes son las estrategias didácticas de los docentes así como el trabajo colegiado de los maestros de Educación Especial y los de Educación básica.

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en seis primarias, debido a que el diseño del Modelo de Atención de Educación Especial fue realizado en mayor medida en este nivel educativo, aunque cabe mencionar que la inclusión educativa también se implementó en algunas escuelas preescolares y en secundarias, con todas las dificultades que esto conllevó.

Las primarias de educación regular en las que se realizaron las entrevistas tienen características en común, como son: contar con el servicio de USAER, tener alumnos que enfrentan BAP's inscritos en la escuela y estar ubicadas en la misma demarcación geográfica. Cabe mencionar que dichas primarias han contado con el servicio de la USAER desde antes de la implementación de Inclusión Educativa, es decir, también trabajaron el proceso de Integración, así como la implementación del Modelo de Atención de Educación Especial durante los años 2009 al 2015.

En relación a la matrícula de las escuelas, existe coincidencia en que, entre los alumnos inscritos hay algunos que enfrentaron Barreras para el Aprendizaje y la Participación, o que tuvieron Necesidades Educativas Especiales, o alguna discapacidad.

En relación al aspecto geográfico, el que las escuelas estén ubicadas en la delegación Benito Juárez implica que desde el año 2011 son solamente de turno matutino, debido a la implementación de ampliación del horario escolar.

Según información obtenida de la página oficial de la Delegación Benito Juárez¹⁶, es una de las delegaciones que tiene uno de los índices educativos más altos en el Distrito Federal. Registra el 98.9 por ciento de su población alfabeta, con un grado promedio de escolaridad de 12.6., Existen 488 planteles educativos, de los cuales 147 son públicos y 341 privados. Estas cifras hablan de un nivel socioeconómico medio alto, que posibilita un mejor nivel educativo.

Cabe mencionar que dicha Delegación, geográficamente se ubica en una posición céntrica, en relación a la ciudad de México, limita al norte, con la delegación Miguel Hidalgo y Cuauhtémoc; al poniente la delegación Álvaro Obregón, al sur la delegación Coyoacán y Álvaro Obregón, y al oriente las delegaciones Iztacalco e Iztapalapa.

¹⁶ Consultada en mayo de 2016

Entre las particularidades de las escuelas primarias donde se llevaron a cabo las entrevistas, podemos identificar que las 6 escuelas tienen amplia demanda, solamente dos escuela son de jornada ampliada con ingesta de alimentos, la jornada escolar empieza a las 8:00 de la mañana y termina a las 4 de la tarde, las otras 4 escuelas son de jornada ampliada sin ingesta de alimentos, su horario de trabajo es de 8 de la mañana a las 2:30 de la tarde.

Universo de estudio

Para los fines metodológicos de la investigación, se aplicó el criterio de accesibilidad en la selección de los docentes entrevistados, para lo cual se optó por no seguir la vía institucional, debido al largo proceso burocrático que hubiera tenido que hacer, y que hubiese significado una enorme dificultad para mí. Se decidió comentar la investigación tanto con directores de escuelas primarias, como con docentes que laboraron durante el periodo del año 2009 al año 2015, tiempo en que estuvo vigente el Modelo de Atención de Inclusión Educativa de la Dirección de Educación Especial.

El universo de trabajo fueron 6 maestras, y los requisitos para ser consideradas en este estudio fueron: ser profesor en servicio y haber laborado durante los años 2009-2015 en primaria.

Las 6 maestras son mujeres, tiene más de 10 años de servicio para la SEP y todas tienen estudios profesionales, una de de las maestras es egresada de la UNAM de la Licenciatura en Pedagogía y las otras 5 maestras cuentan con estudios de las escuelas de la SEP, tanto de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, como la Universidad Pedagógica Nacional y también de la Escuela Normal de Especialización. Tres docentes pertenecientes a Educación Básica, esto es maestras titulares frente a grupo dentro de primarias regulares; y tres docentes pertenecientes a la Dirección de Educación Especial que laboran en primaria, por decirlo en palabras del MASEE, maestras de apoyo que trabajan en una primaria regular.

Cuadro 1. Universo de Estudio

Docentes entrevistados	Nomenclatura	Años de servicio	Profesión	Institución
3 Educación Básica	MB1	40 años	Maestra	Benemérita Escuela Nacional de Maestros
	MB2	10 años	Maestra	Benemérita Escuela Nacional de Maestros
	MB3	16 años	Maestra	Benemérita Escuela Nacional de Maestros
3 Educación Especial	MEE1	25 años	Lic. en Psicología Educativa	Universidad Pedagógica Nacional Ajusto
	MEE2	18 años	Lic. Pedagogía. Maestría en pedagogía	Universidad Nacional Autónoma de México
	MEE3	16 años	Lic. Educación Especial	Normal de Especialización

Precisiones metodológicas

El presente trabajo se basó en una investigación documental y análisis cualitativo con entrevistas a profundidad. Se hace referencia a la investigación documental por el hecho de haber realizado diversas revisiones como la histórica, donde se indagó sobre los diversos modelos para la atención de las personas con discapacidad, tanto en México como en otros países. Y por otro lado, sobre las diversas formas empleadas para conceptualizar la discapacidad. También para la elaboración del estado del arte con respecto a la integración y la inclusión educativa. Dicha revisión bibliográfica también abarcó los textos en cuanto a la perspectiva de derechos humanos y los documentos que rigen el modelo social de la discapacidad, Así mismo se examinaron las políticas que guiaron estas modificaciones, así como el marco jurídico y la documentación institucional que da sustento al Modelo de Atención de Educación Especial, propio de esta investigación. Una última búsqueda abarcó textos sobre percepción.

Se tomó la decisión de trabajar con la metodología cualitativa (Bogdan, 1994), por tener una perspectiva holística, lo cual permitió tomar en cuenta todos los elementos que rodean a la inclusión educativa, así "...las personas, los escenarios o los grupos no sean reducidos a variables, sino considerados como un todo..." (Bogdan, 1994: 20). Por lo que se estableció la posibilidad de conocer y comprender a los docentes desde su contexto escolar, tanto en su postura profesional como personal, y en algunas ocasiones fue posible recrear imaginariamente esa lucha cotidiana que sólo quien ha estado dentro de un salón de clases puede recodar, siendo esta parte la más enriquecedora, porque como dice Taylor "todas las perspectivas son valiosas" (Bogdan, 1994: 20) a lo que agregaría que, además, son únicas e irrepetibles.

Dentro de la metodología cualitativa, el enfoque fenomenológico, fue de gran ayuda porque indicó la mirada desde el fenómeno mismo, permitiendo ver las cosas desde el punto del vida del otro. "...Es el pensar sobre la experiencia originaria. En definitiva, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista del otro. Describiendo, comprendiendo e interpretando..." (Rodríguez, 1999: 42). En palabras de Taylor, podemos decir que "...se busca entender desde la propia perspectiva del actor..." (Bogdan, 1994: 16). Recordemos que para esta investigación, lo relevante son las percepciones que los docentes han elaborado, desde su experiencia, con la inclusión educativa. Y este enfoque nos permitió conocer el punto de vista de ellos desde el mundo escolar: la escuela y su aula.

Cabe señalar que con los resultados obtenidos no se pretenden generalizar ni obtener muestras representativas, ya que el propósito de la utilización de la metodología cualitativa, consistió en la posibilidad de reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (Hernández, 2004), que en este caso fueron los docentes tanto de educación básica como de educación especial.

Entrevista a profundidad

Se decidió trabajar con la técnica de entrevista a profundidad, porque permite conocer y recuperar "la expresión de una serie de ideas, sentimientos y valoraciones" (proceso grupal, 2014; Díaz Barriga, proceso grupal, 2014), que cada maestro tiene

sobre el proceso de inclusión de diversos alumnos que presentaron barreras para el aprendizaje y la participación social. Así, por medio de ella se buscó promover la reflexión y llegar al análisis de situaciones vividas y significativas profesionalmente durante la inclusión de los alumnos.

Según mi punto de vista, considero que los procesos educativos marcan de manera significativa a los que intervienen en ellos, por lo que este tipo de entrevista, nos permitió reconocer que dicho hecho educativo está conformado por sucesos humanos donde interviene, el aspecto profesional, la vocación docente y el compromiso con los niños, así como el contexto cultural y social que lo permea; porque más allá del modelo o de las estrategias didácticas que cada docente utiliza en su aula, las creencias y costumbres también están presentes incluyendo estigmas y tradiciones. En pocas palabras, en esta investigación, la entrevista a profundidad fue un medio estratégico que posibilitó tener un acercamiento, que conllevó al conocimiento del docente como persona.

Durante la entrevista se buscó propiciar que los docentes tuvieran la confianza de expresarse abiertamente en relación a la inclusión educativa, y de guiar un recorrido hacia atrás referente a su historia en el proceso de la inclusión, profundizando en hechos significativos, las dificultades encontradas y las soluciones propuestas. Lo anterior permitió conocer la percepción de las maestras, especialmente en lo referente a ¿Cómo vivieron ese proceso de inclusión educativa?, ¿Cómo se sintieron?, y saber si se modificaron o no los valores y sus ideas.

También permitió recuperar “la voz de los docentes”, lo cual es importante debido a que la riqueza de este trabajo, radica en ellos, en sus vivencias, en su protagonismo para llevar a cabo la inclusión, por lo que se pretendió fue conocer su sentir de viva voz. Uno de los propósitos en esta investigación fue partir de la relatoría de los docentes, como un reconocimiento a su labor diaria, no sólo en el hecho educativo, sino también asumiendo que la integración y / o inclusión educativa solamente se ha podido llevar a cabo por el compromiso de los maestros hacia sus alumnos, lo cual sobre pasa un modelo educativo.

Cabe mencionar que para llevar a cabo las entrevistas con las maestras, se delimitaron tres núcleos problema, los cuales se desprendieron del análisis documental realizado,

de la experiencia laboral, del trabajo conjunto entre educación básica y educación especial y del sentir que cada docente tiene como persona ante el hecho educativo. A continuación se describirán los núcleos y sub núcleos problema.

Núcleos problema

Retomando a Merleau Ponty (1994), la percepción depende de la realidad, de la historia personal y de lo significativo que uno hace. Así, para indagar las percepciones docentes, se establecieron 3 núcleos problema donde se tomó en cuenta el ámbito laboral y profesional, en los cuales se desarrollan las docentes, dicho núcleo se denomina: la práctica docente.

En relación al núcleo de Educación Especial, se retomó la gestión y la vinculación profesional de los docentes de educación básica con los docentes de educación especial ante la implementación del modelo social de educación Especial.

En el último núcleo problema se retoma la mirada de Domínguez (2011) del docente como persona, reconociendo las emociones y sentimientos que los docentes han vivido durante su ejercicio profesional.

Cuadro1.- Núcleos problema

Núcleos problema	1.- Práctica Docente	2.- Educación Especial	3.- El docente como persona
Sub núcleos problema	1 a) Práctica docente 1 b) Capacitación 1 c) Experiencia en el aula	2 a) Gestión Escolar 2 b) Trabajo Colegiado 2 c) Conceptualización del alumno en atención por la USAER	3 a) Reflexiones, sentimientos y percepciones del trabajo del docente con los alumnos en atención por la USAER 3 b) Reflexiones, sentimientos y percepciones del docente sobre el Modelo de Atención de los Servicios de educación Especial

1º Núcleo Problema. La Práctica Docente

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles educativos, por ejemplo: transmisor de conocimientos, supervisor, o facilitador o guía del aprendizaje, por mencionar algunos. Esto es importante debido a que, para esta investigación, el maestro es el punto central de nuestro universo escolar. Su función gira en relación a las políticas educativas y el proyecto educativo vigentes, además de sus alumnos.

Recordemos que la práctica docente que estamos observando se encuentra vinculada a la política educativa mexicana (la cual se adhirió a convenios y declaraciones internacionales), al proyecto de inclusión educativa y a la diversidad de alumnado que ingresó a las escuelas durante los años 2009 al 2015.

Desde esta postura, la práctica docente no se puede minimizar al hecho educativo de la aplicación de técnicas de enseñanza. Para el presente trabajo se retoma la postura de Fierro (1999) quien establece que la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencionada en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de las personas implicadas en el proceso – maestros, alumnos, autoridades, y padres de familia.

Así y haciendo una adaptación a nuestra realidad, lo que se buscó examinar en este núcleo problema fueron los factores que incidieron en la práctica docente, tomando en cuenta desde los aspectos personales, como la preparación profesional, los años de servicio, hasta llegar al ámbito institucional, como es la capacitación que fue facilitada para la implementación del modelo de atención, hasta la experiencia personal-profesional. También se buscó reconocer la experiencia que los docentes han adquirido al trabajar con los niños que enfrentaron dichas Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social, Necesidades Educativas Especiales y/o con discapacidad, y con los docentes de básica y/o de educación especial.

2º Núcleo Problema. Educación Especial

Partimos de algunos los de retos que enfrentó la USAER, (durante 2009-2015) como fueron “...proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en

escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales...orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante la disminución o eliminación de las Barrera para el Aprendizaje y la Participación que se generan en los contextos...así como garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad...” (SEP/ DEE, 2011: 15) Por lo anterior el interés se centró en indagar sobre diversos aspectos que pudieron influir durante la implementación del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.

Este núcleo se desagregó en tres sub núcleos problema: Gestión escolar, trabajo colaborativo y conceptualización del alumno en atención.

Según el MASEE se entiende por gestión escolar “al conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa -director, maestros, personal de apoyo, padres de familia, alumnos y alumnas- vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica”. (SEP/ DEE, 2009: 64) Siendo el Consejo Técnico el espacio indicado para abordar los problemas, las propuestas y/o las soluciones para establecer aulas y escuelas inclusivas.

La importancia de este sub núcleo problema radica en que, es por medio de la gestión escolar que se puede establecer el vínculo entre las instancias administrativas: Educación Básica y Educación Especial. En este caso, lo relativo al impulso de la implementación del Modelo mencionado.

También se indagó sobre los aciertos y las dificultades. Fue significativo conocer las diversas concepciones y/o ideales que los docentes tienen sobre la educación inclusiva, tanto la definición como la acción que se llevó a cabo en las aulas y en las escuelas, porque éstas se traducen en tipos de percepciones.

Otro de los sub núcleo problema abordado, es el trabajo colaborativo, el cual es importante porque es por medio del trabajo en conjunto de los maestros, cuando realmente se puede llevar a cabo la inclusión, porque implica correlación para diseñar la planeación didáctica, y establecer acuerdos sobre la evaluación.

Así mismo se reconoció el trabajo que se llevó a cabo con los alumnos y con los padres de familia, porque son factores importantes que coadyuvan para garantizar el

aprendizaje. También se indagó sobre los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que la USAER proporcionó, así como el funcionamiento del mismo.

Otro punto importante que se investigó, fue acerca de la conceptualización que tienen los docentes sobre discapacidad, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y la participación, con la finalidad de establecer cuál es la percepción sobre el alumno en atención.

3º Núcleo problema. El docente como persona

Como hemos revisado, la problemática educativa no se puede reducir a una sola dimensión, por lo que en este último apartado se aborda la postura del docente como persona, concibiendo que "...la noción persona como maestro, comprende tanto sus experiencias de vida como su accionar docente en un tiempo y lugar determinados..." (Domínguez, C., 2011: 31). Se parte de la idea de que para conocer lo que sucede en las escuelas, su cultura, tradiciones y su contexto es imprescindible volverse hacia los actores que lo hacen posible, en este caso los profesores. Por lo que en este apartado se pretende identificar la percepción que los docentes tienen de sí mismo desde una mirada personal.

Para esta investigación, se retoma la postura de Domínguez (2011) quien concibe al maestro como una entidad socio individual, al cual rodean diferentes ámbitos, como son: su vida personal, su trabajo como la escuela y el aula donde ejerce su profesión. Tomando en cuenta que la vida personal del docente esta permeada por sus intereses, valores, afectos, los cuales intervienen durante su quehacer educativo, y viceversa, la escuela y el aula donde labora el docente, se conforma de diversos elementos como la cultura, las tradiciones y valores, que son factores determinantes del ambiente laboral. Por lo que cuando hablamos del docente como persona, es necesario hacer referencia al sistema donde se encuentra inmerso, como se describe más adelante en el Capítulo 3. Teorías de la Percepción. Marco Conceptual, que muestra la vinculación del modelo ecológico de Bronfrenbrenner y el maestro.

El término persona del docente es retomado de la investigación de Ada Abraham (Abraham, 1975) quien se refiere al maestro en términos de unidad de funcionamiento con el exterior e interior de sí mismo. Propone mirar al maestro más allá de su ejercicio

profesional, desde una postura interna, reconocer que el docente ésta conformado, por su historia de vida, además de las interrelaciones que se entretienen en la escuela y con sus compañeros, sin olvidar las circunstancias diarias que se viven dentro del salón de clases y sus alumnos, además de las reglas de las políticas educativas con las cuales ejerce su función.

Las opiniones, sentimientos y percepciones que los docentes han experimentado durante la implementación del modelo de atención de la USAER, son relevantes porque como lo establece Bronfrenbrenner "...la política oficial tiene poder suficiente para afectar el bienestar y el desarrollo de los seres humanos, al determinar sus condiciones de vida..." (Bronfrenbrenner, 1987: 18) y esto sí ha sucedido.

Considero que desde hace algunos años, quizá desde que en la SEP se instaló la perspectiva de *merit pay* (Diaz Barriga, 1997: 9), específicamente con el surgimiento de Carrera Magisterial, cuando se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación en 1992, se ha mirado al maestro desde fuera, de manera parcial, con un enfoque de desprestigio que ha repercutido en su ámbito profesional y social. Sin embargo, es necesario enfatizar que son los docentes, quienes día a día en sus aulas, deciden llevar a cabo o no los proyectos educativos, que dicho sea de paso, desde afuera de la escuela, son los funcionarios gubernamentales como el secretario de educación, a quienes se les encomienda diseñar, ajustar, remodelar o simplemente implementar la estrategia que mejorará la educación en el país. Por lo que, para esta investigación, es considerado al docente como el centro de la acción educativa reconociendo y valorando su labor.

De este maestro que trabaja día a día, nos interesa conocer cómo se mira a sí mismo, qué piensa de su profesión, de la inclusión educativa, cómo se sintió ante sus alumnos, sobre todo ante aquellos denominados "alumnos de la USAER", por decirlo en palabras coloquiales, es decir, se buscó reconocer los sentidos y significados que cada maestra atribuye a la experiencia de ser docente, por ello para el análisis se establecieron dos sub núcleos problemas: en el primero, las reflexiones, sentimientos y percepciones de su trabajo con los alumnos en atención por la USAER y en el segundo, se analizan las reflexiones, sentimientos y percepciones del docente sobre el Modelo de Atención de los Servicios de educación Especial.

En el primer punto, el análisis se sitúa en las percepciones de los docentes en relación a la educación inclusiva, desde lo normativo hasta el ámbito operativo, es decir cuáles son los sentimientos que el maestro ha vivido dentro de su aula, que no es parte de educación especial, sino que pertenece a la escuela primaria, que atiende a todos los niños incluyendo a los que presentan BAP, o NEE asociadas o no a alguna discapacidad.

En el segundo punto la reflexión se dirigió sobre cómo han vivido la educación inclusiva, vista como el modelo propuesto por educación especial para brindar la atención educativa para los niños que presenta BAP, o NEE asociadas o no a alguna discapacidad.

Para la realización de este trabajo de investigación se indagó sobre las políticas educativas de educación básica y de la modalidad de educación especial, lo cual nos permitió situarnos en el contexto para poder conocer a nuestro universo de maestras, quienes al recuperar su mirada profesional al hablar y reflexionar sobre su quehacer magisterial desde la óptica personal, hicieron posible llevar a cabo este trabajo.

Capítulo 3. Teorías de la Percepción. Marco Conceptual

La implementación del modelo integrador en 1997, marco un parteaguas en la educación básica de nuestro país, primero, con la integración de los niños con discapacidad en las escuelas y de manera más reciente (2009) la inclusión educativa en educación básica, preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, solamente se ha publicado “...un balance general de la situación de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa...” (SEP, 2002: 11) que muestre las limitaciones, los aciertos y los pendientes por trabajar para mejorar la inclusión educativa.

Concuerdo con Díaz Barriga que “los docentes son los agentes fundamentales para realizar cualquier proyecto de reforma educativa” (Díaz Barriga & Pacheco Méndez, 1997: 12), por lo que, como se mencionó en el capítulo 1. Problematización (pág. 17), el foco de nuestra atención, es el modelo de inclusión de educación especial de la USAER desde las experiencias de los maestros, debido a que sus percepciones son el vehículo para reconocer y reflexionar su experiencia. Así, al conocer sus percepciones, también podemos ir reconociendo si la inclusión educativa ha sido exitosa o no, más allá del modelo de atención vigente.

Sensación y Percepción

Indagando sobre la conceptualización de percepción, he encontrado diversas posturas como la psicológica, las representaciones sociales y la fenomenología de la percepción. Miriam Muñoz considera que, las sensaciones y las percepciones son visiones distintas de un mismo proceso emocional. Según Muñoz (2016:37), las sensaciones se pueden catalogar en placenteras o displacenteras, siendo las primeras las que nos proporcionar información de bienestar, son aquellas asociadas a la satisfacción y/ o al placer y, las últimas, nos dan un aviso de “algo” que nos lastima, que produce dolor, nerviosismo, o ansiedad, por mencionar algunas. Por lo que podemos observar que, dicha autora, ubica las sensaciones y percepciones, en un referente corporal.

Sobre la percepción, la autora citada retoma la definición de Schiffman, y establece que “... se refiere al producto de procesos psicológicos en los que están implicados el significado, las relaciones, el contexto, el juicio, la experiencia pasada y la memoria...”

(Schiffman, 2004: 2). Este mismo autor establece una diferencia entre percepción y sensación, definiendo a esta última como un “proceso inicial de detección y codificación de la energía ambiental...las sensaciones se refieren a...la conciencia sobre las cualidades y atributos vinculados con el ambiente físico, como duro, tibio, fuerte y rojo...” (Schiffman, 2004: 2)

Pongamos un ejemplo: las personas que vivieron y sintieron el terremoto de 1985 en la Ciudad de México, tienen una percepción distinta a las personas que han sentido temblores de menor magnitud al mencionado. En relación a la alarma sísmica de la ciudad de México, las personas la escuchaban, antes del temblor del 19 de septiembre del 2017, como respuesta a la sensación del ruido que se emite, sin embargo, una persona que vivió el terremoto de 1985 y /o quien sufrió alguna pérdida con el temblor del 2017, puede tener una percepción de miedo, ansiedad y/o pánico al escuchar la alarma sísmica, ante el recuerdo del suceso y la posibilidad de volver a vivir una catástrofe como la mencionada.

Así, Schiffman postula la diferencia entre sensación y percepción al establecer que “...las sensaciones se consideran experiencias básicas, inmediatas y aisladas que se vinculan de manera directa con el ambiente físico; las percepciones son el resultado de procesos psicológicos como el significado y la experiencia pasada, que implican la organización de sensaciones...” (Schiffman, 2004: 19)

Por lo anterior podemos establecer que:

- Las sensaciones se encuentran vinculadas a los sentidos, los cuales nos permiten conocer el medio exterior, concuerdo con Muñoz que, “... la sensación es el referente corporal...es la reacción fisiológica que deja huella en lo corporal ...” (Muñoz Polit, 2016: 37)
- “...la percepción implica organizar, interpretar y dar significado al aprendizaje obtenido a partir de las sensaciones...” (Schiffman, 2004: 3). Por lo que si se tuviera que ubicar a la sensación podríamos decir que es un proceso emocional que precede a la percepción.

Parto del reconocimiento de que uno se apropia del mundo a partir de los sentidos, sin embargo también es sabido que la manera en cómo percibimos “algo” no siempre corresponde a la realidad, ya que cada quien lleva consigo un bagaje personal que se

complementa con la información que nuestros sentidos nos proporcionan, es decir, la percepción está matizada por nuestra historia.

Considero importante establecer que lo que se busca en esta investigación es, recuperar la percepción que de los docentes han elaborado sobre el modelo de inclusión, por lo que en el siguiente apartado explicaremos algunas conceptualizaciones sobre percepción, para que más adelante nos permita asumir la definición particular con la que se abordó este trabajo.

Percepción

La forma en cómo nos apropiamos del conocimiento del mundo ha sido estudiada desde los griegos, recordemos a Platón quien en su teoría explicaba que todos nacemos con el conocimiento dado y que por medio de la reminiscencia¹⁷ íbamos recordándolo, es decir, que el alma no aprende cosas nuevas, sino solamente las recordaba. Al contrario de esta postura se ubicó Aristóteles, quien postuló que "...el conocimiento del mundo exterior se obtenía a través de la experiencia que proporcionaban los sentidos..."

A lo largo de la historia se han establecidos diferentes posturas sobre cómo se adquiere el conocimiento acerca de nosotros mismos y de nuestro ambiente; por ejemplo, el empirismo afirma que "...la experiencia es la única fuente de conocimiento..." (Friedrich,

¹⁷ Del lat. tardío *reminiscentia*, y este der. del lat. *reminisci* 'recordar'.

1. f. Acción de representarse u ofrecerse a la memoria el recuerdo de algo que pasó.

2. f. Recuerdo vago e impreciso.

3. f. En literatura y música, aquello que evoca algo anterior o denota su influencia.

4. f. Psicol. Mejora del aprendizaje que se produce como resultado de un período de descanso. (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2017)

El concepto de "reminiscencia" o "anamnesis" (anamnhsiv) es una noción fundamental en la teoría del conocimiento de Platón, quien en su diálogo Menón plantea una teoría al respecto en los siguientes términos: "Y ocurre así que, siendo el alma inmortal, y habiendo nacido muchas veces y habiendo visto tanto lo de aquí como lo del Hades y todas las cosas, no hay nada que no tenga aprendido; con lo que no es de extrañar que también sobre la virtud y sobre las demás cosas sea capaz ella de recordar lo que desde luego ya antes sabía. Pues siendo, en efecto, la naturaleza entera homogénea, y habiéndolo aprendido todo el alma, nada impide que quien recuerda una sola cosa (y a esto llaman aprendizaje los hombres), descubra él mismo todas las demás, si es hombre valeroso y no se cansa de investigar. Porque el investigar y el aprender, por consiguiente, no son en absoluto otra cosa que reminiscencia." El proceso de reminiscencia de la verdad es un proceso dialéctico que viene posibilitado por dos posibles recursos; en primer lugar, la percepción sensible de las cosas en este mundo trae al hombre el recuerdo de las cosas verdaderas (ideas) que pueblan el mundo inteligible en el que previamente habitaba el alma. (Enciclopedia Universal DVD Micronet, 1995- 2004)

1985: 248). El estructuralismo de Wundt¹⁸ propuso descubrir la estructura de la percepción cuando aplicó al estudio de la sensación y de la percepción sensorial los métodos psicofísicos de Fechner¹⁹. Según Wundt, las sensaciones se combinan mediante las leyes de la atención y con determinados principios de conexión sensorial (asociacionismo), formando agregados. Las imágenes procedentes de experiencias previas también forman parte del agregado. Concebía la percepción como una mera experiencia inmediata o respuesta consciente y distinguía en la conciencia el campo y el foco, los cuales determinaban los estados de conciencia, según los contenidos cayesen bajo el foco de la conciencia (percepción) o estuviesen fuera de él. Lo que es percibido es lo que recibe atención, y la percepción, a diferencia de la asociación, es activa y organiza los variados datos sensoriales en totalidades a través de una 'síntesis creativa'. Por lo que una de las conclusiones de Wundt es que toda percepción siempre posee un significado para el sujeto, ya que es una combinación de sensaciones individuales. (Florida, 1990: 24)

Como una postura opuesta a la estructuralista, la Psicología Gestalt establece que la percepción es la relación entre los estímulos. Wertheimer, Kofka, Kohler, en el libro *Psicología General*, afirman que "...la percepción no es un conjunto de sensaciones; toda percepción es, desde el primer momento, la percepción de un conjunto..." (Florida, 1990: 36) Esto es, la percepción es una gestalt, es decir lo que observamos y/o sentimos, lo agrupamos inmediatamente a una estructura de significaciones adquiridas, creando una percepción total, le damos forma de eso que sentimos, "el enfoque Gestalt destaca que las persona perciben el ambiente con respecto a sus propiedades de

¹⁸ El iniciador de la psicología científica, W. Wundt (1832-1920), partió de la aplicación del método introspectivo y la auto-observación al estudio de los contenidos de la conciencia en el laboratorio de Leipzig. Para Wundt la Psicología es ciencia experimental y, por consiguiente, la introspección o la experiencia se han de producir en condiciones controladas experimentalmente (Caparrós, 1980). Distinguía Wundt tres contenidos de la conciencia y de ahí el carácter analítico, elementarista y atomista de su psicología: 1) Sensaciones, fenómenos mentales resultantes de la elaboración subsecuente a la estimulación de los órganos de los sentidos. 2) Imágenes, sensaciones experimentadas sin presencia del estímulo ni estimulación sensorial. 3) Sentimientos, emociones referidas al mundo subjetivo.

¹⁹ Gustavo Teodoro Fechner (1801-1887), se dice que es el padre de la psicofísica, elaboró unos procedimientos experimentales conocidos con la denominación de métodos psicofísicos clásicos, para determinar los umbrales absoluto y diferencial, y verificar sus hipótesis, fundamentalmente son tres: Método de los límites o mínimo, Método del error o ajuste y método de los estímulos constantes. Los cuales permiten obtener una aproximación estadística del umbral absoluto como del umbral diferencial.

Estos métodos continúan aplicándose, principalmente para establecer la agudeza y sensibilidad en los juicios de apreciación, tamaño, forma posición, intensidad, movimiento y cualquier otra propiedad de los objetos.

Su principal obra es Elementos de psicofísica publicada en 1860

organización y relación inherentes, y que tienden a percibir formas holísticas, coherentes y significativas” (Schiffman, 2004: 7).

Una derivación del empirismo es el enfoque constructivista, que “...propone que aquello que percibimos en un momento dado es una construcción mental basada en nuestras estrategias cognitivas, el conjunto de nuestras experiencias pasadas, predisposiciones, expectativas, motivos, atención y demás...” (Schiffman, 2004: 7)

De los enfoques más recientes sobre los estudios de la percepción podemos ubicar el neurofisiológico y la neurociencia. La primera, estudia los procesos del sistema sensorial cognitivo y la segunda, estudia el desempeño del cerebro a niveles complejos de las actividades humanas como el pensamiento y la percepción.

Como hemos visto, de manera general, la percepción ha sido estudiada para entenderla desde lo filosófico hasta lo orgánico. Por lo que a nosotros respecta buscamos definir cómo un docente vive su profesión y analiza sus experiencias para asumir una postura ante un hecho educativo, específicamente la inclusión educativa. En este trabajo se considera importante la percepción que el docente construyó a partir de la experiencia en el aula y de los sentimientos generados en el mismo contexto.

Lo anterior implica que existe una relación con el objeto y lo vivido con él, y partir de esa experiencia se estructura una percepción, es decir, la percepción es la relación de mi contacto con el objeto. Merleau-Ponty en *Fenomenología de la Percepción* sostiene que “... si la percepción reúne nuestras experiencias sensoriales en un mundo único...aparece en la perspectiva de mi historia individual. Es a partir de lo vinculado que tengo consciencia... Mi acto de percepción...es eso lo que yo expreso al decir que percibo con mi cuerpo o con mis sentidos (Merleau-Ponty, 1994: 245 -253)

Rubinstein menciona que, “...la percepción es la forma del conocimiento de la realidad...” (Rubinstein, 1980: 273). Para percibir “algo” es necesario conocerlo a partir de la experiencia, conocemos lo que miramos, lo que tocamos, lo que vivimos.

Podemos ir delineando que la percepción es una construcción única que depende de la realidad, de nuestra historia y de lo significativo que cada uno hace, “...el algo perceptivo está siempre en el contexto de algo más; siempre forma parte de un campo...” (Merleau-Ponty, 1994: 26)

Por todo lo señalado anteriormente, considero relevante investigar las percepciones de los docentes reconociendo la importancia de conocer y valorar la parte humana del

profesional de la educación, retomando la experiencia del mismo, como fuente de información. Entendiéndose que, la percepción es un proceso que se elabora a partir de los valores, la historia y las emociones de cada persona en un contexto determinado.

Así, lo que busca recuperar esta investigación es valorar la percepción de los docentes que laboraron entre el 2009 y 2015 con el modelo de inclusión de la USAER, partiendo de la idea de que los docentes fueron quienes experimentaron en primera instancia la inclusión educativa, entonces si hablamos de inclusión educativa es necesario recuperar la experiencia docente desde sus reflexiones, desde sus percepciones las cuales solamente se pueden tener cuando se han vivido, cuando se han trabajado en el campo escolar. Así la historia y la experiencia de los docentes serán los elementos que guíen el reconocimiento de la USAER y su implementación.

Modelo Ecológico de Urie Bronfrenbrenner

En el presente trabajo retomamos el modelo ecológico de Urie Bronfrenbrenner porque nos permite entender la influencia que tienen los ambientes que rodean e influyen en el desarrollo del sujeto. El autor establece que “la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (Bronfrenbrenner, 1987: 40)

En el apartado anterior se hizo mención sobre la importancia de reconocer la percepción de los docentes. En este momento, estableceremos la vinculación del modelo ecológico con la perspectiva sistémica del maestro como persona, esto es mirar al maestro en su singularidad, pero siendo parte de un tejido de circunstancias, privadas y profesionales.

Según este modelo, los distintos ambientes son la principal fuente de influencia sobre la conducta de las personas. El autor concibe al ambiente ecológico “como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que una está contenida en la siguiente.” (Bronfrenbrenner, 1987:41)

Bronfrenbrenner argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los

niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos. Los sistemas que conforman dicho modelo son: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El Microsistema “es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfrenbrenner, 1987: 41)

El Mesosistema “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente.” (Bronfrenbrenner, 1987: 44) Podemos decir que es un sistema de microsistema, se forma o se amplía cuando la persona entra a un nuevo entorno, (Bronfrenbrenner, 1987: 44) es decir vendrá a representar la interacción de los diferentes ambientes en los que se encuentra inmerso el sujeto.

El Exosistema “se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno” (Bronfrenbrenner, 1987: 44) Lo integran los contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo.

El Macrosistema “...se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso, y exo) que existen o podrían existir, al nivel de subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias”. (Bronfrenbrenner, 1987: 45)

Sobre este sistema, el autor establece que “en una sociedad o grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro, el meso y el exosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y los sistemas funcionan de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo tanto analizando y comparando el micro, el meso y el exosistemas que caracterizan a distintas clases sociales, grupo étnicos y religiosos o sociedades enteras, es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos contextos sociales” (Bronfrenbrenner, 1987: 27-28)

La importancia de este modelo radica en que el ambiente ecológico circunscribe al sujeto, es decir, no solamente lo rodea, sino también lo permea. Por lo que el desarrollo

de las personas se va acomodando entre la estructura individual del ser y las interacciones con los ambientes en los cuales se encuentra inmerso. Bronfenbrenner, define el desarrollo como “la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades” (Bronfenbrenner, 1987:29)

La relación de éste modelo ecológico con el docente, se establece al ubicar al maestro como una entidad socio individual que interactúa y establece su vida cotidiana permeada de una serie de situaciones que lo van “marcando”, como son la escuela donde trabaja, la cultura y tradiciones de la misma, además el grado y grupo que atiende, sin olvidar las condiciones contractuales laborales.

Retomando los ambientes del autor y haciendo una analogía con nuestro tema, el microsistema será el nivel más cercano, en palabras de Bronfenbrenner, el entorno más inmediato, al docente, donde interactúa con su familia y sus amigos. El mesosistema son las interacciones o interconexiones entre las personas que participan en el ambiente.

A manera de conclusión podemos decir que el Modelo Ecológico presenta una serie de componentes que ya han sido familiares en disciplinas, como la educativa o la psicológica, la novedad es que sitúa su atención en las interconexiones ambientales y el impacto que éstas pueden tener en la persona.

Las ventajas que nos ofrece esta teoría en la aplicación al tema que desarrollamos es que:

1. Podemos ubicar al docente conformado desde una mirada sistémica, que es influenciada por las relaciones que se establecen entre los entornos.
2. También nos permite mirar las necesidades del maestro en su ambiente micro, sus fortalezas y debilidades.
3. Considerar cómo el maestro concibe su trabajo y cómo esto ha influido en sus emociones y sentimientos.

Por lo anterior podemos decir que este modelo nos permite entender la complejidad de la conformación de las percepciones del docente, por lo intrínseco de las relaciones que se establecen entre los contextos que permean su vida. Como lo establece Domínguez al denominar la “...persona del maestro, para concebir al docente y su trabajo magisterial desde la perspectiva sistémica; esto es, mirar al maestro en su especificidad profesional, pero siendo parte de un complejo de circunstancias, situaciones, intereses, afectos, convicciones, etc...” (Domínguez Castillo, 2011: 2)

Capítulo 4. Atención de las personas con discapacidad, un recorrido histórico por la USAER.

Integración Educativa

Con la finalidad de conocer el planteamiento educativo propuesto por la Dirección de Educación Especial para atender a los alumnos por medio de la Unidad de Atención a la Escuela Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica, en este capítulo se pretende realizar una revisión histórica de los modelos de atención implementados desde 1993.

En la primera parte se revisan las políticas educativas internacionales que impulsaron los cambios a nivel nacional. En la segunda, se presenta el génesis de la USAER y los elementos que la conformaron: su estructura y la forma de trabajo propuesta. Para cerrar haremos algunas reflexiones sobre el modelo de la integración educativa y el funcionamiento de la USAER.

Más adelante, se presenta una descripción del modelo de atención que implementó la Dirección de Educación Especial de 2009 al 2015, así como las políticas internacionales y las nacionales en las cuales se sustentó. También se analiza el modelo social de la discapacidad, por ser la filosofía que permea dicho modelo de atención. Por último, se revisan los cambios que sufrieron la USAER, sus características y la propuesta en la forma de trabajo. A manera de cierre reflexionamos acerca de su implementación.

Contexto político educativo internacional y nacional

Durante la década de 1990-1999, se situó a la educación en el centro del debate internacional al hablar de “educación para todos” y “educación básica”, lo que renovó su visión y su alcance. En México, uno de los cambios importantes fue la nueva concepción de Educación Especial, sustentada en la Ley General de Educación que consistió en dejar de ser un sistema paralelo y se estableció como una modalidad de educación básica, lo que permitió desarrollar e implementar el modelo de integración que se había gestado, tiempo atrás, a nivel mundial.

Los antecedentes que dan sustento a la conformación y reestructuración de nuestra política educativa se ubicaron fuera de nuestro país, algunos más atrás de los años

90's, como es el caso de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), que en su artículo 26 estableció que "Todas las personas tienen derecho a la educación". Tiempo después, en Inglaterra, se publicó el Informe Warnock (1978), documento relevante para educación especial por el surgimiento del concepto de las necesidades educativas especiales (NEE), con el cual se reconoció que todos los niños pueden aprender independientemente de sus características, condiciones e intereses; Y por el planteamiento de la concepción integradora de los niños.

Así mismo, la ONU en 1981, lo declaró como el Año Internacional de los Impedidos, y en el año 1983, se aprobó el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, lo anterior como sustento del nuevo diseño de las políticas educativas con carácter integrador. (SEP/DEE, 2010:120)

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos que se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia, en 1990, se aprobaron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, en ellos se fortaleció la universalización del acceso de todos a la Educación Básica retomando el concepto de Educación para todos, principio que sigue vigente en nuestra política educativa.

En 1993 se dictan las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobadas por la Asamblea General de la ONU, que fue un instrumento normativo donde se resalta la necesidad de abordar la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos.

La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, ambas se llevaron a cabo en 1994, y son un referente obligado para los trabajos en favor de las personas con necesidades educativas especiales, en ellos se fortaleció el enfoque de la escuela integradora y se estableció el concepto de necesidades educativas especiales "las necesidades educativas especiales ...dan por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe de adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo" (SEP/DEE, 1994: 12). La trascendencia de estos documentos radica en que, a partir del compromiso asumido por México en ellos,

se impulsó el desarrollo de políticas educativas que dieran respuesta a los principios ahí establecidos.

En 1996, la UNESCO publicó “La educación encierra un tesoro”, conocido también como el Informe Delors, mismo que ha se convertido en otro referente obligado para la educación porque en él se plantea que los cuatro pilares de la educación son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; hoy en día son el sustento y conformación del Plan y Programas de estudio de educación básica en nuestro país.

Por los antecedentes mencionados y con el propósito de dar cumplimiento a los compromisos adquiridos, nuestro país inició en mayo de 1992 el reordenamiento de la Secretaria de Educación Pública con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que tuvo “el propósito fundamental de elevar la calidad de la educación pública” a partir de tres líneas “la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales didácticos, y la revaloración magisterial” (SEP, 1992: 7) (Un año después se modificó el Artículo 3° Constitucional²⁰, donde se obliga al Estado a garantizar el derecho a la educación para todas las personas y se amplía la escolaridad obligatoria a 9 años, primaria y secundaria.

Otro cambio sustancial se dio en la Ley General de Educación²¹, que en el artículo 39 estableció a la educación especial como parte del sistema educativo nacional junto con la educación inicial y la educación para los adultos, y en el artículo 41 estableció la integración de los menores con discapacidad a las escuelas de educación básica, lo que implicó la transformación del proceso de atención de Educación Especial. Por lo que, con el reordenamiento de la Secretaría de Educación Básica y la descentralización de la Dirección General de Educación Especial, está se trasformó en Dirección de Educación Especial, dependiendo de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

Así en 1994 el Lic. Eliseo Guajardo Director de Educación Especial publicó los “Cuadernos de Integración Educativa” en los que se registró el proceso de

²⁰“Artículo 3o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias” Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 5 de marzo de 1993. Obtenido el 15 de julio de 2015 en: https://www.scjn.gob.mx/normativa/analisis_reformas/Analisis%20Reformas/00130015.pdf

²¹ La Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación 13 julio 1993, sustituyó a la Ley Federal de Educación.

transformación de los servicios de educación especial; Este nuevo proyecto de Educación Especial incluyó: La nueva concepción de la Educación Especial, la estrategia de integración educativa de menores con discapacidad a la escuela regular, la conceptualización sobre discapacidad y necesidades educativas especiales²², la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

La nueva concepción de Educación Especial estuvo sustentada en el artículo 41 de la Ley General de Educación (1993) que la letra dice:

“...La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos 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.

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 a alumnos con necesidades especiales de educación...”

Es decir, se colocó en el centro el derecho de todos a la educación, favoreciendo la integración de los niños con alguna discapacidad a las escuelas regulares a partir del principio de una escuela para todos.

La estrategia de Integración Educativa fue la postura oficial de la Dirección de Educación Especial, tuvo varios objetivos, entre ellos el de “ofrecer calidad educativa a todos los educandos en edad escolar, con o sin discapacidad en su desarrollo bajo el criterio básico de ningún concepto de exclusión” (SEP/ DEE, 1994: 3) “Para el Estado Mexicano la integración educativa de los alumnos con discapacidad se definió como, el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje...” (SEP/DEE, 2010: 24). Con esto se buscó terminar con un sistema paralelo de educación básica, lo que le permitió surgir como modelo educativo, tratando de dejar atrás el modelo rehabilitatorio, y asumió la condición de modalidad de educación básica.

²² “...se reconoció que un alumno presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos o cuando menos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos...”(SEP-DEE, 1994: 5)

Los principios básicos de la integración educativa fueron:

1.- *“...La normalización de las condiciones educativas donde se atienden a los niños con necesidades educativas especiales, para alcanzar una formación pedagógica lo más normal posible.*

2.- *Integración a las condiciones habituales de desarrollo en la sociedad. La normalización es considerada como la meta y la integración como estrategia para hacerla posible.*

3.- *Sectorización de la educación...posibilidad de ingreso y permanencia de los educandos...en las escuelas que están cerca de sus domicilios.*

4.- *Individualización de la enseñanza...atendiendo las necesidades educativas especiales en un contexto educativo grupal...con adecuaciones curriculares que permitan tener acceso a lo establecido en el currículum para todos los niños...”*

(SEP-DEE, 2010:198)

La integración educativa retomó el enfoque de Escuela para todos, por lo que se comenzó a escuchar que las escuelas ya eran integradoras, esto, además, ofreció la posibilidad de ampliar la cobertura de los servicios de educación especial desde las escuelas de educación básica, que en un primer momento se ubicó en las primarias.

Uno de los elementos más representativos de estos cambios, fue la adopción del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), para referirse a los alumnos que recibían atención de educación por medio de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Esta nueva conceptualización tuvo su antecedente en el Informe Warnok, sin embargo, en México, se hablaba que un alumno presentaba necesidades educativas especiales cuando: “en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares” (SEP/ DEE, 1994: 5)

Es importante mirar que se puso énfasis en las dificultades que cualquier alumno podía presentar durante su aprendizaje, implicando que no eran situaciones permanentes, ni se ubicaban en una asignatura o grado específico, por lo que las necesidades educativas especiales las podía presentar cualquier alumno en algún momento de su vida escolar. Lo que pretendió fue quitar la mirada de la discapacidad de los alumnos que se integraron a la escuela regular y centrar la atención en los procesos de

aprendizaje. Lamentablemente en un inició esto no sucedió, los maestros frente a grupo no sabían cómo enseñar a leer en Braille a un niño con discapacidad visual, tampoco sabían cómo controlar en la escuela a un alumno con diagnóstico de esquizofrenia, por mencionar algunos ejemplos. Debido a la falta de capacitación y actualización para los docentes tanto de educación básica como regular, así como a los directores de las escuelas, se continuó priorizando la discapacidad del alumno y se generó el rechazo a la implementación de la USAER y a la integración de los menores con discapacidad, barrera que aún hoy en día se sigue presentando, un ejemplo de ello es la escuela primaria y secundaria anexas a la normal.

Génesis de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER)

Como se ha mencionado anteriormente, en 1993 la Dirección de Educación Especial reorientó los servicios de Grupos Psicopedagógicos, Grupos Integrados, Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes (CAS), Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), creando las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), definiéndola como “la instancia técnica, 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 (NEE) 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/ DEE, 1994: 8)

Por lo que las personas que trabajaron en la USEAR, tuvieron la responsabilidad del proceso de integración de los alumnos con discapacidad. De manera operativa este cambio implicó que las escuelas de educación básica públicas (en un principio las primarias) dejaran de ser excluyentes y selectivas en el proceso de inscripción, abriendo sus puertas a los alumnos en edad escolar con discapacidad, lo cual fue un parte aguas importante en el ámbito educativo a partir del cual se inició el programa de integración educativa.

Estructura y Organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER)

En el *Cuadernillo de Integración Educativa No.4* (DEE-SEP, 1994: 8) se estableció que la estructura organizativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) tuviera como centro de trabajo las escuelas de educación básica. Una USAER apoyaba a 5 primarias y estaba conformada por un director, 10 maestros de apoyo (maestros de educación especial con experiencia de trabajo en Grupo integrado o Centro Psicopedagógico), equipo de apoyo técnico (psicólogo, maestro de lenguaje y trabajador social) y una secretaria²³. La sede de la USAER se ubicó en alguna de las 5 primarias, donde se ubicaron el director y la secretaria, en cada primaria laboraron 2 maestros de apoyo dentro de un aula de apoyo, y el equipo técnico asistía un día de la semana a cada primaria. Sin embargo, el personal del que más se careció, fue apoyo técnico, en la mayoría de las USAERs, había sólo un elemento, regularmente la trabajadora social, debido a que los psicólogos o terapeutas de lenguaje tuvieron funciones de docentes para poder dar cobertura a las escuelas primarias que aceptaron tenerlos en las escuelas.

Otra de las carencias más graves fue el aula de apoyo, debido a que las escuelas no estaba diseñada para tener a la USAER, lo anterior implicó que los directores dispusieran y otorgaran, en el mejor de los casos, un espacio para el personal de educación especial, cabe mencionar que aún hoy, el espacio del aula de apoyo se puede localizar debajo de las escaleras, en las bodegas de la escuela, o se les asigna un escritorio dentro de la dirección de la escuela o bien se permite a las maestras trabajar tanto en las bibliotecas escolares como en el aula digital (computación), pocas escuelas cuentan con un aula o espacio destinado para la USAER.

Forma de trabajo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Para apoyar el proceso de integración de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, el personal de la USAER tuvo tres estrategias generales de atención:

- a) Intervención psicopedagógica
- b) Orientación al personal de la escuela primaria

²³ Ver el Anexo No. 2

c) Orientación a los padres de familia de los menores integrados

La intervención psicopedagógica fue la atención brindada por los maestros de educación especial a los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales integrados en la primaria. Operativamente se trabajó de manera individual con los alumnos dentro del aula de apoyo. Dicha intervención tuvo como punto de partida el diagnóstico de las necesidades del alumno, a las cuales se diseñó un programa de trabajo que se implementaba con el alumno a lo largo del ciclo escolar. Esta intervención tuvo carácter de rehabilitador y de regularización escolar.

El objetivo de la orientación al personal de la escuela y a los padres de los niños integrados a la primaria fue "...proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos, considerando además las necesidades que expresen los maestros y los padres de familia, así como los aspectos que se identifiquen como necesarios a reflexionar, con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos..." (DEE-SEP,1994: 13)

Sin embargo, como el personal de la USAER no se encontraba capacitado para llevar a cabo el proceso de integración, lo que se observó en ese momento fue un intercambio de conocimientos entre los docentes, los de educación especial hablaban sobre el proceso de rehabilitación que trabajaban con los alumnos y los maestros de primaria solicitaban apoyo para que se trabajara con los niños los temas del currículum que aún no consolidaban (lecto- escritura, operaciones básicas, por mencionar las más comunes) y que atrasaban al grupo en general.

Con los padres de familia se buscó apoyar el proceso de integración de sus hijos en dos vertientes; por un lado, guiarlos con los requerimientos escolares, gestionar la entrada y salida de la escuela, si por la discapacidad del niño era necesario llegar un poco después de la hora de entrada y salir un poco antes de los demás niños, o ubicarlos en el salón de sus hijos y si era necesario, apoyar el ingreso al mismo, también sobre el temario de contenidos a trabajar en el ciclo escolar, la forma de llevarlo a cabo tanto en aula de apoyo como en el aula regular y la tareas escolares para casa. Así mismo, si durante la intervención de la maestra de apoyo de USAER o del equipo de apoyo se brindaba alguna terapia, como terapia de lenguaje, a los padres de familia se les proporcionó estrategias para reforzar la terapia.

Dentro del *Cuadernillo de Integración Educativa No. 4* (DEE-SEP, 1994) se estableció el proceso de atención que los docentes de apoyo debían seguir en las aulas, en 4 pasos:

1.- Evaluación inicial: detección²⁴ de alumnos y determinación de sus necesidades educativas especiales. Cabe mencionar que esta evaluación también permitió la canalización del alumno a alguna institución de educación especial.

2.- Intervención psicopedagógica: se establecían los apoyos que cada alumno detectado necesitaba para “modificar las condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares y el contexto escolar, atendiendo a sus necesidades educativas especiales” (SEP/ DEE, 1994: 15)

3.- Planeación de intervención: se realizaba una adecuación curricular adaptada a las necesidades de cada niño así como el lugar y la hora de atención con cada menor.

4.- Evaluación continua: la cual permitió “revisar la pertinencia de las acciones planeadas en función de los logros de aprendizaje y del desempeño del alumno en su grupo, y efectuar así los ajustes de las estrategias de intervención” (SEP/ DEE, 1994: 15)

Otro trabajo que realizaron los maestros de educación especial y el equipo de apoyo, fue la labor de sensibilización, gestión escolar y aceptación, que llevaron a cabo tanto en la escuela como en las aulas donde hubo niños con discapacidad inscritos, con la intención de favorecer la aceptación de los mismos, buscar la empatía y solidaridad que permitieran su integración y así tratar de evitar burlas, etiquetas o apodos. Sin embargo el tratar de cambiar la cultura y las costumbres, hasta la fecha sigue siendo una tarea compleja.

Reflexiones sobre el modelo integrador

Así, con los antecedentes dados y con la USAER como estrategia, se implementó la integración educativa de los menores con discapacidad y del personal de educación especial en las escuelas regulares. Un dato relevante es que durante el ciclo

²⁴ Detección: “...identificar a los alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos escolares y que requieren un mayor apoyo pedagógico y/o de otra naturaleza; ya que debido a sus características de aprendizaje, demandan apoyos específicos diferentes a los que requieren sus compañeros de grado escolar...” (DEE-SEP,1994: 14)

escolar 1994 – 1995 se establecieron “133 unidades USAERs en 532 escuelas regulares” (SEP/DEE, 2010: 206)

Dada la revolución que este proceso generó hay varios aspectos que considero necesario analizar, por ejemplo el cambio de denominación de los niños que se integraron a las escuelas. En la presentación de los Cuadernos de Integración Educativa se refieren a la “integración de niños con alguna discapacidad a los ambientes regulares de las escuelas”, sin embargo, cuando se presentó la Nueva Estrategia de Integración, se habla de la “integración del sujeto con necesidades educativas especiales” (SEP/ DEE, 1994: 31)

Este cambio de denominación comenzó por generar confusión entre el personal, debido a que en un principio se estableció que los menores con discapacidad se integrarían a las primarias regulares apoyados por los docentes de educación especial, siendo la finalidad de estos docentes el logro de dicha integración.

Sin embargo, emplear el término de menores con necesidades educativas especiales implicaba un cambio no sólo en la denominación, sino también en la forma de trabajo con ellos en las escuelas primarias. Sin embargo, esto no fue así, debido a que se dio por implícito, que por el simple hecho de nombrar diferente a los menores con discapacidad se establecía un cambio cultural sin estigmas, ni discriminación además se dio por entendido que los maestros titulares de grupo ya tenían las herramientas didácticas para trabajar con los niños con discapacidad visual, auditiva, motriz, entre otras.

Por lo que una de las problemáticas que se observaron en esta integración educativa, es que el cambio de denominación de alumnos con discapacidad a alumnos con necesidades educativas especiales, no generó ningún cambio en la forma en que los docentes impartían sus clases, ni en la manera de ver a los niños con discapacidad, ni en la cultura escolar; debido a que los docentes, tanto de educación básica como de educación especial, no recibieron capacitación que preparara la implementación del modelo de integración de los alumnos, a pesar de que en la Declaración de Salamanca de 1994, se estableció la necesidad de capacitar a los docentes sobre necesidades educativas especiales y dar una preparación adecuada “para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras”(pág. 31).

La implementación del modelo de integración educativa se hizo con varias limitaciones como la ausencia de adecuaciones arquitectónicas para los niños, por ejemplo, hasta la fecha se carece de rampas y elevadores que favorezcan el acceso de los niños con silla de ruedas o muletas, así como las adaptaciones en los baños, en las puertas y amplitud de los salones, y además, se adecuen bancos y mesas especiales para ellos.

Esta forma de implementar la integración, generó tensión entre los docentes por varios motivos entre ellos la singularidad de cada alumno integrado (desfase curricular en relación al resto del grupo, ritmo y estilo de aprendizaje, situación clínica, familiar y social, entre otras) y falta de claridad en el proceso de la integración, la metodología a emplear con cada uno de los casos, por mencionar algunos.

Debido a la situación que prevaleció en el ámbito magisterial, en 1997 se llevó a cabo la *Declaración de la Conferencia Nacional. Atención Educativa a menores con necesidades Educativas Especiales. Equidad para la diversidad*, donde uno de sus objetivos fue “unificar criterios en torno a la atención educativa de los menores que presentan necesidades educativas especiales, así como conocer el estado actual de la integración educativa y escolar en las diferentes entidades federativas del país” (SEP/ DEE, 1997: 1)

En esta Conferencia se desarrollaron cuatro líneas de trabajo:

- a) Población. Se reiteró que la educación básica es para todos y se especificó que “no todos los menores con discapacidad tienen necesidades educativas especiales y que no todas las necesidades educativas especiales se refieren a discapacidad” (SEP/ DEE, 1997: 4)
- b) Operación de Servicios Educativos, definiendo la “integración educativa como acceso al currículum de educación básica de los alumnos con necesidades educativas especiales” (SEP/ DEE, 1997: 4)
- c) Actualización y formación del magisterio, se “reconoció que una de las condiciones necesarias para el éxito de la integración educativa, es la preparación adecuada y la actualización de los maestros” (SEP/ DEE, 1997: 4)
- d) Materia de trabajo. Se reiteró que educación especial no desaparecía y que si se ampliaba su cobertura. También se reconoció la necesidad de contar con recursos didácticos para las escuelas, los docentes y los alumnos, además de

reflexionar sobre la necesidad de abrir oportunidades para los jóvenes con discapacidad que egresan de educación básica.

Los cuatro principios que guiaron las acciones para dar atención a las líneas de trabajo fueron: justicia, entendida como equidad, vincular la igualdad con la diferencia, igualdad de oportunidades y derecho a todos a la educación.

Sin embargo, la situación en las escuelas siguió siendo compleja, debido a que la integración educativa fue un proceso que modificó la dinámica de las escuelas regulares no sólo nacionales sino también en el ámbito internacional, por lo que a lo largo de los años se han hecho diversas investigaciones sobre la integración educativa (Romero, 2006, Duran, 2005. Islas 2012) donde se han constatado ciertas dificultades, algunas de ellas son:

“...como que directores, por convicción propia no admiten a los niños con alguna discapacidad, porque es su escuela y ellos deciden quién entra y quién no, a los profesores regulares no se les brinda el apoyo necesario para trabajar con un grupo integrado, a los profesores especialistas no se les asignan facilidades para trabajar en la integración de estos niños, ni dentro, ni fuera de las aulas de clase. Los padres de familia tienen que batallar para encontrar una escuela que acepte y cuente con el personal adecuado para atender a su hijo...” (Durán, 2005)

“...Estos cambios [Se refiere a los cambios en Educación Especial: descentralización, conceptualización, modelo de atención, reorientación de servicios] originaron confusiones en los servicios, no existiendo consenso con respecto a la misión de la educación especial, por lo que estas discrepancias influyeron en las relaciones de colaboración entre la educación especial y la regular, direccionando la integración educativa como tarea exclusiva de la educación especial... Estas dificultades han perfilado el camino de la integración como tortuoso y algunos estudios han planteado que la integración no está realmente ocurriendo...” (Romero, 2006)

Por experiencia personal puedo compartir que a los docentes de educación especial se nos dio la tarea de llevar a cabo la integración educativa, sin embargo, se ha carecido de recursos necesarios para su implementación como la sensibilización y capacitación necesarias, el material didáctico de acuerdo a las necesidades de los niños, las escuelas no fueron modificadas para recibirlos y hubo falta de apoyos. Aunque los docentes, tanto de las primarias como de educación especial, han tratado de dar respuesta a las necesidades de los niños y a las expectativas de los padres de familia, considero que los esfuerzos humanos han sido insuficientes. Lo que sí es certero es que la integración educativa, de los 90's en México, fue un parteaguas que modificó la estructura las escuelas y permitió la convivencia de los niños sin mirar la condición personal de cada uno.

Educación Inclusiva

Como se revisó en el apartado anterior, nuestro país inició una serie de modificaciones en el sector educativo bajo la premisa de “Escuela para todos”, intentando que todos los niños tuvieran igualdad de acceso a la escuela regular, es importante rescatarlo porque la integración educativa cimentó las bases para el planteamiento de la educación inclusiva, que a continuación desarrollaremos.

Con el cambio del milenio surgieron nuevos compromisos, asumidos en la misma línea, como lo vimos en el modelo de integración, México se siguió circunscribiendo a acuerdos internacionales que impactaron en cambios de políticas educativas para dar respuesta a los mismos.

Contexto político educativo internacional y nacional

El siglo inicia con una serie de reuniones y movimientos internaciones, en relación a la educación, en general, los acuerdos y tratados daban continuidad al compromiso asumido de “Educación para Todos”, sin embargo fue evidente que, a pesar del tiempo y los esfuerzos invertidos, hubo poco alcance, como lo veremos en la narración de cada suceso que se fue llevando.

En la Cumbre del Milenio, llevada a cabo en la ONU en el año 2000, se estableció la visión del futuro que los estados deseaban tener, reafirmando su compromiso con la ONU para lograr un mundo más pacífico, más próspero y más justo para el 2015.

Referente a la educación se estableció como objetivo lograr la enseñanza primaria universal con igualdad de acceso. Esta cumbre se constituyó como un referente obligado de las políticas educativas en nuestro país.

Este mismo año, se llevó a cabo el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, donde se realizó la evaluación de las acciones tomadas para dar respuesta a los compromisos asumidos en 1990 en Jomtien, Tailandia. En dicha evaluación, los Estados partes “reconocieron que los avances fueron de manera desigual y con demasiada lentitud” (SEP/DEE, 2010: 226) Por lo que los compromisos nuevamente asumidos fueron “implantar en sus políticas públicas educativas la mejora de la cobertura en educación inicial, garantizar el acceso y la permanencia de los niños en educación básica, enfatizando la atención a las poblaciones en situación de vulnerabilidad; priorizar a la escuela y aula como ambientes de aprendizaje. [y] Un imperativo prioritario consistió en la formulación de políticas educativas inclusivas y en el diseño de currículos diversificados” (SEP/DEE, 2010: 227)

Tony Booth y Mel Ainscow (2000) publicaron el Índice de Inclusión, que fue editado por la UNESCO, el cual es relevante porque se enfatiza que la inclusión no sólo tiene que ver con el acceso de los niños con discapacidad a las escuelas, sino también con las acciones para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. El índice de Inclusión hasta la fecha sigue siendo un referente obligado tanto de políticas educativas como de prácticas en el aula.

Varias fueron sus aportaciones no sólo conceptuales sino también en la aplicación en la vida escolar, por ejemplo, el término de barreras para el aprendizaje y la participación social, las cuales “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth & Ainscow, 2000, pág. 9). Este concepto representó un cambio que hasta la fecha sigue impactando en la vida escolar, porque, hacer referencia a las barreras que un alumno puede llegar a presentar, implica comprender que todos los alumnos pueden tener dificultades tanto para aprender como para socializar en algún momento de su vida escolar, sin tomar en cuenta alguna característica personal del alumno, porque las dificultades se ubican en diferentes contextos: escolar, áulico y/o familiar y no en la persona.

Es decir el término de barreras para el aprendizaje y la participación, elimina la mirada en la persona y ubica la dificultad en el contexto social, por ejemplo, pensemos en un alumno que usa silla de ruedas para trasladarse, a partir de Blooth y Ainscow la barrera que enfrenta el alumno es de acceso, porque si la escuela y el salón donde toma clases tuvieran rampas para ingresar, el alumno podría tomarlas, así mismo si el salón fuese ampliado y si hubiera una banca adaptada a sus necesidades para que tomar apuntes, el alumno estaría en igualdad de circunstancias para cursar el grado escolar que le corresponde. De manera contraria, anteriormente se justificaba que debido a la discapacidad motriz del alumno, éste no podía inscribirse en la escuela, ni cursar el grado que le correspondería. Esto es, se hacía referencia a las limitaciones que presentaba el alumno para aprender.

En el mismo Índice, Booth y Ainscow definieron a la Educación Inclusiva:

“como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a eliminar cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros...” (Booth & Ainscow, 2000: 9)

Esta propuesta de educación inclusiva, no centra la atención en la condición de discapacidad de los alumnos, sino que toma en cuenta a la diversidad del alumnado y sobre todo respeta las características de cada uno, implica que todos los niños aprendan juntos poniendo énfasis en el acceso al currículum, y en las barreras que es necesario minimizar o eliminar para que puedan aprender, también implica respetar el

ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno, así como en brindar metodologías diferenciadas que potencien el aprendizaje.

El Índice de Inclusión marcó un parteaguas en políticas educativas, además, generó un giro en la forma de trabajar dentro de las escuelas y en la manera de mirar a los alumnos, tratando de dejar en el siglo pasado a la discapacidad, a las necesidades educativas especiales y dar relevancia a la diversidad de alumnos que integrarían la escuela, es decir, rompe con la propuesta de homogeneizar a los alumnos, la forma de enseñar y la de aprender.

En este mismo sentido, en el año 2001, se llevó a cabo la Reunión Regional de Ministros de Educación en Cochabamba, donde se resaltó la importancia de valorar la diversidad y la interculturalidad con la finalidad de mejorar el aprendizaje y fortalecer los procesos de inclusión a la escuela regular.

En 2004, la UNESCO presentó el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, en donde se reiteró que la educación es un derecho humano, también se hizo un recuento histórico de los tratados y acuerdos internacionales donde se había sustentado este derecho; Así mismo se sustenta, desde el modelo social de la discapacidad a la educación inclusiva y se describen orientaciones para desarrollar escuelas inclusivas. Por lo que el Temario Abierto, es otro documento de referencia para las políticas educativas.

En 2006, la ONU aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad con el propósito de: "...promover, proteger y asegurar el goce pleno y en igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente..." (pág.4). Este documento es importante debido a que se sustenta de la teoría social de la discapacidad.

En relación a la educación, en el artículo 24 se reconoce el derecho a la misma mencionando que la educación que reciban los niños con discapacidad debe ser inclusiva, de calidad y gratuita. Es importante mencionar que uno de los conceptos novedoso es el de ajustes razonables, el cual se definió como: "las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas...para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio...de todos los derechos humanos" (ONU, 2006, pág. 5).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, es uno de los marcos legales que impactó en la reformulación de las políticas educativas.

Los acuerdos, tratados y publicaciones que hemos revisado, han tenido como eje rector la “Educación para todos”, mismo que ha estado presente en las escuelas de nuestro país desde hace una década. En esta perspectiva México asumió los compromisos e impulsó una serie de reformas en la política educativa para dar la respuesta necesaria.

En el año 2000, con la llegada de Fox a la presidencia, se dio la oportunidad de realizar una radiografía que mostró las necesidades pendientes, entre ellas las de educación., Por lo que el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se basó en tres principios: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia.

En relación a nuestro tema, es importante mencionar que en el 2002 se estableció el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, en el cual se mostró el diagnóstico de la situación de los servicios de educación especial resaltando que hubo una impresión en la misión de las USAER, porque “la reorientación de los servicios se impulsó de manera diferenciada...a la falta de normatividad nacional y ausencia de una coordinación nacional de los servicios”(pág.19). Por la ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales, por lo que no hubo criterios para establecer cuántos alumnos debían recibir atención en las USAERs, así mismo se identificó que el apoyo que se brindó era para subsanar el rezago educativo. Es necesario mencionar que los alumnos que no recibieron atención fueron los niños con capacidades sobresalientes; También se evidenció que en algunas primarias, los maestros de educación especial cubrieron funciones que no les correspondían como poner el periódico mural, organizar las festividades escolares, funciones administrativas, cubrir grupos y hasta elaborar el proyecto escolar. Además, se hizo explícito que “el personal de USAER desconocía las estrategias didácticas específicas para responder a las necesidades de los alumnos que presentaban una discapacidad” (SEP, 2002: 20). Por lo anterior se establecieron objetivos y líneas de trabajo para mejorar los servicios de Educación Especial.

Otro documento relevante en nuestro país, es la Ley General de las Personas con Discapacidad, publicado el 10 de junio de 2005 en el *Diarios Oficial de la Federación*, su importancia radica en el hecho de establecer las bases para la inclusión de las

personas con discapacidad. Instauró a la educación especial como un conjunto de servicios que favorecen el desarrollo integral de las personas con algún tipo de discapacidad, lo cual se precisa en el artículo 10: “La educación que imparte y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes. Para tales efectos las autoridades competentes establecerán entre otras acciones: elaborar y fortalecer los programas de Educación especial e integración educativa para las personas con discapacidad”

Una de las acciones que se establecieron para dar cumplimiento a esta Ley fue la creación del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, que tuvo como finalidad asegurar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

En el 2001, la Lic. Patricia Sánchez Regalado asumió la Dirección de Educación Especial y planteó la inclusión educativa como su proyecto de trabajo. (SEP/DEE, 2010: 238) En los Cuadernillos Educación Especial en el Distrito Federal, Calidad con equidad, se explica el tránsito del proceso de integración educativa a los principios de inclusión, teniendo como principio la equidad, la justicia y la igualdad de oportunidades.

Durante el sexenio del Lic. Felipe Calderón, en el Plan Nacional de Desarrollo y Programa Sectorial de Educación (2007-2012), se asumió la igualdad de oportunidades como principio fundamental de la política educativa. Para dar respuesta a este y otros principios, en el 2008 se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación con la finalidad de transformar la educación básica, con mayor calidad y equidad, consecuencia de este acuerdo, se estableció la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), que tuvo un modelo centrado en el desarrollo de competencias lo cual implicó la modificación del plan y los programas de estudio del país.

Por los planteamientos anteriores la Dirección de Educación Especial orientó su forma de trabajo y, en agosto de 2009, se publicó el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federa, bajo el principio de la educación inclusiva en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, con la finalidad de ampliar las oportunidades para el aprendizaje y ofrecer una educación integral.

Como se ha mencionado anteriormente, desde el 2001, Educación Especial trabajaba ya en la gestión de la educación inclusiva, sin embargo, fue a partir del eje 3 “Igualdad de oportunidades” del Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) y de la implementación de la RIEB, que da un punto de convergencia y se instituye como forma de trabajo al

publicarse el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. Siendo ésta una nueva y significativa etapa de trabajo, que propuso transitar de la integración a la inclusión.

Modelo Social de la Discapacidad

El Modelo de atención de los Servicios de Educación Especial, se fundamentó en el modelo social de la discapacidad, el cual está sustentado en los derechos humanos. Surgió a finales de la década de los sesenta del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra, (Palacios, 2008:106) como un reclamo de los derechos civiles de las personas con discapacidad.

En 1970 en Berkley, Estados Unidos, surgió el Movimiento de Vida Independiente (Arnau, 2002), como respuesta a una serie de prejuicios y discriminaciones, lo que representó un cambio significativo en la percepción de las personas con discapacidad. Buscó dignificar la vida de las personas con discapacidad a partir de proponer un cambio de paradigma: del tradicional, donde las personas con discapacidad son ubicadas desde el enfoque rehabilitador, al modelo de intervención social donde las personas con discapacidad reconocen que requieren ayuda sanitaria, social, técnica y/o humana, sin embargo, son personas con la capacidad de asumir la responsabilidad y el control de su vida.

Esta filosofía de vida propuso una nueva conceptualización de la discapacidad, dejándola de concebir como una enfermedad.²⁵ El modelo vida independiente propone que la discapacidad es una condición inherente a la persona, que tiene que ver con las barreras que contextualmente limitan el desarrollo de las personas. En palabras de la Dra. Zardel diríamos que “la discapacidad es la incapacidad de relacionarse con el otro”.

Este modelo social tiene dos sustentos, el primero, ubica el origen de la discapacidad en el ámbito social, haciendo énfasis en que la discapacidad se encuentra en la imposibilidad de relacionarse con el otro por la falta de adecuaciones, o de accesibilidad universal. El segundo, es la postura de mirar con equidad a los otros y valorar la

²⁵ En aquel entonces, el énfasis se ubicaba en “curar” a las personas que eran discapacitados, procurando lograr la máxima “normalidad” posible. Sin embargo, al no encontrar cura ante, por ejemplo: parálisis cerebral, asperger, ceguera, por mencionar algunas., la responsabilidad no era de los doctores, ni de la ciencia. Simplemente la persona tenía una discapacidad, por lo que la justificación era: “él nació así”, “la poliomielitis lo dejó paralizado”, es decir, era la persona la que tenía discapacidad, por lo que el diagnóstico era: Dx. Discapacitado

diversidad, lo que permite abrir las posibilidades y enriquecer a la sociedad desde las aportaciones que cada uno puede hacer a ella, valorando lo distinto, lo no homogéneo. Es necesario rescatar que la noción de persona con discapacidad es vista desde las limitaciones de la propia sociedad, en palabras de Barnes “las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural” (Palacios, 2008: 121)

En relación al ámbito educativo, el modelo social sostiene que los niños con discapacidad deben tener el mismo acceso de oportunidades en igualdad de condiciones que el resto de los niños, ya que la educación inclusiva es una oportunidad de valorar la diversidad, se rechaza la noción de normalidad debido a que es “una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia” (Palacios, 2008: 129)

La educación inclusiva propone que, los maestros realicen adaptaciones curriculares en función del ritmo y estilo de aprendizaje de sus alumnos y los evalúen en función de los progresos individuales. Así mismo, es necesario brindar todos los apoyos necesarios para garantizar el acceso a la educación. La mirada de la educación inclusiva se centra en el aprendizaje, en lo curricular, en el desarrollo de competencias para la vida.

Lo que entendemos, desde el modelo social de la discapacidad, es que la discapacidad es vista como una característica de la persona, pero no un impedimento, ni una enfermedad, y es en el enfoque social donde se establece la existencia de barreras según el contexto, las cuales pueden impedir la comunicación de integración e impedir el acceso a los mismos derechos de las demás personas. Si centramos nuestra atención en la educación, es necesario reconocer que todos los alumnos son diferentes y pueden presentar alguna dificultad en el proceso educativo, para lo que es necesario articular y brindar los apoyos necesarios que les permitan acceder al aprendizaje, así como diseñar las estrategias de aprendizaje que cada alumno necesita. Es una invitación a dejar atrás la escuela homogeneizadora, donde todos aprenden lo mismo, al mismo tiempo y se evalúan igual.

Bajo esta filosofía de vida, más el análisis de los elementos anteriores del marco internacional y nacional, la Dirección de Educación Especial implemento en 2009, el nuevo Modelo de Atención, que a continuación revisaremos.

Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial

Como se ha mencionado a lo largo de este apartado, debido a los planteamientos de política educativa internacional y nacional, la Dirección de Educación Especial replanteó su forma de trabajo, desde el enfoque del modelo social de la discapacidad y de la educación inclusiva. Mismo que presentó en la publicación el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. Centro de Atención Múltiple (CAM) y Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*.

Los propósitos de dicho modelo fueron seis: mejorar la calidad de la atención, fortalecer la práctica de los profesionales a partir de elementos técnico-metodológico que favorezcan la educación inclusiva, constituirse como la mejor opción educativa, reordenar y reorientar recursos humanos materiales y técnico operativos e innovar estrategias y formas metodológicas para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, favorecer la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas a partir de la vinculación con los diferentes niveles de educación básica y por último, conforma un nuevo perfil profesional a partir de la Reforma Integral de Educación Básica y, la atención de los alumnos con discapacidad (DEE, 2009:25)

Los tres primeros propósitos continúan en vías de consolidación por la falta de capacitación del personal de la USAER. Esta aseveración se confirma en las respuestas de las maestras entrevistadas para esta investigación, las cuales se analizarán en el capítulo 5. Así mismo, sería conveniente revisar la bondad de la forma “tradicional” de compartir la información en la SEP, que de manera rápida y coloquial, consiste hasta la fecha, en “dar información en cascada”, esto es, se informa y/o capacita a un director de área, quien será encargado de “pasar la información” a su personal inmediato, quienes a su vez harán lo propio con el personal en su dependencia y así llegar “hasta abajo” con los docentes. Esta manera resulta ineficiente debido a que la información que llega a los profesores está distorsionada, incompleta, con matices personales y lo más importante, sin estar vinculada con las necesidades reales de cada docente con los niños que atiende en cada escuela. Es necesario mencionar este hecho, porque el proceso de capacitación y/ o información que circuló durante la implementación de este modelo de atención, fue con esta modalidad.

Uno de los propósitos más complicados de llevar a cabo por los integrantes de las USAER, fue la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas, debido a que más que un propósito, es una añoranza de todos los países que se han adherido a la misión de crear “Escuela para todos” desde 1990. Valga como ejemplo el último informe de UNESCO, referido en el periódico La Jornada, el 21 de enero de año 2015, “*Subsanar la promesa incumplida de la educación para todos. Conclusiones de la iniciativa global por los niños fuera de la escuela*”, donde se plantea que una de las razones de la exclusión es la discapacidad. (Solano, 2015). El informe de UNESCO refiere que la educación de los niños con discapacidad depende de “la eliminación de las barreras que se oponen a su educación: desde la falta de acceso físico a las aulas hasta el estigma que los mantiene ocultos en sus hogares. También requiere prestarles el apoyo adecuado y comprender sus fortalezas, limitaciones y necesidades en datos sólidos y comparables” (UNESCO, 2014: 8)

Por lo que, se puede ver que este propósito no sólo no se llevó a cabo, sino que sigue siendo una deuda, no de la USAER, ni de Educación Especial, es una deuda social, que seguimos tratando de modificar y que aún con intentos (fallidos) de la política educativa, de plan y programas de educación básica y modificaciones en modelos de atención en educación especial, sigue en vías de lograrse.

La atención que brindó Educación Especial estuvo fundamentada en la propuesta curricular de la Reformas Integral de Educación Básica (RIEB), por lo que se buscó que los alumnos atendidos por la USAER, lograran los propósitos del programa de educación básica, por lo anterior se propuso que los docentes reconceptualizaran el enfoque de su trabajo, diversifican las estrategias didácticas y de evaluación, además de flexibilizar la organización de la escuela, para lograr que todos los alumnos tuvieran las mismas oportunidades de aprendizaje.

La propuesta para la labor docente fue “...que todos los alumnos logren avances en relación con propósitos educativos y con el perfil de egreso de la educación básica...” (SEP/ DEE, 2009, pág. 26) a partir de buscar y proponer alternativas pedagógicas para atender a los alumnos dependiendo de sus estilos y ritmos de aprendizaje, por lo que la consigna de los docentes fue programar, supervisar y evaluar el proceso educativo de los alumnos que enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación social. Cabe señalar que en relación a la USAER, este punto no se estableció de manera

operativa, como forma colegiada entre los docentes de educación básica y los de educación especial, pues aquí se tocaban sutilezas que si modificarían la interacción de los docentes, cómo en el caso de programar, supervisar y evaluar el proceso educativo, ¿de qué docente se habló: del de USAER o el maestro frente a grupo?, lo necesario hubiera sido que se especificara, quién es responsable del proceso de aprendizaje de los niños que fueron atendidos en la USAER?, El docente frente a grupo o el de USAER?, quién le da clases? Quién prepara los materiales de apoyo?, ¿Cómo se apoya a la alumno en cuestión?, ¿Quién lo evalúa?, ¿Qué maestro supervisa a quién, el de USAER al de Básica o viceversa?. Pareciera que la publicación del documento dio por implícito una serie de detalles de operatividad que en realidad no se informó, ni se capacitó y si se dio por hecho que se llevó a cabo, aquí la principal pregunta es ¿Cómo se implementó este modelo en las escuelas de educación básica?

El modelo de atención se presentó con “...carácter flexible, que concibió a los servicios bajo una visión holística y abierta a las necesidades y condiciones del alumno...”(DEE, 2009:25), la principal crítica que se hace, es que fue un documento más que se publicó, donde su implementación se hizo a partir del compromiso de los docentes de la USAER sin capacitación ni sensibilización tanto para el personal de la USAER como para las escuelas de educación básica donde se llevó a cabo, pero que si modificó la dinámica de las escuelas y la forma de trabajo de los docentes, pues la propuesta real fue transitar de la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular a trabajar para eliminar y/o minimizar barrera para el aprendizaje y la participación de todos aquellos niños que enfrentaran alguna en cualquier contexto (escolar, de aula o familiar).

Concepción y Forma de trabajo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

En este modelo de atención se definió a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como:

“...La instancia técnico – operativa de Educación Especial, ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica por medio del trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.

“...Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje...” (SEP/ DEE, 2011: 25)

Esta definición de la USAER, da continuidad en la ubicación en las escuelas de educación básica, la diferencia radica que en 1990 la USAER se ubicó en escuelas primarias y debido a que en el año 2002 la educación básica fue ampliada desde jardín de niños hasta secundaria, la USAER extendió también sus servicios para cubrir el apoyo en las escuelas regulares.

Bajo este esquema la USAER tenía que “proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales... mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales...orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas” (SEP/ DEE, 2011: 15). Esta misión implicaba trabajar para transformar no solo la gestión escolar, sino también las prácticas y culturas de cada escuela, que como ya se ha desarrollado anteriormente, esta aseveración fue más una aspiración a la que aún vamos en camino, aunque la USAER ya no exista.

Cuando en la USAER se habló de “garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos a recibir educación de calidad” se tenía que partir de los momentos de trabajo del proceso de atención de la USAER y de las normas de control escolar de la SEP donde cada año se establecieron los Lineamientos de Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción y Certificación en la Educación Básica, para entender desde dónde se entendió primero la corresponsabilidad, y segundo el derecho de todos los alumnos a recibir educación.

La propuesta de estructura y el personal que conformó la USAER, fue “...un director y un equipo de apoyo, constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social y maestros de apoyo...”²⁶ (SEP/ DEE, 2009: 59). Aunque igual que en 1990, en la operación, lo común fue que la USAER no contó con el personal para tener la estructura completa, debido a que se privilegió dar cobertura a la mayor cantidad de

²⁶ Ver Anexo 2

las escuelas regulares. Igualmente de los elementos que más falta hicieron fueron el maestro de comunicación, el trabajador social y el psicólogo.

Bajo este modelo de atención, la USAER apoyó a cuatro escuelas regulares (de cualquier nivel), el director fue el líder académico que orientó a los docentes, siendo éstos y el equipo de apoyo, quienes trabajaron de manera cercana con los profesores de las escuelas regulares para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Esta modalidad de apoyo de la USAER se ubicó dentro de la escuela regular, y tuvo como misión favorecer y desarrollar escuelas y aulas inclusivas, por lo que la atención se centró en apoyar a la comunidad educativa, específicamente a los maestros de grupo, procurando enriquecer los ambientes de aprendizaje y modificando los contextos donde se ubicaron las barreras para el aprendizaje y la participación.

Por lo que el proceso de atención tuvo cuatro momentos: construcción del análisis contextual (evaluación inicial), planeación y organización de los apoyos, implementación, seguimiento y sistematización de los apoyos, y la evaluación de los apoyos para la mejora del logro educativo (SEP/ DEE, 2011: 28)

Construcción del análisis contextual: evaluación inicial, se hacía en tres contextos el escolar, de aula y socio familiar durante el mes de agosto y septiembre de cada ciclo escolar.

En relación al análisis contextual escolar, los docentes recuperaban información de la escuela como: matrícula, resultados de logros educativos (exámenes nacionales como EXCALE, ENLACE, PISA) organización y funcionamiento de la escuela, identificación de los factores que obstaculizan y los que favorecen el aprendizaje. Otro punto de partida fue el Plan Estratégico de Transformación Estratégico (PETE). Con esta información los docentes de la USAER identificaban las prácticas y cultura de cada escuela, y podían identificar las barreras para el aprendizaje y la participación en ese contexto.

A partir del contexto escolar, se identificaron las necesidades de los grupos y se priorizaba su atención, por lo que se realizaba un análisis contextual áulico de los grupos identificados, el cual consistía en recuperar la información de la matrícula del grupo, el resultado del logro educativo del ciclo anterior, el ambiente de enseñanza, la metodología de la maestra, los estilos de aprendizaje de los alumnos, así mismo se

reconocían las interacciones entre los alumnos y maestro y entre el alumnado. Con la información obtenida era posible identificar a los alumnos que enfrentaban una barrera para el aprendizaje y la participación que enfrentaban los alumnos, por lo que ya identificados era necesario conocer el nivel de competencia curricular que manejaban.

A partir de este análisis contextual, los docentes tenían los elementos para planear y organizar los apoyos, lo cual se concretaba en el Programa de Apoyo a la Escuela (PAE), el cual tuvo como “...objetivo central la previsión de todos los elementos necesarios para la minimización o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que la USAER haya identificado en el análisis contextual con el fin de organizar su intervención...constituye el referente permanente para el seguimiento, evaluación y ajuste de la planeación y los apoyos planteados...”(DEE, 2011:65) Fue el instrumento donde se planearon los apoyos necesarios para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas en cada ciclo escolar.

Durante el ciclo escolar se implementaban los apoyos establecido en el PAE haciendo un reporte bimestral de su desarrollo llevando una sistematización de las actividades desarrolladas tanto en las aulas detectadas como en la escuela y la minimización de las barreras. Dichos apoyos estaban conformados por la asesoría, acompañamiento y orientación que el personal de la USAER realizaba tanto a la directora de la escuela como a los docentes de las aulas identificadas.

La asesoría fue “...un proceso sostenido de ayuda consentida mediante acciones orientadas a la mejora de la práctica profesionales. Esta estrategia demanda al docente de la USAER competencias teóricas y prácticas en torno a lo cultural-educativo, lo curricular-pedagógico-organizacional, así como un conocimiento de los jurídico-normativo para su aplicación de los diferentes contextos...” (DEE, 2011:75). El acompañamiento se concibió “...como un acto de estar junto a...”, implicó estar en la escuela y trabajar de manera conjunta con los maestros y con el director de la escuela. Y, la orientación fueron las acciones para dirigir o encaminar la escuela y las aulas hacia inclusivas.

Dentro del diseño de los apoyos, se identificaba y definían los ajustes razonables para cada grupo y materia, así como las estrategias diversificadas o específicas que se requerían implementar.

Cabe señalar que las estrategias específicas se referían al aprendizaje del sistema Braille o el Lenguaje de Señas Mexicanas para los niños con discapacidad que lo requirieran. Durante la implementación de este modelo de atención, la dirección de Educación Especial ofertó cursos de Braille, el cual consistió en dos cursos: el primero, de iniciación al Braille, en el cual durante dos días se revisaba su historia, los instrumentos para su escritura, el abecedario y la escritura de algunas palabras como números y nombres en Braille. Y el segundo, que era de iniciación al ábaco, para trabajar nociones matemáticas.

También ofrecieron cursos de Lenguaje de Señas Mexicanas, los cuales se impartieron durante un ciclo escolar en tres momentos diferentes, con una duración de tres días cada uno. En ellos se trabajó por temas y vocabulario relativo al mismo.

Con estos cursos la Dirección de Educación Especial, dio por hecho que había capacitado a todos sus docentes y que éstos eran capaces de enseñar tanto a los alumnos como a los docentes de educación básica a leer en Braille y/o a comunicarse por medio del Lenguaje de Señas Mexicano.

Al finalizar de cada ciclo escolar, el modelo de atención planteaba realizar una evaluación de los apoyos brindados tanto a la escuela como a cada una de las aulas atendidas, donde se esperaba se mostraran los avances en la transformación de las escuelas y aulas inclusivas.

De manera operativa, los docentes que laboran en la USAER debían promover adecuaciones en los diversos contextos (aula, escuela y familia) para disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participaciónⁱ con el fin de que todos los alumnos y recibieran educación de acuerdo con sus necesidades educativas, en especial la población con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como aquéllos que en los diferentes contextos se les dificulta aprender.

Este modelo se diseñó para dejar de centrar la mirada en el alumno con discapacidad y voltear la atención a la escuela, pero sobre todo en las aulas. La atención estaba dirigida en apoyar a los maestros para modificar la metodología de enseñanza, diversificarla según las características de cada grupo y cada grado; Labor que considero debía de haber pertenecido a los centros de maestros o quizá haber diseñado campañas dirigidas a sus maestros, sin embargo la estafeta se la dieron a Educación Especial y peor aún, sin capacitar a su personal para llevar a cabo esta labor

titánica y sin sensibilizar a educación básica donde se les informara, por lo menos de la función de la USAER y de los resultados que esperaba obtener.

Durante los años que estuvo vigente este modelo de atención, el sujeto de atención se denominó como alumno que enfrentaba barrera para el aprendizaje y la participación, la consigna de la USAER, consistió en eliminar o minimizar dichas barreras que, como ya vimos, eran contextuales, así que en el caso hipotético de que ingresara un alumno con discapacidad visual a la primaria, la barrera no se ubicaba en el alumno, ni en su discapacidad, sino en que la maestra titular de grupo no supiera enseñar a leer y escribir en Braille, o si el alumno estaba inscrito en algún grado de primaria mayor, (4° a 6° grado) la barrera se ubicaba en el contexto de aula cuando el alumno tomaba sus apuntes en braille y la maestra no sabía leerlos. Así que la función de los docentes de la USAER fue apoyar a los maestros de educación básica para dar respuesta a este tipo de situaciones. Por supuesto es complejo ubicar y conocer maestros tanto de educación básica como de especial, que cuenten con este tipo de estrategias y metodologías de enseñanza.

Reflexione sobre el modelo de inclusión

Quisiera llevar estas reflexiones a partir de algunos dilemas y paradojas que se han vivido dentro del modelo de atención de la USAER y quizá, tomada de la mano de Echeita (2009) y de lo que hemos revisado, podamos describir algunas de las barreras que han impedido lograr una plena inclusión educativa, a pesar de políticas internacionales y nacionales y cambios en la dinámicas de las escuelas, Hablando sobre el derecho de la educación y la educación inclusiva, actualmente los niños que solicitan inscripción en educación básica, tienen un lugar en la escuela, el criterio para la inscripción depende solamente del cupo de cada grado, sin exclusión alguna, sin embargo el dilema que enfrentan los padres de familia es tomar la alternativa de ¿Qué es mejor o menos peor, inscribir al niño en la escuela, por el derecho ya mencionado, a pesar de que los docentes no cuentan con la capacitación para brindar la educación con los apoyos que necesita, o no escolarizarlo, o llevarlo a una escuela de educación especial?. El dilema se encuentra porque como dice Echeita (2009) “el proceso de educación inclusiva está repleto de sombras”. Este dilema, si repercute en la vida de los alumnos con discapacidad, con necesidades educativas

especiales y/o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, porque por un lado se encuentra el defender y asumir el derecho a la escolarización regular, y por el otro lado, implica vivir las consecuencias de una escolarización inadecuada por las barreras reales que enfrentan los alumnos al no contar con profesores capacitados, con escuelas adaptadas, con mobiliario escolar para sus necesidades, eso sin mencionar la situación social por no contar con la sensibilización adecuada, por mencionar algunas.

Una paradoja de la actual escuela inclusiva, es la forma en cómo se aplican las evaluaciones estandarizadas nacionales de conocimientos, tanto en primaria como en secundaria, nos referimos a los exámenes de ingreso a secundaria, ENLACE, PISA, Olimpiada de Conocimiento, por mencionar los más representativos, que en lugar de respetar lo diverso de cada alumno, y habiendo un registro previo de los alumnos que presenta examen, no se incluye el formato necesario para evaluarlos, por ejemplo en Braille, en macrotipo, o con alveolos más amplios para alumnos con discapacidad motriz, así como en el idioma o dialecto que los alumnos hablan, además se mide cuantitativamente lo que todos los alumnos de un grado determinado “deben de saber”, y no se toma en cuenta la situación de aprendizaje de cada alumno, siendo predominante lo homogéneo. Esto rompe totalmente con la propuesta inclusiva, por lo que pareciera que hay un doble lenguaje, entre lo que se propone y lo que se exige. Desgraciadamente la SEP nos sigue estableciendo y aplicando exámenes nacionales estandarizados, lo cual no es una apropiación de la propuesta inclusiva.

El otro dilema se ubica en la existencia de la Unidad de Servicios de Apoyo a las Escuelas Regulares (USAER), que como ya hemos revisado se le asignó la tarea de construir escuelas y aulas inclusivas y de trabajar con el personal de educación básica para modificar prácticas y culturas de las escuelas. Considero que la barrera por el cual no se consolidaron estas tareas reside en que la educación inclusiva no es una cuestión de decreto o de publicación de modelo de atención, comparto la postura de Palacios al decir que “...No alcanza con la aceptación de la diferencia, sino que se requiere una valoración de la diferencia. Lo que se necesita —en definitiva— es un compromiso moral con la inclusión de todas las personas dentro de un sistema educativo, como parte de un compromiso más amplio que aspira a la inclusión de todas las personas dentro de la sociedad” (Palacios, 2008: 133) Ampliando la cita, también considero que, además de buenos deseos y vocación, y es imprescindible, brindar campañas de

sensibilización y capacitación real y eficiente, sobre el modelo que se propone trabajar y los resultados que se esperan obtener, importante resaltar que la inclusión educativa no es excluyente de la educación básica y singular a educación especial, así que sin miramientos de donde provenga la política educativa, es necesario considerar que la “escuela es para todos” y todos laboran en ella con un solo fin: la educación de los niños.

Por todo lo expuesto en este apartado, la presente investigación pretende mostrar el sentir de los docentes ante las políticas educativas de inclusión, porque como he sostenido la inclusión educativa es un proceso que se lleva a cabo en el aula y en la escuela a partir de las actitudes y actividades.

A manera de cierre, me gustaría comentar el hecho de que la inclusión está permeando nuestras vidas desde hace 16 años por decreto, por acuerdos internacionales, por derecho... sin embargo se siguen observando, como lo cita el artículo de Echeitia (2009: 175) que “hay distancia entre los valores y los principios y la realidad cotidiana” que viven muchos niños con discapacidad en las escuelas. Por lo que comparto con él autor, la necesidad de preguntarnos ¿Cuáles son, dónde se ubican y cómo interactúan las barreras que limitan el proceso hacia mayores niveles de inclusión y el pleno disfrute de una educación inclusiva?, quizá esta sea motivo de una siguiente investigación.

Sobre la integración y la inclusión existen varias investigaciones (por mencionar algunas: Romero, Lauretti, 2006., Portela, Nieto, Toro, 2009., Susinos, Rodríguez-Hoyos, 2001., Susinos, T., Parrilla, 2008., Echeita, 2013, Echeita, 2009) que han analizado el fenómeno educativo que se ha producido por su implementación al modificar la dinámica de las escuelas, impactando en la relación entre maestros, entre alumnos y entre padres de familia con maestros. Llevamos más de 20 años hablando de integración-inclusión y al hacer un análisis de las investigaciones y de esta misma, se observa que aún existen brechas entre las políticas y reformas educativas que hablan de la integración- inclusión educativa y lo que realmente sucede en las escuelas y en las aulas.

Es importante tomar en cuenta que los cambios de conceptualización, no llevan de manera implícita cambios en actitudes, prejuicios, culturas y tradiciones, por lo que un decreto, un cambio de modelo de atención no concluye con la impresión y distribución del documento. Es ahí donde empieza el cambio, sin embargo hace falta

sensibilización y capacitación para poder operar esta serie de modificaciones en las escuelas.

Podemos concluir diciendo que la educación de los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales, o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, no es un asunto que pueda resolverse a través de formulaciones legales, sino desde todas las perspectivas, no solo las que tienen relación con el sistema educativo, sino también con el conjunto de la sociedad. La integración, entendida en el sentido amplio de la palabra, es un largo y laborioso proceso que exige de un esfuerzo sostenido para que todos los factores involucrados (gobierno, autoridades, maestros, padres de familia, sociedad en general) contribuyan positivamente al resultado integral, como dice la Unesco (2016) “El optimismo más desbordante no hará que logremos el cometido”

Conclusiones, concuerdo con la postura de la UNICEF al referir que el cambio educativo esencial para garantizar que todos los niños se eduquen en condición de igualdad, no se encuentra en “...estrategias que sean más de los mismo, ampliando aún más los sistemas educativos existentes...debe buscarse mayor equidad en la educación, pasando de los sistemas que asignan los recursos uniformemente a uno que permita asignarlos de acuerdo a sus necesidades...”(UNESCO, 2016:14).

La integración y la inclusión no tienen validez en el papel o en la ley, son válidas al llevarlas a cabo en las escuelas y en las aulas, el hablar de un hecho incluyente o integrador va más allá de la publicación de una norma, implica el trabajo y el compromiso de muchas personas día a día dentro de una escuela.

Es necesario reconocer la valentía, el compromiso y la vocación de los docentes que sin capacitación por parte de las autoridades han decidido intentar integrar e incluir a los niños con discapacidad, con necesidades educativas especiales, con barreras para el aprendizaje y la participación, y población vulnerable a las aulas de la escuela regular, a partir de sus capacidades y profesionalismo.

Concuerdo con la postura de Romero (2006) para establecer el proceso de integración o inclusión educativa, quien dice que “...No basta con formular un conjunto de políticas y medidas legales que legitimen los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, es necesario además informar y capacitar a los miembros de las comunidades educativas para que modifiquen sus actitudes y tomen conciencia de su

responsabilidad ante la integración de estos niños para el desarrollo de sus potencialidades en un ambiente menos restrictivo...” (pág.354). A lo que le agregaría por situarlo en relación a los que nos corresponde, los docentes de educación especial y de educación básica necesitan apoyos y capacitación enfocados a poder trabajar en la diversidad de necesidades que existen porque trabajar con niños que presentan características específicas requiere que el personal que lo educan conozca estrategias que garanticen su inclusión social y educativa.

En el siguiente capítulo, se propone hacer el análisis de los resultados obtenidos, donde se abordará el análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas por núcleos problema, lo que permitirá ir analizando las percepciones identificadas.

Capítulo 5 Así se expresaron los docentes: Percepciones docentes

Para las personas que hemos trabajado con la meta de lograr la inclusión educativa, sabemos que el reto es complejo, que va más allá de un decreto y cambios en la Ley de Educación. Hace falta trabajo arduo, conocimientos teóricos, didácticos, psicológicos, sociales, además de tiempo y, por supuesto, de compromiso por parte de las personas que intervienen en ella: padres de familia, alumnos, maestros y directivos escolares. Verdugo establece que "...la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo..." (Verdugo, 2009: 26)

En este trabajo se reconoce que son los docentes, los agentes que pueden favorecer el cambio de paradigma dentro de las escuelas, sin embargo, para llevarlo a cabo se requieren una serie de elementos que lo favorezcan, como la capacitación o actualización. Recordemos que en varios documentos (Booth, T., & Ainscow, M. 2000; Echeita, G., Simón, C. V., Sandoval, M., López, M., & Calvo, I. 2009; SEP, 2002; SEP/DEE., 1994), se ha hecho referencia a la necesidad del mismo, por ser un elemento clave. Aún así, es una deuda que la SEP sigue quedando a deber a los profesores.

En este capítulo conoceremos las percepciones que los maestros han elaborado desde su experiencia, sobre la inclusión educativa durante la implementación del Modelo de Atención de Educación Especial.

Análisis de Resultados

A partir del análisis de las entrevistas, se identificaron diversas percepciones relevantes por las implicaciones, tanto en el ámbito educativo, como en el personal. Dichas percepciones de los docentes se indagaron desde las tres perspectivas, mencionadas en el capítulo anterior.

Los resultados obtenidos se abordarán a partir de los núcleos problema con el desglose de los subnúcleos, con la finalidad de conocer y analizar las percepciones antes mencionadas.

1.- Práctica docente

TABLA 1.

Núcleo problema	Sub núcleo problema
Práctica Docente	a)Práctica docente
	b)Capacitación
	c)Experiencia en el aula

a) Práctica Docente

Como se revisó en el capítulo 4, en el apartado Práctica Docente, la muestra de maestros entrevistados para esta investigación, cuentan con 17 años de servicio para la SEP, por lo que uno de los aspectos a indagar fue conocer los motivos que las llevaron a decidir trabajar en el ámbito educativo.

En relación a esta pregunta, las respuestas de las maestras pertenecientes a educación básica, tienen en común el agrado de enseñar y trabajar con niños (MB2:1, MB3:1²⁷) y todas refirieron que “*les gustan los niños*” (MB2:1, MB3:1, MEE3:1)

En el caso de las maestras de Educación Especial, las respuestas varían según la generación, por ejemplo una profesora refirió:

“...Me gustó el enfoque psicopedagógico, porque ahí se veía los procesos de pensamiento de los chicos, veía congruencia entre el desarrollo de los chicos y su forma de pensar, además como mi perfil es de psicólogo, también vimos las baterías que íbamos a aplicar en los Centros Psicopedagógicos, la aplicación de toda la batería, la entrevista psicopedagógica...”(MEE1:1).

Esta maestra es egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene 25 años de servicio en la SEP. Para ella sí existió congruencia entre los intereses personales, lo que estudió en la universidad, las herramientas que eran necesarias para trabajar y la vinculación con el enfoque de aquel momento de la Dirección de Educación Especial.

Otra maestra relató que lo que le motivo a seleccionar este trabajo fue:

“...El contacto niño- maestro es lo que más me gusta también me gusta trabajar con niños con discapacidad intelectual, son retos...” (MEE3:1)

²⁷ A lo largo del capítulo se hará referencia a las entrevistas realizadas a las maestras. La nomenclatura asignada a las mismas es la siguiente: MB, maestras de Educación Básica. MEE, Maestra de Educación Especial.

En relación al “reto”, más adelante, en el núcleo problema del Docente como persona lo analizaremos, debido a que es una situación que algunas maestras manifiestan vivir en su labor profesional.

Solamente una maestra hizo referencia a la educación como agente cambio, al decir que decidió trabajar en Educación Especial porque:

“...si nosotros hacemos un trabajo con la infancia nuestro futuro tiene más posibilidades de cambiar...”(MEE2:1)

Esta respuesta es importante, debido a que se puede identificar un planteamiento que establece en la escuela y trabajando con los niños donde ella observa una posibilidad para modificar la cultura, por lo que se perfila una mirada de transformación social.

b) Capacitación

En el ámbito de la capacitación, de manera unánime, las seis maestras expresaron que no han recibido alguna capacitación o actualización por parte de la SEP o de EE para poder implementar, en un primer momento, la integración y después, la inclusión educativa, que es el tema que nos compete. Lo anterior a pesar de que tanto en el Cuaderno de Integración Educativa No.1, apartado Innovación y Cambio de la Educación Especial punto 10, se hace referencia a la necesidad de la formación y actualización del magisterio, (SEP/ DEE, 1994: 4) así como en los Acuerdos Internacionales, por ejemplo, en la Declaración de Salamanca que señala : “...Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación de profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras...” (SEP/DEE, 1994: 6) Así mismo, en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, que tuvo como uno de sus propósitos realizar “...un balance general de la situación actual de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa...” (SEP, 2002: 11)En relación a la actualización del personal de Educación Especial concluyó que:

“...[La actualización] deben estar encaminadas a dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que presentan los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad, así como a aquellos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores como las aptitudes sobresalientes y los problemas de comunicación o de conducta, entre otros.

Considerando que alrededor de 37% del personal académico que actualmente labora en Educación Especial no cuenta con formación inicial o especialidad relacionada con dicha educación, es imprescindible diseñar una estrategia de actualización que promueva que este personal tenga acceso a los contenidos que le permitan atender de manera adecuada a los alumnos y las alumnas con Necesidades Educativas Especiales, particularmente a los que presentan discapacidad. Aun el personal que cuenta con formación relacionada con educación especial precisa de actualización para atender a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales.

Es necesario que dicho personal cuente con estrategias específicas para evaluar a los alumnos con necesidades educativas especiales, de manera que identifique las fortalezas y debilidades en las distintas áreas: social, comunicativa, afectiva, académica, etcétera, de los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad, así como de aquellos que muestran un ritmo muy distinto para tener acceso al aprendizaje de los contenidos curriculares debido a otros factores; esta evaluación también debe aportar información sobre el contexto social y escolar que lo rodea... También es necesario que el personal de educación especial conozca cómo atender las necesidades educativas especiales, principalmente aquellas derivadas de la discapacidad, por ejemplo: cómo enseñar a un niño ciego a desplazarse, qué metodologías existen para que un alumno con discapacidad auditiva se comunique, cómo mejorar la postura de un niño con parálisis cerebral, cómo elaborar un tablero de comunicación para que un alumno con sordera o uno con dificultades serias de movilidad pueda comunicarse con otras personas, cómo lograr que un niño con discapacidad intelectual sume o reste, etcétera... la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en coordinación con las entidades federativas, deberá ofrecer opciones de actualización pertinente...” (SEP, 2002: 30-31)

Cabe mencionar que también de manera generalizada, las maestras si han buscado auto capacitarse para poder dar respuesta a las necesidades de los niños con los que han trabajado, por lo que podemos identificar responsabilidad y compromiso hacia el trabajo y sobre todo hacia los alumnos, como se puede observar en las siguientes respuestas:

“...yo busco mis actualizaciones vía internet, normalmente estoy leyendo que características presenta, cómo se les puede ir trabajando, qué tipo de actividades se les pueden proporcionar a ellos, que nivel de exigencia se les puede dar a los niños...”(MEE3:2)

Cabe señalar que esta maestra actualmente cuenta con un diplomado en psicomotricidad bajo la escuela francesa, diversos cursos de aprendizajes, uno específico sobre el bullying y, actualmente, está cursando un diplomado sobre inteligencia emocional.

Otra maestra refirió, que ella ingresó a trabajar cuando la Dra. Margarita Palacios fue la directora de la Dirección de Educación Especial, por lo que la capacitaron sobre:

“...entrevista psicopedagógica, proceso de lecto-escritura y el proceso de la evaluación psicológica...” (MEE1:1)

Esta misma maestra refirió prepararse así:

“...me pongo a estudiar todos los materiales, puedo ir aprendiendo de manera conjunta con las maestras y los mismos niños nos van dando la experiencia también...” (MEE1:6)

Una maestra más comentó que ella ha tomado cursos de matemáticas, de historia, y muchos más busca tomar cursos los sábados o pide algunos días económicos para ir a los cursos (MB1:4),. Sobre este punto otra maestra refirió:

“...si queremos una [capacitación], pues tenemos que buscarla y contratarla y pagarla particularmente...” (MEE2:5)

Por lo anterior pareciera que la capacitación o actualización, se ha convertido en una actividad personal, como una decisión que un profesional decide asumir en relación a sus necesidades laborales. Por lo anterior, se puede decir que existe un “vacío” en la formación profesional, ante el cambio de paradigma²⁸ que la SEP y la Dirección de Educación Especial propusieron hace algunos años.

Cabe mencionar que a partir de la publicación de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2006, México asumió el compromiso e hizo las adecuaciones correspondientes tanto en el artículo 3° Constitucional como en el Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012.

En el artículo 24 de la Convención relativa a Educación, en los puntos 3 y 4 se establece que:

“...los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:
a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

²⁸ Se transitó del Modelo clínico – rehabilitatorio al modelo social de la discapacidad

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos.

Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad...” (ONU, 2006: 19-20)

Por lo anterior, la Dirección de Educación Especial ha ofertado a los maestros cursos de Lenguaje de Señas Mexicano y el de Introducción al Braille²⁹, sin embargo algunas maestras entrevistadas (MEE1, MEE2, MEE3) refirieron que debido a la forma en cómo fueron impartidos, no se logró su objetivo. En relación a la duración, las maestras refirieron que, por ejemplo, el de Lenguaje de Señas Mexicano se proporcionó en tres momentos durante el ciclo escolar (durante el mes de noviembre, marzo, mayo), cada sesión de dos jornadas laborales, (esto es 2 días en el horario laboral: turno matutino de 8:00 a.m. a 12:30 a.m., turno vespertino de 2 p.m. a 6:30 p.m.) En relación al curso de Braille, consistió en 2 partes: la primera fue de Introducción al Braille que tuvo una duración de 2 días en el horario laboral. La segunda parte fue de introducción al Abaco con la misma duración.

Una maestra narró:

“...en relación a la capacitación tuve lengua de señas hace como 5 años, Braille pero en dos días que fue superficial, no aprendí mucho...”(MEE2:5)

Lo que manifiesta que existe poca congruencia entre lo que México se comprometió (como la Declaración de Salamanca, la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, entre otros), lo que los documentos establecen (como la Ley General de Educación, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012³⁰) y la realidad que se vive. Se observan lagunas entre lo teórico y lo práctico.

²⁹ Se buscó bibliografía que sustente esta afirmación, sin embargo ni el libro de Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México (2010), ni en los informes de Rendición de cuentas tanto de la Dirección de Educación Especial, como de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal, se hace mención de los cursos mencionados.

³⁰“... Objetivo 1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Una mejor calidad de la educación. Los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos...” (SEP, 2007: 9)

c) Experiencia en el aula.

Algunos de los que hemos pasados años dentro de un salón de clases, recordamos situaciones que solamente se viven ahí, como aquella maestra cariñosa, aquel compañero cómplice de alguna travesura, la sensación antes de un examen, las ceremonias de los lunes, por mencionar algunos ambientes escolares.

Las maestras entrevistadas respondieron a las preguntas sobre este apartado con miradas de alegría, con un dejo de nostalgia, otras más entusiasmadas por revivir la situación, una más con resignación. Fue uno de los momentos más sentidos de la entrevista porque se hicieron presente los retos que han vivido de manera solitaria en el aula: ellas y sus alumnos. Solitas, cada una en su salón dando lo mejor de sí para solucionar un momento complejo, una situación inesperado, algo fuera de control. Eso, que solamente quien ha estado frente a un grupo, puede recordarlo.

Las seis maestras entrevistadas coincidieron en haber tenido uno o más casos significativos. A continuación sus relatorías:

“...Si. David, su nivel cognitivo era menor a su edad, y lo atendía USAER...Yo los tomo en 3° y la maestra de USAER que estaba trabajando con él desde de 1°, apenas empezaba a conocer las letras a leer...”(MB2:2)

“...Si, tuvimos un grupo que ahorita está en 6° año, creo que es de los grupos modelos actualmente. En 1° año se integró el alumno, era un chico que golpeaba maestras, venía de otras 2 escuelas, está fue su 3° escuela y afortunadamente gracias a toda la labor que se aplicó Marco para la Convivencia, Práctica entre varios, el niño se fue insertando en la regla, según Práctica entre varios y que se logró una verdadera inclusión de alumnos, a pesar de que los padres amenazaban con cerrar la escuela, el problema aquí no es un tanto el alumno, sino la madre de familia que nos vivimos denunciadas maestras, directora, director, y que afortunadamente llego la respuesta por parte de la Secretaria de Educación Pública a favor de la escuela, donde se le invitaba a la madre de familia a que se involucrara más en el trabajo, y que no había ninguna situación por la cual nos había que reprender o llamar la atención o tener un tipo de sanción, pero la madre de familia finalmente desistió porque no le gustan las reglas, ahorita desconozco, y creo que es parte de la labor que tiene que hacer Educación Especial con primarias donde esté él chico, pero llegó hasta 4° año...”(MEE1:4)

“...Si, tenemos un grupo donde están integrados algunos niños, uno diagnosticado de autismo, otro con asperger, tenemos un niño que tiene una

situación de abuso sexual y tenemos otro con déficit de atención. Entonces ese grupo yo considero que es vulnerable porque son muchos niños, la diversidad es amplia, la misma maestra...”(MEE3:1)

“...En realidad más que un grupo, es toda la escuela. Tomemos en cuenta que en la misma escuela cada salón trabaja de forma diferente, yo veo que en la misma escuela no puedo trabajar igual, en este grupo tal cosa, en este otro grupo otra cosa, con este niño le está afectando tal cosa, en cada salón pareciera que hay una maestra especialista diferente, y no, pues soy yo, soy la misma, por lo que hay un modelo base que da éxito porque uno lo hace, es bien importante cómo uno le transmite al otro el - bueno es su derecho de estudiar - ...”(MEE2:7-8)

“...Había un grupo con ese tipo de niños que estaban medicados, entonces yo creo que cuando no le daban el medicamento se me alocaban mucho, se subían al escritorio, entonces yo tenía que estarlos bajando, pidiéndoles por favor que se bajaran, 5 niños me medaban a todo el grupo, y en lugar de clase me dedicaba a poner límites, fue una experiencia tan amarga que no le he podido olvidar. Pero yo deje todo con ese grupo, soy franca, si estaba a punto de renunciar...”(MB3:4)

“...Hilario, bueno fue el milagro de mi vida, el milagro. Hilario nunca tuvo diagnóstico, no sabía leer ni escribir. Era 5° grado, el grupo de Hilario era un grupo muy difícil porque no tenía límites, pero tenía algo bien importante, tenía ganas de aprender...”(MB1:2)

Al ir escuchando las narraciones anteriores, se fue identificando que las maestras perciben que no se sienten suficientemente capacitadas para dar la respuesta necesaria ante la diversidad del grupo, hasta el límite de querer renunciar al trabajo. En algunos momentos se reflejó en sus caras la desesperación de sentirse solas, sin saber cómo resolver esa situación, sin tener el apoyo para poder seguir enseñando.

En general, al hablar de “caso significativo”, las docentes hicieron referencia a un alumno y a la dificultad que limita el aprendizaje de ese alumno. Es decir, el caso singular lo ubican en una persona que les implicó más tiempo y/o atención para lograr su propósito educativo.

También es importante rescatar que dos maestras (MB3, MEE1) hicieron referencia a la indisciplina o a la falta de límites por parte de los alumnos, como una situación singular para poder lograr un ambiente propicio para el aprendizaje en el salón de clases.

Estoy de acuerdo con Echeita cuando afirma que, los sistemas educativos están sujetos a una doble y contradictoria exigencia. Por un lado, deben ofrecer una educación común para todos los estudiantes pero, al mismo tiempo, deben reconocer y ajustarse a

las necesidades de aprendizaje, individuales de los estudiantes. (Echeita, Simón, Sádoval, López, & Calvo, 2009: 156).

Como hemos visto las necesidad de cada maestra son diferentes por el contexto áulico y escolar, sin embargo el logro educativo que persiguen las seis, es el mismo, que según Ainscow, Booth y Dyson es "... tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables", (Echeita, Simón, Sádoval, López, & Calvo, 2009:156), es decir, lograr la inclusión educativa

Considero que una de las mayores dificultades con la que las maestras acuden a laborar día a día, es con la carencia de la capacitación "prometida" para seguir dando la respuesta educativa que su grupo les demanda. Es innegable que los maestros, que egresaron de la universidad antes de 1994, no fueron preparados en su formación profesional para afrontar el desafío de la diversidad en las aulas³¹, a la que sin embargo es indiscutible que con las carencias presentes, las maestras han hecho frente a las dificultades y han podido apoyar a su grupo y a sus alumnos, porque aunque perciben como problema a la diversidad³², al final lo han transformado en un desafío, ejemplo de ello es la maestra (MB1) que focaliza "las ganas de aprender del grupo" como una fortaleza para poder trabajar con él, minimizando las características del alumno sin diagnóstico y con rezago escolar.

Las maestras también hicieron referencias sobre las estrategias que han empleado para poder dar respuesta a sus alumnos, éstas se vinculan con el sub núcleo problema Capacitación, cuando hacían referencia a que ellas buscaban información, o investigaban para tener más herramientas (MB1:4, MEE3:2, MEE1:6, MEE2:5) para poder adecuar y trabajar con sus alumnos:

"...-yo he buscado estrategias e investigo, por ejemplo me decía si este niño tiene esto, bueno pues voy a investigar, porque había niños inquietos, entonces buscaba qué hacer con él, para que no se distrajera y se me pusiera hacer otras cosas...nosotros tenemos que buscar estrategias para que el niño se involucre en el trabajo, no solamente es "vas a aprender y vas hacer esto que yo te digo", sino saber por dónde realizar diferentes actividades y que el

³¹Recordemos que la Declaración de Salamanca fue firmada por México en 1994 y a partir de ahí inician una serie de cambios a favor de la integración escolar de los alumnos con discapacidad

³² Esta percepción se analizará en el núcleo problema de educación especial, en el subnúcleo problema de Conceptualización del alumno en atención por la USAER

niño se integre para hacer esas actividades, como las de empezar bien el día, en darle confianza al niño de que somos un equipo y de que también sus compañeros forman parte de la escuela...”(MB3:2-3)

Otra maestra decidió diseñar y emplear estrategias personalizadas para trabajar de manera cercana con el alumno:

“... fui con la directora y le dije, mi niño esta así, refiriendo a Hilario, si tú me dejas 10 o 15 minutos antes del recreo y antes de tomar clase de educación física, yo trabajo con él, entonces empezamos a dictar, a la lectura y a dibujar muchas mandalas...durante la fiesta de graduación a Hilario le di la medalla de esfuerzo y la de inteligencia, bueno se sentía fascinado...”(MB1:3)

Una maestra más explicó como por medio del trabajo en equipo, encontró la forma de integrar a alumno:

“...trataba de integrarlo con los niños más accesibles y que iban bien, entonces lo trataba de integrar. Les hacía ver que el niño si tenía problemas pero nosotros podemos ayudarlo para que aprendiera no al mismo nivel que ellos, pero si que le ayudáramos para que dentro de sus posibilidades aprendiera algo...Pues el grupo decía “...David no puede, David no habla, David no esto” Y yo le decía David, enséñales que si puedes...David no sabía leer, pero por la imagen decía, ahí dice esto. Luego los ponía a exponer y les decía que integraran a David que tenía que hacer algo... David tiene problemas pero es igual que ustedes, entonces siempre lo tuve trabajando en equipo y aunque no lo aceptaban al 100% pero si, cuando David hacía algo muy bien, les decía ven David si puede, póngalo hacer algo y verán que si va a poder, y a este niño lo que más le gustaba era dibujar así que él se encargaba de dibujar y a veces le fallaba un poquito el trazar y pero colorear era lo que más le ponían hacer, ese era su fuerte...”(MB2:2)

Debido a la información que aporta esta respuesta, considero necesario ir analizando algunos de los elementos que se observan, por ejemplo, se identifica coexistencia de paradigmas, en un primer momento la maestra MB” hace referencia a una postura esencialista³³ al ubicar la problemática en el niño (David) y la reafirma al decir que “no va a aprender al mismo nivel que los demás”, sin embargo también se identifica una percepción hacia la inclusión³⁴ cuando “es igual que ustedes”. Sin embargo, regresa a lo esencialista cuando hace referencia que el niño “tiene problemas” y al manifestar que el “grupo no aceptaba al 100%”. Esta narrativa me recuerda el texto de *Paradojas y*

³³ “...La discapacidad es vista como una falla en la persona, como una afectación inherente a la persona...” (Saad, 2011: 78)

³⁴Se refiere a la garantía social, al plantear la posibilidad comprometerse con acciones para ejercer derechos de ciudadanía y acceso a la educación.

Dilemas en el Proceso de Inclusión (Echeita 2009) al plantear que los alumnos con discapacidad deben tomar clase en una escuela regular, aún sabiendo que los docentes no cuentan con la capacitación para poder llevar a cabo la inclusión escolar. El dilema se encuentra en que los padres de familia deben decidir si inscriben a su hijo en una escuela regular donde tiene el derecho a la educación, o sacrificar la inclusión escolar porque el proceso de escolarización no es el idóneo, por ejemplo, la maestra deslinda la responsabilidad de las actividades del alumno en cuestión, a sus compañeros de equipo *“póngalo hacer algo y verán que si va a poder”*.

En relación a esta investigación, lo que se observa es que, algunas maestras, trabajan desde la imprecisión de dos o más paradigmas, también se puede hablar de la coexistencia de los mismos. Retomando a Echeita, la paradoja se ubicaría entre dar educación a los alumnos con discapacidad por tener el derecho de contar con la garantía de la “Educación para todos”, tomando en cuenta que los docentes solamente presentan la vocación y el compromiso como herramientas para brindar dicha educación.

Otra de las paradojas de Echeita se ubica en la siguiente respuesta:

“...Se le hacen ajustes a la planeación, se trabajaron aprendizajes de 1° año, el año pasado ya en 4° más regular. Se requiere a veces, considerar su estilo y ritmo de aprendizaje por ejemplo vemos los exámenes del año pasado le tocó el de PLANEA, que viene y se debe de cumplir con los aprendizajes de 3° año, el no los cubría, sin embargo, para cumplir el requisito se le apoya leyéndole y él con todo el entusiasmo del mundo contesta, este tipo de ajuste para que él accese a los aprendizajes, para que participe de manera más activa en las clases, generando este ambiente de participación pues se van dando en el chico, a veces los materiales no son los mismos, los libros no son los mismo en ese sentido hay materiales que les facilita el acceso al aprendizaje porque se le elabora su examen de acuerdo a lo que planea bimestralmente y el va accesando...”(MEE1:5-6)

Pareciera que el sistema educativo, con todos los acuerdos, tratados y demás aspectos legales, estuvieran tratando de “cambiar las reglas del juego” para que todos los demás pudieran jugar, sin embargo el juego no cambia, es el mismo; porque se sigue favoreciendo la competencia y desigualdad, el sistema dice que se toman en cuenta a los alumnos con discapacidad, sin embargo, cuando se aplican exámenes estandarizados nacionales como ENLACE, PLANEA, Olimpiada del Conocimiento, por mencionar algunos, carecen de la versión en Braille, en macrotipos, o algún otro

formato diseñado para menores con discapacidad visual o problemas motrices, por lo que es inevitable que los alumnos con discapacidad sigan en desventaja.

En relación al protocolo de atención propuesto en el MASEE³⁵, solamente dos maestras relataron algo cercano a lo establecido:

“...Bueno la atención ahorita se está dirigiendo dentro del salón es más personalizada con la maestra, la maestra los monitorea más que al resto del grupo...” (MEE3:2)

Lo que manifiesta un trabajo colaborativo entre la maestra titular del grupo y la maestra de educación especial.

“...Los apoyos que le han dado a este alumno, (alumno de 3° de primaria sin acceso a lecto- escritura, sin Diagnóstico, tímido y con problemas en el timbre de voz), inicialmente por ejemplo, ahora que inicia el ciclo escolar, voy poniendo en información a las maestras que es lo que hemos estado haciendo, voy dando la introducción de nuestros niños toda la información, inicialmente vemos en qué momento está (el alumno) se elabora la primera planeación, en esta escuela en un 80% las maestras si elaboran su planeación y solitas hacen los ajustes , en la situación de materiales y todo, ellas le van dando acceso, a mí me piden el apoyo por ejemplo cuando hay una situación de aprendizaje, como estrategias, cómo se la adaptamos para que acceda, pero ellas elaboran el material, yo no elaboro materiales, en la evaluación... se va evaluando mucho del momento de ese bimestre con producciones, con participación en clase, o sea en ese sentido es igual al resto de los alumnos pero considerando ese momento en que están ellos....”(MEE1:6)

En estas dos respuestas identificamos una postura interactiva-contextual³⁶, debido a que las estrategias realizadas fueron: planeación con ajustes acorde a lo previsto que el alumno aprenderá en cada bimestre, elaboración de material de apoyo y se evalúan los procesos del aprendizaje. Esto implica un proceso de atención personalizado que lleva a cabo la maestra de grupo, con apoyo o asesoría de la maestra de educación especial. Así mismo, las estrategias que las maestras han establecido como respuesta para favorecer el aprendizaje de sus alumnos, demuestran el compromiso que tienen hacia

³⁵ Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial CAM y USAER. (MASEE)

³⁶“...La discapacidad es vista como el resultado de la interacción entre las características personales y los apoyos del entorno...” (Saad, 2011: 78)

sus alumnos, cada una en su forma y en su paradigma, sin embargo, ambas pusieron en el foco de su atención al alumno y al aprendizaje.

En relación a los retos que enumeran las maestras durante el camino hacia la inclusión educativa, bastan tres ejemplos para dimensionar lo que ellas han vivido:

“...Trabaje en una escuela de rehabilitación muchos años, ahí todos los grupos son especiales, ahí aprendí que no hay límites para nadie...” (MB1:1)

“...Mi mayor reto ha sido la secundaria...y recuerdo que en una junta me dijeron: “porque no se van ustedes juntos con sus niños, si tanto ustedes confían en la inclusión y quieren la inclusión, porque no agarran sus cosas y se van con ellos, porque no los queremos”. No agarramos nuestras cosas, seguimos ahí, y solo habían llegado dos chiquitos con discapacidad motriz, con PC y el reto era que el niño iba a subir el edificio, que ellos no iban a cambiar de salón , pero si el niño estuvo ahí, lo intentó, terminó la secundaria y ese fue mi mayor reto...”(MEE2:6)

Este tema no se ha abordado en esta investigación, porque está focalizada en primarias, sin embargo no negamos que la implementación del MASEE en secundarias es muy complejo por varios factores: la cantidad de grupos que conforman la secundaria (regularmente hay más de cinco grupos por grado), cada grupo es numeroso en alumnos inscritos (regularmente hay más de 40 alumnos en cada uno), También es necesario tomar en cuenta el perfil profesional de los docentes de las secundarias, que aunque existen maestros egresados de la Escuela Normal Superior de México, otros son Licenciados, Biólogos, Ingenieros Químicos, Actuarios, y en caso de los maestros de los Talleres expertos en su área, cocineras, costureras, secretarias, ingenieros en computación, por mencionar algunos, El horario de la secundaria tanto matutino (7:40 a.m.- 1:40 p.m.) como vespertino (2:00 p.m.- 8:10 p.m.) no es compatible con el horario laboral de las maestras de educación especial (matutino de 8:00a.m- 12:30 p.m., vespertino de 2:00p.m. a 6:00p.m.). El horario de los docentes de secundaria, implica que pocos maestros cubran la jornada completa, generalmente su contrato es por las horas de clase que imparten, por lo que solamente asisten a impartir su curso., Existe un maestro tutor de cada grupo. Es el maestro que será responsable

de ese grupo ante todas sus materias y es un agente importante para tomar decisiones sobre su grupo, sin embargo por procesos administrativos y de contratación, de manera general no está presente toda la jornada escolar, ni tiene contacto con todos los maestros que dan clase en su grupo. Debido a la cantidad de alumnos que cursan la secundaria, las escuelas fueron diseñadas para albergar grandes cantidades de alumnos y aún se observa carencias de accesibilidad universal en las escuelas. Por todo lo anterior de manera concreta y sin desear hacer un estudio extenso y preciso, solamente es necesario precisar que el MASEE presenta inconsistencia para la dinámica de las secundarias, sin embargo y con las carencias mencionadas, también se implantó en las mismas.

“...El reto más grande, pues es incluir a los niños, a que los maestros tengan esta apertura hacia la diversidad, a bajar ese grado de ansiedad que los maestros llegan a expresar y te dicen yo no quiero a ese niño porque yo no sé que cómo le voy hacer, como voy a actuar...superar ese miedo, la barrera del miedo, yo creo que ese es el reto la aceptación de los niños con diversidad, que los maestros lo acepten. Ese el reto...” (MEE3:6-7)

Para cerrar este apartado quisiera compartir una aseveración de la UNESCO (2009), que afirma la necesidad de “...mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo...” (p.14)

De este núcleo problema se puede reconocer el papel del docente como articulador y promotor de la inclusión educativa, su imperante necesidad de buscar alternativas pedagógicas, el compromiso de cada maestro para dar respuesta a la diversidad, por lo que retomo un fragmento de la respuesta MEE2:7-8, cuando dice “...*hay un modelo base que da éxito porque uno lo hace...*”

2.- Educación Especial

Tabla 2

Núcleo Problema	Sub Núcleo problema
Educación Especial	a) Gestión Escolar
	b) Trabajo Colegiado
	c) Conceptualización del alumno en atención en la USAER

a) Gestión Escolar

La gestión escolar es uno de los elementos esenciales para la implementación de la inclusión educativa. Se puede dividir en tres momentos: Institucional, Escolar y Pedagógica. La primera tiene ver con la forma en cómo se articulan las instituciones educativas (a nivel nacional, estatal, regional) para llevar a cabo la inclusión educativa, lo cual depende de la administración de las instituciones. En el caso del presente trabajo, solamente trabajaremos desde la articulación de la Dirección de Educación Especial con Educación Básica en primarias.

En relación a la gestión escolar, se abordará en el sub núcleo problema “Trabajo Colegiado”.

Sobre las percepciones identificadas en el apartado de la gestión institucional, solamente una maestra hizo una relatoría sobre lo difícil que le ha sido vivir las transiciones de modelo clínico rehabilitatorio, a integración educativa y después a inclusión:

“...Ha sido una lucha, porque las condiciones sociales, educativas, familiares no han sido dadas. Hemos tenido que abrirnos puertas, y sobre todo como especialistas es dignificar nuestra profesión y también como personas porque también hay que dignificar la labor que hemos venido haciendo en las escuelas, porque cuando se dio la transición de CPP a USAER, en ese tiempo tuvimos que tocar puertas con todas las autoridades desde sector, directores. En ese tiempo como estaba con la función yo de psicóloga, me tocaba estar acompañando a mis directoras abriendo puertas, tocando puertas para que nos diera ese lugar, tuvimos que estar trabajando en azoteas, en patios de escuela, en bodegas, debajo de la escalera, condiciones que no estaban dadas para que nosotros llegáramos a esas escuelas. La intención fue que se abriera esta atención a la diversidad y que ya se tuviera un impacto directo con alumnos, maestros y directores, pero las condiciones no estaban dadas, inclusive no había la sensibilización, esa labor nos la dejaron a nosotros Educación Especial, desde el momento de tocar la puerta con autoridades, hacer labor con las mismas directoras, maestros, hubo una parte de que a mí me agradaban en ese tiempo, era que las mismas autoridades de educación especial también lo hacían a nivel de jefas de sector y ya hasta autoridades máximas y hacían introducción, pero nosotros teníamos que hacerlo toda esa labor de sensibilización con directores, maestros y padres de familia.

Teníamos llegar con la humildad de que nos abrieran la puerta, porque la primera intención fue: “ábreme la puerta, no soy una amenaza”, pero la

escuela la veía como una amenaza, a nosotros como educación especial es: - “ya vas a venir a criticar mi trabajo, no quiero niños que presenten alguna discapacidad, (en ese tiempo el concepto de necesidades educativas especiales), me entorpecen mi labor, yo no fui preparada para esto, vete con tus niños”. Había hasta agresiones verbales, físicas, porque veíamos que los espacios físico no nos eran dados y los que eran dados de momento ya eran ocupados por ellas mismas hubo mucha discriminación para Educación Especial, ni para mí, en sí para Educación Especial , como que ustedes no son del club y no tienen cabida aquí en las escuelas. Se fue ganando los espacios físicos y de trabajo, este ahora sí que con trabajo. Cierto es que los chicos están integrados, todos están integrados, están en la escuela con derecho constitucional, artículo 43, los niños están integrados pero no todos son incluidos. Seguimos todavía en la actualidad peleando esto, ¿Por qué? Porque tiene que ver con una cultura apertura a la diversidad y muchas compañeras maestras de primarias no tienen está apertura ni a nivel personal de tener esta parte de tener esta parte de apertura a la diversidad, o sea un niño que enfrenta dificultades, para algunas representa un reto para ellas, representa trabajo, pero para otras representa un peso...” (MEE1:2)

Con la narrativa anterior, se identifican varias percepciones, podemos observar que la docente MEE1, no se sintió reconocida por sus compañeras de trabajo , lo que percibió como indiferencia, lo que generó dolor, por las carencias en la gestión institucional. Ella refiere haber trabajado de manera ardua para ser reconocida como un profesional valioso, y dentro de este recorrido ha logrado transformar la visión y cultura, del lugar donde trabaja, hacia una postura incluyente

La relatoría de la maestra muestra un trabajado desvinculado, da la impresión de que los fines de Educación Especial y los de Educación Básica son diferentes y habría que buscar un punto de intersección, cuando no es así; todos los documentos, acuerdos y leyes que abordan esta problemática, refieren una “educación para todos” con el objetivo de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, según lo planteado por UNESCO desde el año 2000 y que viene del sustento de la Declaración de Salamanca (1994). La realidad es que las necesidades educativas de un alumno o las BAPs se minimizan en la escuela donde se encuentra inscrito el alumno, el personal que ahí labora, son los responsables del proceso educativo.

Así mismo, en el relato se puede observar dos posturas de trabajo. Una se refiere a los alumnos especiales, como una oportunidad de trabajo al posicionarlo como un “reto”, lo

cual hace referencia a una posibilidad de trabajo hacia la inclusión. Otra postura los ubica como un “peso”, es decir como una dificultad que se justifica al decir que *“me entorpecen mi labor, yo no fui preparada para esto, vete con tus niños”*. Recordemos que en relación a la capacitación, la SEP y la DEE tiene una deuda pendiente con los docentes, esta carencia se puede percibir como una deficiencia laboral, que no favorece la modificación de la forma de trabajar de la maestra.

Para terminar este punto, es necesario explicar que la intención de desmenuzar este fragmento de la entrevista fue mostrar lo relevante de la gestión institucional y cómo esta ausencia fue vivida por una maestra de educación especial.

La gestión escolar, se abordó en las entrevistas, a partir del trabajo que las maestras han realizado tanto en la escuela como en el Consejo Técnico Escolar (CTE), en tanto constituye:

“...la instancia en donde docentes y directivos velarán por hacer cumplir los principios del artículo 3º Constitucional para garantizar un desarrollo integral de los estudiantes a través de una educación de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos, así como dar seguimiento y evaluar los fines y criterios dispuestos en los artículos 7º y 8º de la Ley General de Educación.

Que dicho órgano es la instancia que de manera inmediata y a partir de sus necesidades y contextos específicos identifica, analiza, atiende, da seguimiento y evalúa situaciones de mejora educativa en beneficio de los estudiantes de su centro escolar a partir de los principios de equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia.

Que de la misma forma se constituye en un colegiado que a partir de su responsabilidad profesional, de un liderazgo compartido, del trabajo colaborativo, de la toma de decisiones compartidas y de la transparencia y rendición de cuentas se corresponsabiliza del avance educativo de sus estudiantes, procurando así la mejora de la calidad académica de las escuelas...”³⁷ (SEP, 2013: 7)

Cabe señalar que el Consejo Técnico Escolar se conforma por el director de la escuela y los docentes, incluyendo a los maestros de inglés, educación especial, y educación física. Tiene como misión asegurar la eficacia del servicio educativo por lo que “...centra

³⁷ Con fundamento en los artículos 3º, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 38º, de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 2º, 7º, 8º, 9º, 21º y 22º, de la Ley General de Educación; 1º, 4º, y 5º, del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública

su esfuerzo en garantizar que los niños y jóvenes que asisten a la escuela ejerzan su derecho a la educación de calidad...” (SEP, 2013: 10)

Desde hace algunos años, el Consejo Técnico Escolar se reúne una vez al mes, ocho veces a lo largo del ciclo escolar en los meses de Agosto, Septiembre, Octubre, Enero, Febrero, Marzo, Mayo, Junio. Y es en estas sesiones donde se pueden plantear las necesidades de la población escolar y buscar las soluciones a dichas necesidades para poder llegar a establecer acuerdos en el contexto escolar.

Sin embargo, a partir de las entrevistas realizadas, se puede observar que en las seis escuelas si se llevan a cabo las Juntas de Consejo Técnico en las fechas y horario establecidos por la SEP, no obstante, en cada escuela suceden situaciones particulares. Por ejemplo, en la escuela donde labora la maestra MEE1, durante la JCT, si ha habido la oportunidad de presentar y dar conocer las necesidades de la población, además de que la maestra de educación especial ha podido ir mostrando el modelo de inclusión escolar. A continuación la narración de la maestra citada:

“...En el consejo técnico, se da a conocer cuáles son los niños identificados, el listado del que se parte, lo nuevo que se está presentando como Educación Especial, ó sea se va dando a conocer, por qué es una barrera para el aprendizaje, qué es un estilo de aprendizaje, por qué se consideran necesidades educativas especiales, ó sea las nuevas conceptualizaciones se les van dando en esos espacios, porque si no ellas no las tendrían...”(MEE1:7)

Otra maestra, MEB3, refiere que en su escuela a veces hay espacio para la maestra de USAER:

“... hay casos en que la USAER interviene en las juntas, dice lo que hace en los grupos que interviene y la maestra de ese grupo comenta su estrategias y cómo trabaja con USAER, también la USAER menciona los niños que atiende y menciona sus problemáticas y ya...”(MEB3:4)

Una maestra más refiere que en las juntas se ha hablado sobre los niños que han enfrentado barreras para el aprendizaje, sin embargo, pareciera que es solamente de manera informativa:

“...Si hemos tocado los temas, cada maestra tiene sus niños y hay algunos con ciertas características y salen a flote, por ejemplo yo con Yeilman, entonces viene Domus y trabaja con nosotros porque hoy está conmigo, pero después no sabemos con qué maestra le va a tocar y todos tenemos que estar informadas. Si hemos trabajado y tocado el tema de este tipo de niños

y compartimos experiencias. y se tocan sobre el foquito rojo que hay en cada grupo, así por ejemplo todas estamos pendientes de Yeilman...”(MEB2:4)

Cabe mencionar que en esta primaria hay una situación singular. El alumno que la maestra menciona presenta un diagnóstico de autismo, los padres del menor inscribieron a su hijo en Domus³⁸, que es una institución especializada en atención a personas con espectro autista, por lo que dicho alumno, primero ingresó a Domus, y fue ésta institución quién solicitó la inscripción del menor a la primaria. Una de las características de la atención que brinda Domus, es trabajar de manera individual con cada uno de sus alumnos, desarrollando estrategias de intervención dependiendo de las características de cada uno, por ejemplo en el caso del alumno que se menciona en la relatoría, Domus asignó una “maestra sombra”, es decir una maestra que trabaja de forma personalizada con el alumno y que asume la total responsabilidad del aprendizaje y la conducta del mismo. Por lo que, al integrarse el menor a la escuela, también lo hace la “maestra sombra”

Sin embargo, en el caso de las escuelas donde laboran las maestras MEE2 y MEE3 la situación es diferente

“...en la Juntas de Consejo Técnico de la primaria se maneja una guía de trabajo que se tiene que llevar a pie de letra, posteriormente se van a asuntos generales pero desafortunadamente yo ya no estoy en ese horario entonces si llega a salir una duda de alguna maestra, o que yo tengo un problema con tal niño, y no sé cómo abordarlo y toda esta situación yo ya no puedo apoyar porque yo ya no estoy en ese horario, es lo que te digo de la compatibilidad de horario. Y así estamos, porque así el ritmo de esta escuela nunca paramos porque siempre surge algo. No hay análisis de casos, no hay nada. Lo que yo hago es que dentro de mi horario busco un espacio para ir con la directora y decirle mis niños del listado son tales, les doy tal seguimiento, les doy tal atención, se le proponen a la maestra estas estrategias para que ella vaya teniendo conocimiento de lo que yo hago, porque no es que yo hago lo que yo quiero, no. Entonces tenemos que ir buscando los espacios para informar a la directora. La gestión se da en la marcha y no hay nada programado desafortunadamente...”(MEE3:4)

“...En CT si se habla, se toman acuerdos pero no se cumplen, es difícil porque siempre quedan en que “es que son niños de la USAER. Entonces te vuelves como alguien que tiene que tener el as bajo la manga y decir, pues ante esta situación, yo haría esto, ante esta situación yo haría esto otro. Entonces si se hablan de los niños, pero ellos quisieran resultados inmediatos. El proceso no se respeta, y eso también los conflictúa mucho, por ejemplo, el año pasado

³⁸Domus Instituto de Autismo

viendo un contexto de un niña que es deprimiente, el papá se quiere suicidar, la mamá está en depresión y la niña viene aquí y la maestra quiere que la niña aprenda, cuando sabemos que el contexto no va a dar para eso, entonces se frustran y dicen, “es que por tu culpa no avanzan”, ósea cómo? Yo, como maestra especialista, por mi culpa no avanza?

Entonces se sienten ellos frustrados por no poder avanzar al igual que sus compañeros. Es algo muy complejo. Entonces en JCT se habla, se termina hablando del alumno, pero no se trabajan las posibilidades que tiene el docente ante este alumno para hacer algo, Si no la postura es qué tiene que hacer la maestra especialista para estos alumnos. Lo cual, lo que se debe de hacer es al revés...” (MEE2:4)

En relación a la maestra MEE3, se observan tres situaciones importantes. Primero, desde hace algunos ciclos escolares atrás, la SEP, decidió unificar y establecer la orden de trabajo para las Juntas de Consejo Técnico con la finalidad de que todas las escuelas del país aborden los mismos temas. Esta condición implica, como lo refirió la maestra, que las situaciones propias de la escuela se desarrollen, en el mejor de los casos, en el apartado de la orden del día denominada “asuntos generales”, los cuales se abordan al final de la junta. Lo anterior es relevante debido a que los horarios laborales de los docentes en algunas ocasiones no son compatibles, por ejemplo, el horario de trabajo de las maestras de educación especial, es diferente al de las maestras de educación básica³⁹, siendo esta una de las situaciones administrativas que no favorece el trabajo colegiado. Y, el tercer punto importante es cuando la maestra señala “...la gestión se da en la marcha y no hay nada programado desafortunadamente...” Aunque hemos mencionado que existen dos bibliografías base para la implementación del modelo de atención de la USAER: *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial CAM y USAER (2009)* y *Orientaciones para la Intervención Educativa de la USAER en las Escuelas de Educación Básica (2011)*, la realidad y situación de las escuelas es rebasada por los documentos mencionados, por la poca información que existe, tanto para educación básica como para la educación especial, ya que se dejó a los docentes de educación especial el rol de especialistas,

³⁹ El horario de trabajo de las maestras de Educación Especial es de 8:00 a.m. a 12:30 p.m.. Desde hace algunos años, algunas primarias del Distrito Federal modificaron su horario de trabajo, en algunas escuelas donde prevalece el turno vespertino siguen teniendo el horario de 8:00 de la mañana a las 12:30 del medio día. Sin embargo las primarias de tiempo completo laboran de 8:00 a.m. a las 2:30 p.m. y las primarias que además son de tiempo completo con ingesta de alimentos los alumnos ingresan a las 8:00 a.m. y salen de clases a las 4:00 p.m.

sin llegar a serlo, además de la diversidad de alumnos que se atienden por la USAER,⁴⁰ Por lo que no existe un documento rector o un protocolo a seguir para abordar la situación de la gestión escolar.

En cuanto a la maestra MEE2, se observa que, ella si ha tenido tiempo para comentar durante las juntas la situación de los alumnos que han enfrentado barreras para el aprendizaje y la participación, sin embargo los docentes de esa escuela siguen trabajando con el paradigma clínico rehabilitatorio, al centrar la problemática en la alumna que no aprende debido a “su situación familiar”, por ejemplo. Además de depositar la responsabilidad a la maestra de educación especial por no dar una respuesta que permita ver resultados inmediatos., Lo cual me hace reflexionar, si realmente existe algún proceso educativo que permita observar resultados a corta plazo?

Es coincidente que en los cinco relatos anteriores, se puede observar que fue encomendando a las maestras de educación especial la responsabilidad de la inclusión educativa y más aún del aprendizaje de los niños en atención por parte de la USAER, evadiendo el objetivo 1, establecido en los Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, que es:

“..Revisar de forma permanente el logro de aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora...” (SEP, 2013: 10)

Una entrevista más, hace clara referencia a la importancia de la gestión escolar, al referir que según la personalidad de cada autoridad, es la forma en cómo se puede llevar a cabo el trabajo en la escuela:

“...esta nueva autoridad (directora) porque la anterior que teníamos cerró las puertas a educación especial y a la maestra de apoyo, era general. Esta directora ha generado la apertura, porque se ha visto la importancia y también la consideración de que sumemos esfuerzos...”(MEE1:7)

Por lo anterior es posible recuperar la importancia de la interacción de las creencias, posturas y formas de trabajo de las personas y autoridades de la primaria. La importancia de investigar las percepciones que permearon la inclusión educativa, radica

⁴⁰ Tanto en el libro de *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*, como en el de *Orientaciones para la Intervención Educativa*, se especifica que el apoyo de la USAER es hacia toda la comunidad educativa, principalmente hacia los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, cualquiera que sea su condición (discapacidad o aptitud sobresaliente) o en cualquier situación de vulnerabilidad.

en poder identificar aquello que es importante para los maestros, porque considero que a partir de lo que percibimos, se toman decisiones, lo que implica la posibilidad de conocer las prácticas docentes que se han llevado a cabo. Por lo que es posible ir planteando que no solamente fue la forma de trabajo que se estableció en el Modelo de Atención, sino también fue la gestión escolar, en este caso, la forma de trabajo de la directora de la primaria la que favoreció o puso barreras para realizar el trabajo de educación especial en la primaria. Cabe señalar que aún hoy en día hay varias escuelas donde el trabajo de educación especial es nulo o con dificultades fuertes por la gestión del director o de las maestras de las primarias.

b) Trabajo Colegiado

Considerando que son los maestros, los actores, que favorecieron la inclusión educativa, se indagó sobre la forma en cómo, los docentes tanto de educación básica como de educación especial, han trabajado de manera conjunta.

Los resultados han sido variados. Pocas maestras refirieron corresponsabilidad en relación al proceso educativo de los alumnos que atendió la USAER, en general los maestros frente a grupo ubicaron en los de educación especial el compromiso del aprendizaje de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Solamente dos maestras refirieron un trabajo colaborativo exitoso: La primera lo justifica a su trabajo constante, “a picar piedra...durante muchos años”:

“...ya ahorita la mayoría de los maestros ya vienen conmigo a solicitar ayuda y me dicen “sabes que tengo una niña así o un niño así, cómo le hacemos” ...los ajustes ellas solas las realizan, solas en su planeación y yo solo voy supervisando como el camino, pero la relación es buena y de apertura y me ha costado porque he estado mucho tiempo en esta escuela, era una escuela muy cerrada a USAER, pero me ha ido costando e ir picando piedra ...es cuando ellas comprueban, ah sí!, ella si sabe, entonces sabe que necesito y se vuelve un trabajo colaborativo, digo que sigo reconociendo la labor de las maestras porque cuando hay compromiso todo fluye, yo doy la idea y ellas enriquecen esa idea en muchos sentidos porque ellas si tiene la didáctica, ellas si tienen la formación , yo no, yo considero procesos de pensamiento de acuerdo a mi formación y no dejo de estar metiéndome en libros, viendo qué es lo que va saliendo, como materiales para ayudarles a ellas y yo darles estrategias...”(MEE1:3-6)

Uno de los factores que favorece este exitoso trabajo entre pares, se debe a que la maestra MEE1, tiene una buena relación con los maestros de la escuela, aunque quizá, no todos los docentes posean la apertura total hacia la inclusión, pero hay un clima de trabajo benévolo. Además cada maestro intenta hacer lo que le corresponde, según su ámbito educativo y sí se ubica a la maestra de educación especial como un apoyo para la escuela.

En otra escuela, una maestra relató otro caso exitoso de trabajo colaborativo:

“...Sí, Perla, ella me ayudó muchísimo, además ella me animaba mucho, pero solamente 2 personas importantes de USAER que conocí que me apoyaron de todos los equipo de USAER...”(MB1:3)

Cabe señalar que esta maestra tiene 40 años de servicio en la SEP, y los últimos 20 años ha trabajado en la misma escuela. En esta situación, considero relevante plantear que pareciera que el éxito referido, se encuentra vinculado con la personalidad y el compromiso de las maestras, a la gestión directiva de la escuela, y también a las necesidades de los alumnos.

Las demás maestras relatan situaciones desalentadoras, y que lamentablemente, predominan en las escuelas primarias, como podremos revisar en las siguientes narraciones de las tres maestras de educación básica:

“...Lo que he visto, he observado, es ver solamente a los niños que necesitaban ayuda y nada más, era de “maestra quédense con los demás niños” y nada más .Y había un maestro que se llamaba Rogelio, me gustaba su trabajo porque involucraba a todos y llevaba material para todos, pero en los tiempos de antes pues no...”(MB3:2)

“...Pues no siempre, al principio no nunca, hasta hace poco...En ocasiones la maestra de USAER sacaba al niño y no me decía que hacía con él...” (MB1:1)

“...no he tenido mucho trabajo, con USAER...porque ya sólo queda una sola maestra y no hay apoyo, sólo hay una sola persona para toda la escuela, pero siento yo que en otros años si lo ha habido...”(MB2:4)

Para analizar estas respuestas es necesario recordar que el mínimo de antigüedad que tienen las maestras trabajando en la SEP, es de 9 años, ninguna de ellas tiene poco tiempo de conocerse, o de laborar en la misma escuela, o de trabajar con el mismo modelo de atención, o de recibir en sus aulas niños con discapacidad o que presenten alguna barrera para el aprendizaje. Por lo que nuevamente hay que considerar, si lo

que está en juego durante la inclusión, es la personalidad de las maestras o el modelo de atención propuesto por educación especial.

Después de indagar sobre cómo ha sido ese trabajado entre pares, más allá de la adscripción administrativa de cada maestra, la apertura de la entrevista a profundidad permitió conocer la percepción de cada de las docentes una sobre el funcionamiento de la USAER. Lo cual fue uno de los hallazgos de esta investigación, que revisaremos en el apartado correspondiente.

c) Conceptualización del alumno en atención en la USAER

Otro de los puntos importantes de la investigación, era conocer cómo los docentes han conceptualizado al menor que recibe atención de la USAER.

Recordemos que a partir del paradigma vigente de Educación Especial, el Modelo Social de la Discapacidad, se modificó la manera de atenderlos, así como los criterios para determinar quién es el alumno candidato al cual se le brinda la atención por parte de la USAER. Es decir, durante el período en que se brindó una atención clínico-rehabilitatoria, el niño atendido era aquel que presentaba una discapacidad y se trabajó terapéuticamente en la rehabilitación. Desde la postura de la integración, se ubicaron a los niños en edad escolar (de 6 a 14 años) con discapacidad que podían integrarse a las escuelas, también se comenzó a hablar de alumnos con necesidades educativas especiales. Y en el Modelo Social de la Discapacidad, el menor en atención fue el alumno que enfrentó una barrera para el aprendizaje y la participación, es decir, fueron aquellos niños que tuvieron una dificultad para aprender, y con esto el abanico se abrió hacia la diversidad, porque la población en USAER fueron los niños en condición de calle, en situación hospitalaria, los que presentaron trastornos, por ejemplo, déficit de atención, además de los migrantes por ejemplo, los alumnos que no hablan español, y también aquellos alumnos con talentos sobresalientes, por mencionar algunos casos.

En las entrevistas, solamente una maestra de USAER, describió la forma en cómo ella identificó a los alumnos que presentaron BAP y que fueron candidatos a ser atendidos por la USAER:

“...primero se hace un perfil inicial, en este perfil se van detectando los niños que nos van presentando alguna característica un rasgo de los que nos marca la normatividad de educación especial, y a través de esta situación se empieza a canalizar después se hace entrevista con los padres de familia ya de esta

forma vamos determinando la situación de los niños si se queda de seguimiento o de atención en la USAER...”(MEE3:2)

En el MASEE (2010), se estableció que, para determinar cuáles eran los niños candidatos a ser atendidos por la USAER, era prioritario identificar las barreras para el aprendizaje y la participación realizando una evaluación inicial en cada grupo de la escuela, como lo mencionó la maestra MEE3.

Otra maestra de educación especial, también señaló que en el Modelo de Atención de la USAER se detectaron a los niños a partir de los contextos, sin embargo, también se refirió a los cambios de paradigma entre integración e inclusión:

“...Es que fue la transición de necesidades educativas especiales a que el niño enfrentaba barreras para el aprendizaje y la participación. En el concepto de necesidades educativas especiales, se hablaba que el niño tenía la necesidad, en el nuevo modelo ecológico se habla de barreras para el aprendizaje, se habla de esto, la barrera no está en el niño, está en los contextos, a partir de los contextos se empieza a trabajar en los contextos...” (MEE1:7)

No obstante esta misma maestra describió el caso de un alumno que presentó rezago académico significativo al ingresar a la escuela:

“...Porque se dan a conocer. Por ejemplo se inscribió a esta escuela un niño en tercer año de primaria. Sin acceso a la lecto-escritura, tenía problemas con su tono de voz, muy tímido. Después de tres años ya se canalizó a CISAME donde recibió apoyo psicopedagógico, ya lo canalizaron a foniatría, ya lo operaron el 1° de febrero, ya tenemos Diagnóstico de Discapacidad Intelectual. Es un niño al que no se le había dado la atención que requería en las escuelas anteriores. Después de un panorama muy oscuro, ahorita ya va saliendo adelante...” (MEE1:5)

Llama la atención que se refiere al alumno sin ninguna denominación, y lo identifica por las carencias de aprendizajes que tenía, aunque después si identifica la discapacidad.

Esta misma maestra, también mencionó otros casos:

“...Otros de los casos que llaman mi atención, son tres hermanos: una chica que acaba de egresar de 6°, y otro chiquito que pasó a 6° y el otro hermanito. Ha habido abandono por parte de los padres de familia, son niños en riesgo de calle. Se logró captar que los niños asistieran a la escuela con mayor regularidad, lo logramos 5 años, pero ya no lo pudimos lograr porque se cambiaron de domicilio...” (MEE1:5)

Este caso implica que la maestra trabajó en el proceso de identificación de las barreras que presentaron los niños, se trabajaron las estrategias para favorecer la asistencia a la escuela y para que lograran pasar de año. Sin embargo por falta de seguimiento, se pierde el trabajo realizado. Importante mencionar que a pesar de que todas las escuelas pertenecen a la SEP, no hay forma de dar seguimiento, no se sabe en qué escuela se inscribieron los niños, por lo que tampoco hay la posibilidad de compartir el trabajo realizado con las nuevas maestras y la realidad es que esos niños si se encontraban en riesgo de deserción. Por lo que, en este caso, es posible hablar de la emoción de frustración⁴¹, generada en la maestra por la impotencia de no dar seguimiento al trabajo realizado. Así mismo, podemos retomar a Domínguez (2011) quien explica que el docente está conformado por el constructo de tres ámbitos: el personal, el profesional y el áulico. Por lo que es relevante contemplar la importancia que juega la frustración, como una emoción que si marcó el trabajo realizado y que no tuvo continuidad, porque solamente se quedó dentro de la escuela y con las personas involucradas: maestras y alumnos. Nadie más.

En otro caso, una maestra de educación básica refirió dos casos durante la entrevista. Ella menciona que no fueron alumnos atendidos por la USAER, pero que ella los identificó por sus características:

Caso 1 “Hilario era un niño opacado, no hablaba y todos lo agredían y le decían es que él no sabe...”(MEB1:3)

Caso 2“...Tenía un niño...no hablaba bien, yo creo que estábamos como en 4° mal estaba esta criaturita, muy atrasado y pedimos el apoyo de USAER y no...nada...bueno, pues no sabía escribir, nada, nada Rodolfo, y decía “Bobolfo”, no hablaba bien...y posiblemente tendría algún problema de epilepsia o que se yo, porque iba a un hospital psiquiátrico, y aprendió a escribir...” (MEB1:5)

En estas narrativas se observa que la maestra señala a los alumnos sin ninguna denominación como las que se utilizaron en educación especial, refiere que identificó a los niños por el desfase académico, aunque después nombra un padecimiento. Su

⁴¹Retomamos a Perls, Hefferline, y Goodman (2002), cuando mencionan que “...la emoción es la conciencia inmediata e integradora de la relación entre el organismo y el entorno. Por conciencia inmediata entendemos la experiencia sentida vivencialmente de lo que ocurre en la interacción entre la persona y su entorno. Como tal, es una función del campo...” (Muñoz Polit, 2016:14).

Las citas anteriores nos permiten vincularlas con el tema de este trabajo, así el trabajo de la maestra se puede establecer como “el organismo”. Y, en caso del “entorno”, se relaciona con el sistema de la SEP

mirada es desde una postura interactiva-contextual, resaltando más el éxito de haberle enseñado a escribir en 4° grado. Hecho que reconoce como un triunfo.

También hubo respuestas donde las maestras siguen ubicando en el menor una deficiencia que les imposibilita aprender. Así mismo se resalta la ausencia del vínculo con la labor de ellas en relación a estos alumnos:

“...muchas veces el niño trae cosas de casa, como esas emociones que el niño trae de casa no los deja aprender...” (MB3:2)

“...son niños que están en nuestra sociedad y que tiene que aprender a convivir en este caso del autismo, a convivir con todos, entonces tenemos que ayudarlos, acepto el que haya este tipo de niños o el que sea porque todos tienen derecho a estar en una escuela normal...”(MB2:5)

“...hay autismo, también hay otras discapacidades como retraso en el desarrollo, lenguaje, nada, de eso nada ellos conocen...” (MEE3:3)

En el primer caso la problemática se ubica en el contexto familiar. El segundo caso hace referencia al enfoque clínico rehabilitatorio, porque es el niño quien tiene la enfermedad y hay que restablecerlo para llegar a la “normalidad”. Sin embargo, se retoma el derecho a la educación y por ese motivo es que los niños cursan la primaria regular. No obstante, persiste más la percepción hacia el paradigma esencialista que hacia el modelo social de la discapacidad.

En el tercer caso, se enumera la diversidad de la población que hay en las primarias, es significativo que se definen desde un enfoque clínico, es decir, no habla de personas, hace referencia a los diagnósticos, por lo que en esa primaria continúa presente la postura esencialista.

Lo anterior sirva como ejemplo para explicar porqué se ha hecho referencia a la coexistencia de paradigmas⁴² en las prácticas escolares, la maestra MB2 percibe el trabajo docente como una acción benevolente, lo cual se puede entender desde la postura del modelo tradicional de educación, donde se resalta la deficiencia del alumno, según Parra Dussan “...en este modelo se considera que es responsabilidad de la persona con discapacidad lograr por si mismos su plena integración, correspondiente al modelo de normalización, distintos al actual modelo del enfoque social de la discapacidad” (Dussan, 2010: 82)

⁴² Esencialista y Modelo social de la discapacidad

Una de las respuestas que más llamaron mi atención, fue de una maestra de apoyo (MEE2), que no ubicó una denominación específica para el niño en atención, pero si centró el compromiso docente como la herramienta para que cualquier alumno pueda aprender, con lo cual se confirma el supuesto de esta investigación, al establecer que, la inclusión se lleva a cabo por el compromiso del docente ante sus alumnos, independientemente del Modelo de Atención de Educación Especial.

“...El niño yo lo veo como el niño que no tiene opción de ir a estudiar a ninguna otra parte, que no tiene la posibilidad de expandir sus habilidades, y un obstáculo para la escuela... si el maestro no lo quiere hacer, el niño ya se queda en el limbo. O sea haz lo que puedas, o no hay una atención, no hay un respeto hacia este chiquito... reconocer qué es una discapacidad, y que una discapacidad es diferente a algo normal ó sea, la discapacidad existe y llámale BAPs, pues todos enfrentamos, pues estos términos tan amplios dejan ambiguo qué debemos hacer y a quién debemos de atender, definiríamos al sujeto de atención de la USAER como complejo, pobrecito, pero realmente no hay para donde....”(MEE2:5)

Por lo anterior podemos decir a manera de conclusión que, la falta de claridad en el sujeto de atención por parte de la USAER, no permitió establecer las estrategias para brindar la atención personalizada que requerían los alumnos. Este punto ya se había trabajado en el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (2002) al hacer referencia a:

“la ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales, promovió que en ocasiones simplemente se sustituyera el término discapacidad. Igualmente, al ser un concepto más incluyente que el de discapacidad, hubo confusión en cuanto a la población que debía ser atendida por educación especial. La confusión respecto a la población que debía ser atendida en los servicios escolarizados y de apoyo de educación especial no se generó únicamente a partir de las interpretaciones del concepto de necesidades educativas especiales; influyó de manera determinante la poca claridad en la misión de educación especial y la falta de lineamientos generales”(p.24)

Bajo el lema de “Educación para todos” se esperaba que los alumnos escolarizados estuvieran aprendiendo, sin embargo, a partir de las respuestas de las maestras

pareciera que hay una serie de elementos que no lo han permitido, a continuación, seis puntos para analizar:

1.- Considero que la inclusión o la exclusión educativa, se encuentran relacionadas con la conceptualización que los docentes asuman sobre la diversidad. Esto es, como hemos podido observar hay dos polos, el primero, es como una oportunidad de crecimiento profesional, o la segunda se vive como una dificultad laboral. Desde una mirada de homologación del aprendizaje, la diferencia se vive como algo negativo, que no permite conseguir la meta, y desde la postura de inclusión, esta diversidad, se vive como una posibilidad de enriquecimiento de aprendizajes y valores.

2.- La diversidad de alumnos implica pluralidad de estrategias de aprendizaje. Aquí es donde más hace falta la capacitación para los docentes, en general los de básica, han manifestado no haber estudiado para enseñar a niños con alguna situación particular. Y los docentes de educación especial refieren carecer de estrategias de enseñanza. Aquí volveríamos a los dilemas y paradojas de Echeitia (2010), al plantear que efectivamente los niños tienen derecho de asistir a una escuela regular, sin embargo el personal que labora en las escuelas no cuenta con la capacitación para dar respuestas a las necesidades de aprendizaje que ellos requieren.

3.- La política educativa de nuestro país establece por medio del Plan y Programa, los aprendizajes esperados, el perfil de egreso y una serie de “objetivos” homologados a cubrir durante el ciclo escolar, que no dejan libertad para la individualización del aprendizaje, por lo que de manera habitual, a los niños se les evalúa de manera homologada. Por ejemplo, para promover de grado los niños debe haber aprendido una serie de contenidos específicos. Otro ejemplo son los exámenes estandarizados como EXANI, ENLACE o PLANEA donde los niños regularmente salen con bajas calificaciones por no dominar los temas que se evalúan en dichas pruebas estandarizadas. Sin mencionar que a los maestros que obtengan el mejor puntaje, a partir de los resultados, se les otorgaron incentivos económicos, al igual que las escuelas con mayor puntaje obtuvieron mayor reconocimiento y prestigio. Por lo que en este punto podemos hablar de un proceso de exclusión, pues debido a esta presión, se ha tendido a prescindir de los alumnos que pudieran bajar el promedio o el puntaje referido.

4.- Otro punto importante sobre los alumnos en atención por la USAER, es la saturación de alumnos en los grupos, que no favorecen un trabajo personalizado. Recordemos que regularmente hay un solo docente para 40 o 50 alumnos, por lo que resulta casi imposible que el docente titular pueda atender, de manera individual, a los menores que enfrentan BAP, no solamente durante la clase, también hay que tomar en cuenta el diseño de la planeación personalizada y la preparación del material didáctico para trabajar con el menor durante la clase.

5.- Por los puntos anteriores podemos decir que los menores que han enfrentado BAP, NEE con o sin discapacidad, han vivido una exclusión de aprendizajes indispensables, aunque sí han estado integrados en las escuelas, lo anterior debido a que la escolarización como tal no ha asegurado que se cumpla con el propósito de la educación.

Para terminar este punto considero necesario retomar a Schmelkes al afirmar que: “...en ninguna modalidad escolar los centros cuentan en su totalidad con las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje y que las mayores carencias se encuentran en las escuelas ubicadas en los contextos más desfavorables, en las cuales se atiende a la población con mayor grado de vulnerabilidad...” (Pineda, 2017: 11) lo anterior al dar a conocer los resultados de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en la ponencia “El Cumplimiento del Derecho a la Educación en México, desde el Marco de Referencia de Tomasevsky”. Ante tal aseveración de la directora del INEE, no hay más que decir ante el reconocimiento de la realidad escolar.

Antes de terminar este núcleo problema de Educación Especial, cabe señalar que de la fusión del sub núcleo problema b) Trabajo Colegiado y c) Conceptualización de la alumno en atención por la USAER, se indagó con las maestras entrevistadas, si la escuela donde laboraban era inclusiva y además se les pidió que describieran cómo es una escuela inclusiva, siendo por demás interesante sus respuestas:

“...¿Qué les hace falta a las escuelas para llegar a tener el perfil de esta? Insisto con el tema de la gestión, porque a nivel de educación especial, las autoridades se centran en la parte administrativa y no técnica, no hay los apoyos para brindarles a mis compañeras, a veces ni las estrategias necesarias. Se responsabiliza mucho al maestro especialista de que le toca a él y se le deja solo, insisto no hay una sistematización, un seguimiento de ese trabajo de ese niño que estuvo en preescolar en CAPEP, con primaria,

secundaria, ya no hay ese seguimiento; aunque a veces estando en una misma zona, ese niño se pierde porque no hay ese seguimiento, no hay ese compromiso. Yo creo que si hubiera mayor compromiso, de cada uno de los actores que estamos en esta integración, esta inclusión otro sería el resultado...”(MEE1:10)

En esta respuesta la maestra hace una crítica al trabajo administrativo de educación especial, quedando poco valorado el trabajo de la docente. Por falta de seguimiento el trabajo de ella se pierde al haber un cambio del alumno atendido, de escuela y/o de nivel educativo. Hace referencia a la falta de capacitación, pero centra más su atención en la estructura administrativa. Se puede observar que la maestra, no hizo ninguna referencia al personal de educación básica: docentes/directivos, cuando hemos ido viendo que, para lograr la inclusión, se requiere del apoyo del personal escolar además del de educación especial. Considero que se queda corta en su respuesta, ya que lo cierra solamente hacia lo administrativo.

Dos maestras establecieron que el requisito para lograr hablar de una escuela inclusiva radica en la inscripción de alumnos que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, en la escuela:

“...Esta es una escuela inclusiva porque hemos aceptado diversidad de niños, con diferentes problemas entonces siento yo que sí, porque niño que llega, sea como sea se acepta y se trabaja con él y para él, para que tenga un avance y un desarrollo mejor...”(MB2:4)

“...Esta es una escuela inclusiva a la fuerza. No es por convicción, es porque nos los demandan y por lineamiento, te lo marcan y no puedes excluir a nadie, pero yo creo que si fueran libres, yo creo que no...”(MEE2:3)

Solamente una maestra de apoyo MEE3, estableció que labora en una escuela inclusiva porque además de recibir las inscripciones de niños con discapacidad, se ha elaborado adecuaciones y planeaciones didácticas personalizadas:

“...Esta es una escuela inclusiva porque ya hemos aceptado a muchos niños con discapacidad, aquí nunca se niega el servicio, hemos tenido niños con discapacidad profunda teníamos un niño con discapacidad intelectual profunda, teníamos niños con síndrome de Down, tuvimos el niño con escoliosis que salió el año pasado, ahorita tenemos un niño de retraso en el desarrollo psicomotor que viene siendo ya discapacidad intelectual , ya está incorporado en 2° y ya estamos elaborando el programa para que el niño empiece acceder, el niño tiene 9 años pero va en 2°, entonces por eso te digo que sí es una escuela inclusiva

porque no nada más vienen y se sientan, no! se trabaja con los niños , se ven los avances y es trabajo tanto de los maestros como mío, el estar supervisando ¿Cómo vamos con Miguel? O ¿Cómo vamos con este niño?, (MEE3:5)

Sin embargo en esta respuesta se puede identificar que la maestra refiere un trabajo conjunto y corresponsable del aprendizaje de los niños que enfrentaron BAP, y desde esta postura sustenta lo inclusivo de la escuela. Aquí se puede identificar que la maestra tiene una percepción sustentada en el ámbito interactiva-contextual.

En relación a los elementos que se requieren para que una escuela se inclusiva, las maestras ubican como prioritario contar con personal capacitado, que los grupos sean pequeños, y con adecuaciones de accesibilidad universal. Lo cual leeremos en las siguientes entrevistas:

“...una escuela inclusiva debe tener maestros especialistas en cada grupo, no tener grupos tan numerosos tener el acceso universal...”n(MEE2:5)

“...Las escuelas no están adecuadas para eso, no hay rampas, por ejemplo en esta escuela hay rampas, porque estuvimos insistiendo mucho y se hicieron de buena fe, la directora coopero con el material, un padre de familia las hizo, pero al final a los chicos de silla de ruedas no les sirve, porque las rampas no están bien diseñadas con los controles para que una silla de ruedas se deslice o un chiquito en andadera, por ejemplo ya se nos cayeron, pero de aquí a que la delegación viene, pues nunca. Creo que las escuelas no están adaptadas. Creo que para mí una escuela inclusiva debería tener eso, todas las adaptaciones y facilidades para que un niño ciego, neuromotor, o auditivo, pudiera circular libremente y poder reaccionar ante una situación de aprendizaje o adversa. Entonces, primero se necesitan las instalaciones, luego que los profesores estén convencidos que esa es una vía de la educación, que yo no veo que estén convencidos... grupos reducidos, cuando se tuviera un niño con discapacidad debería uno de tener 15 niños por grupo desde mi punto de vista, una maestra especialista por grado...(MEE2:6)

“...para empezar todos los docentes deben de estar comprometidos ante la diversidad,2.- que en los espacios de Junta de Consejo Técnico puedan capacitarse, para que vaya disminuyendo ese miedo, 3.-También hay que trabajar en la escuela aceptación y sensibilización a los alumnos, porque vienen de un núcleo familiar donde también ellos están acostumbrados a esta discriminación donde difícilmente van a poder influir, se tiene que hacer muchas estrategias para que se pueda lograr. Yo siento que si hay que darles la oportunidad de seguir aprendiendo, yo siento que si les damos esas

oportunidades los niños con alguna discapacidad o necesidad, pueden tener algún avance...”(MEE3:7)

Según Ainscow y Booth la inclusión educativa es “ un proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables...” (López, Echeita, & Martín, 2010: 2) Por lo que para concluir podemos decir que una escuela inclusiva es un espacio que brinde la seguridad necesaria para que los alumnos acudan a estudiar, que cuente con el personal calificado para enseñarles y donde prevalezca un ambiente propicio para el aprendizaje, libre de estigmas y discriminación. En prospectiva podemos decir que el camino por recorrer se vislumbra largo y la tarea pendiente es ardua.

Antes de cerrar, es preciso revisar un último tema importante, que tiene que ver con todo este apartado sobre Educación Especial y es conocer la percepción que tienen los docentes, en relación a la funcionalidad del modelo atención con la que trabajó la USAER. Llama la atención que, las respuestas en general no son favorecedoras, al contrario, se hacen fuertes críticas sobre la forma de la implementación, así como la poca funcionalidad, además de la falta de claridad en el protocolo a seguir.

La siguiente respuesta siguiente pertenece a una maestra de educación especial con 20 años de antigüedad en SEP:

“...Es que yo hago una crítica porque digo que hubo un manual de trabajo...si hubo un gran revuelo a nosotros que nos tocó llevarlo a la práctica porque decíamos primero díganos cuales son las estrategias, porque muchos no sabíamos las estrategias como tales, y estas estrategias nos llevaron a una confrontación porque es aceptar que no somos maestros de grupo, no somos maestros especialistas muchos de nosotros, como para impartir una clase modelo de español y matemáticas. En mi experiencia personal yo decía que hay muchas maestras que me daban clases de la asignatura que ellas impartía, porque yo no tengo esa preparación...que a veces dicen: “tu, arréglame este chiquito que no me deja en paz al grupo” y mira están las puertas abiertas y entrar a trabajar la implementación del modelo finalmente fue como impuesto y que nosotros tuvimos que darle el giro o la adaptación que necesitamos de acuerdo a las condiciones de la escuela y de acuerdo a nuestra preparación, porque hasta el día de hoy yo sé que muchas de nuestras compañeras no entran a grupo. El modelo también se implementó de ya no saques a niños este en las aulas de apoyo...” (MEE1:11)

Este relato implica una reflexión entre lo que la maestra hizo y lo que administrativamente debió cumplir. Ella se refiere al Modelo de Atención como un manual de trabajo, con las características de ser un documento general, amplio, que carece de las estrategias necesarias para dar respuesta a las situaciones singulares de cada escuela y aula.

Además se cuestionó sobre: ¿Qué necesitan los alumnos para adaptarse a la escuela, para aprender en la escuela?, ¿Cuál es la estrategia más conveniente?, por ejemplo ¿Es necesario continuar sacando a los alumnos del aula o no?, ¿cuándo sí sería conveniente hacerlo? Sobre este punto es sabido por pláticas de pasillo en algunas escuelas que, los alumnos vulnerables, en riesgo de deserción, que presentan BAP's, o con NEE y/o con discapacidad ocasionalmente trabajan fuera de su aula varias horas por semana, como estrategia de trabajo personalizado, a pesar de que, es sabido por las maestra de educación especial pueden llevar hasta una sanción por escrito si las autoridades lo "descubren".

En el siguiente fragmento se observar la falta de claridad sobre la inclusión educativa en dos momentos, al depositar la responsabilidad de la misma en el alumno que enfrenta BAPs y al hacer una distinción entre inclusión y aprendizaje:

"... Si se veía mucho esta parte de "el niño de USAER", y ya se sabía que el horario era de 11 a 12 y que tu ibas a ir por él, y lo ibas a trabajar y lo regresabas al salón, entonces yo creo que esa parte era la que fallaba un poquito pero sin embargo la atención personalizada era básica. Para incluir, si no era bueno pero que más queríamos que el niño aprendiera o que el niño fuera incluido. Estaba incluido porque pon tu, yo solo lo sacaba 1 o 2 horas a la semana, y el resto del tiempo estaba en su grupo, y él tenía las estrategias y sabía cómo irse adaptando pero igual era más como etiquetar, como ese extra..." (MEE3:6)

Una maestra de educación básica, refirió de manera tajante que las maestras de USAER no hacían que los alumnos aprendieran, con lo cual sustenta que el modelo de atención no le fue funcional:

"...La verdad no, porque USAER tenía diferentes actividades, pero no eran amenas para los niños y ellos se aburrían solamente entraban a platicarles y así, pero no hacían que los niños aprendieran..."(MB3:2)

Por lo anterior podemos inferir que esta respuesta es ejemplo de una escuela donde no existió trabajo colaborativo, pareciera que no hubo gestión en la USAER. Una realidad que no es posible tapar, pues en el gremio es conocida la situación que ha prevalecido.

A continuación presento el último fragmento relativo al tema. Se tomó la decisión de dejarlo para concluir, porque en él se aprecia una descalificación al modelo de atención como agente favorecedor de la integración y/o inclusión educativa.

“...No, no lo ha logrado nunca, creo que por humanidad lo puedo decir en términos coloquiales, por humanidad esta escuela abrió esta posibilidad de inclusión como cultura no como el modelo, como cultura de inclusión de que todos tenemos el derecho humanamente, es como se ha hecho esta posibilidad. No por el modelo como tal. No todas las escuelas se circunscriben en esas características ni todas las condiciones son dadas ni materiales ni físicas, ni humanas, pero además no dejamos de lado lo que se va presentando día con día, que esto no se puede laborar en un escritorio, este se hace en la práctica diaria, o sea, realmente es por compromiso de los que componen , ahora sí de los que estamos en estos contextos pero no creo que el modelo como tal lo logre y porque en esta escuela hablamos ya de un avance pero en la mayoría de las escuelas no y lo digo porque estuve como equipo de apoyo y estuve trabajando y lo noto yo por el comentario de las compañeras...(MEE1:12)

Es relevante porque proporciona sustento al supuesto que guía esta investigación, al referir que “si la inclusión funciona, es solamente por el compromiso de los docentes, por lo que la duda que surge es: ¿Cuál es la función de tener un modelo de atención para educación especial?

Para concluir, de manera personal es significativa la respuesta de la docente (MB1:3) que planteó que en relación a la inclusión y al modelo de atención, lo importante es reconocer que: “...no hay límite, el único límite es el que nos ponemos nosotros y más nosotros como maestros...”. Por lo que podemos decir que la inclusión, implica un cambio de paradigma, de prácticas y de cultura, necesarios para su implementación y es aquí donde radica la tarea para todo el sistema educativo.

3.- El docente como persona

Tabla 3

Núcleo Problema	Sub Núcleo problema
<i>El docente como persona</i>	a) Reflexiones, sentimientos y percepciones de su trabajo con los alumnos en atención de la USAER
	b) Reflexiones, sentimientos y percepciones de su trabajo con el modelo de atención de la USAER

a) Reflexiones, sentimientos y percepciones de su trabajo con los alumnos en atención de la USAER

En este apartado conoceremos y analizaremos las percepciones de los docentes en relación a sus alumnos. Es un punto importante porque pocas veces se toman en cuenta los sentimientos que los profesionistas viven con sus alumnos específicamente con los que presentan BAP, o NEE asociada o no a una discapacidad. Es decir, se indagó sobre los sentimientos y las percepciones que los docentes han vivido durante el proceso de la inclusión educativa, a través de la reflexión sus vivencias y experiencias.

Las respuestas son por demás interesantes y reveladoras. Algunas fueron positivas y otras de reproche. Empezaremos por las respuestas de las maestras de Educación Básica:

“...Yo me sentía muy importante, sí la verdad, porque me decía “yo puedo con este chavo”, para mí, mi lema es “yo puedo”, no hay una barrera...”(MB1:3)

“...me siento satisfecha del trabajo con los niños y aún aquel que tiene problemas yo quiero que aprenda que salga adelante... porque a mi todos los niños me causan ternura, me gustan, él más porque lo aislaban un poco y yo para que no se sintiera aislado lo trataba de integrar, de darle la atención que no tiene en casa y yo me acerque mucho a él para que tuviera la confianza y hasta ahorita viene y me busca...”(MB2:3) (La maestra al hacer la referencia –a él-, ésta haciendo mención al alumno que enfrentaba BAP)

“...Me siento cada que vengo, me siento feliz, porque ya las niñas me identifican muy bien y pasan y me saludan: “buenos días maestra, Buenos días hija...” (MB3:3)

“...Me gusta todo, lo que más me gusta es el grupo, porque los niños nos enseñan a nosotros muchas cosas, y nosotros les enseñamos a ellos, luego ellos porque nos ven como si fueran tu mamá y luego nos dicen “te puedo decir mama o abuelita...” (MB3:5)

Las tres maestras refirieron percibir un sentimiento de satisfacción con relación a sus alumnos. Para la maestra MB1 el tener un alumno con alguna dificultad en su grupo, lo asumió como un reto, ubicándose profesionalmente como apoyo, por lo que asume un compromiso ante sus alumnos. La Maestra MB2 se siente satisfecha con su trabajo, también podemos identificar la justificación al asumir el rol materno, por la atención que ella ha brindado en el salón, para sustituir la falta de atención de casa. Así mismo en la

respuesta de la maestra MB3, podemos identificar la existencia de la transferencia amorosa en las escuelas. La transferencia en un salón de clases no es lo mismo que en un consultorio. El alumno cree que el docente sabe algo, por lo que, el docente mantiene la transferencia para lograr el aprendizaje, es decir, el docente se sigue mostrando en el lugar del que sabe y el lugar del que tiene interés por el alumno.

Jung (1982) menciona “que el fenómeno de la transferencia puede producirse no sólo en las relaciones entre el médico y el paciente, sino también en todas las relaciones humanas” (Jung, 1982: 312) Por lo anterior pareciera que la docente fuera consciente de que su labor va más allá de los elementos pedagógicos, didácticos y teóricos, tomando en cuenta las implicaciones psicológicas que forman parte decisiva de su rol docente.

En el caso de las maestras de Educación Especial, la mirada es diferente, las tres refieren situaciones particulares:

“...Me siento entusiasmada, me siento con retos, porque es un reto que estamos asumiendo porque estamos aprendiendo tanto la maestra y yo. También me siento sola, porque no hay quien me de ese apoyo que yo requiero, por ejemplo que me diga: “ten estas estrategias para tal niño o puedes hacer tal cosa para este niño con Asperger o con otras estrategias para el niño de Autismo o TDH”. No hay quien nos vaya orientando dentro de DEE, porque realmente directivos, ni asesores no se dan cuenta de los niños que hay en las escuelas, igual no se enteran o si se llegan a enterar que es lo que hay en la escuela no hay esa actualización que requerimos nosotros. Yo creo que cada vez vamos peor. Cada vez nos van dejando más y más y más. Por ejemplo esta escuela es de horario completo, y mío horario no es compatible con el horario de la escuela, entonces yo voy muy desfasada...”(MEE3:2)

“...Muy frustrante, a veces muy frustrada porque quisieras dar más y el tiempo no te deja, sólo estás de 8 a 12:30 no es posible atender a 20 o 30 niños que atendemos que tenemos en estadística, a los maestros que también ellos tienen otra visión, por ejemplo ellos ven como un problema que venga un niño especial en la escuela. Precisamente hoy en la mañana estaba viendo esto en una situación de un niña con PC y la directora dijo que no, que porque la mandaban a esta escuela. El referente es porque la maestra especialista es buena y puede esta niña salir adelante en esta escuela y la maestra decía bueno y ahora solo por tenerte. Y eso si me ha pasado en las escuelas, dicen es que por ti llegan más. Entonces te sientes bien porque digo estoy haciendo mi trabajo lo mejor que puedo, pero también te sientes mal porque para ellos si es una carga y si la verdad también lo reconozco, el tener un niño especial toda la jornada frente a 30 y tantos niños, también para ellos es algo amenazante, si es así como estar creando otras estrategias, aunque yo trato de hacerles lo más fácil a los profesores, pero aun así pues yo no abarco su trabajo...” (MEE2:3)

“...Cómo maestra me siento bien en el ambiente en el que estoy en la escuela, pero en educación especial no me agrada las condiciones que están dadas, porque se pone mayor interés en toda la parte administrativa, se le pone mayor atención de que si tengo que hacer una evaluación, sino tengo que hacer una evaluación, no se dan las condiciones a mí me encantaría que primero nos actualizaran, nos prepararan, esto utilízalo en la práctica en la práctica diaria, eso es lo que no me satisface de educación especial y lo digo también como educación especial no me grada que solamente los niños sean un número, una estadística y una carpeta, porque muchas de nuestras autoridades no conocen ni a los niños y ya no digo autoridades a nivel de zona. No, hablo de nuestras directoras. No conocen a los niños. Los conocen por número, por nombre y por carpeta, pero no conocen a nuestros niños esto es lo que no me agrada, o sea mi práctica diaria me encanta, a mí, sí me dijeran metete a trabajar todo el día con los niños, este que alguien te haga tus registros, que en algún momento estuvo un apoyo aquí haciendo servicios social, fue el año más feliz de mi vida en esta escuela, porque yo le diría ahora registra esto, el propósito va hacer esto me ayudó en toda esa carga técnica y administrativa y fue hermoso, porque fue cuando más dimos respuesta en la escuela y fue en ese cambio cuando me quedé como maestra de apoyo y fue hermoso. O sea a mí no me gusta esta parte de estar escribiendo, siento que les facilitamos la tarea a las autoridades. Creo que si las autoridades vinieran, se involucraran, conocieran a los niños, no tendríamos que hacer informes de una carpeta que ya lleva seguimiento. Los que somos muy registro puntual, no necesitamos poner ese registro en un informe la verdad...”(MEE1:12-13)

La maestra MEE3 identifica sentirse emocionada por el reto de haber aprendido junto con la docente del grupo. También sitúa la soledad, al ubicarse como el único elemento de Educación Especial en la escuela, está soledad la establece como ausencia de apoyo por parte de las autoridades de Educación Especial (directora, supervisora, ATP y demás personal) para brindarle las orientaciones correspondientes en relación a las necesidades que la maestra ha tenido para dar respuesta a los alumnos, los docentes y a la escuela.

Al final toca un punto administrativo, sin dejar por ello de ser importante. La falta de compatibilidad de horarios, esto ya se había comentado en el análisis realizado en el apartado de Gestión Escolar, MEE3:4.

En relación a la maestra MEE2, ella relató sentir frustración en tres ámbitos:

1. El horario de trabajo: cuatro horas y medio, de lunes a viernes. Lo cual lo ubica como poco tiempo para cubrir las necesidades que tuvo la escuela. Así mismo, se reitera el desfase de horario laboral de la escuela y el de maestra de educación especial.
2. En la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas que cada ciclo

escolar se publican⁴³, está establecido que los docentes de educación especial debieron atender y tener registrados en estadística mínimo a 20 alumnos que hubiesen enfrentado BAP, por escuela. Cabe la mención de que algunas ocasiones, dependiendo del nivel educativo de la escuela, fue mayor la cantidad de alumnos atendidos por la USAER.

3. También se identificó un sentimiento de satisfacción ante el reconocimiento de los padres de familia, al inscribir a sus hijos en la escuela donde ella laboraba, para que fueran atendidos por dicha maestra. Sin embargo por esta misma razón se siente rechazada, tanto por la directora como por sus compañeros de escuela, al ubicar como una “carga” la educación de los alumnos atendidos por la USAER.

En el caso de la maestra MEE1, refirió malestar ante las condiciones en que labora para Educación Especial:

1. Falta de actualización

2. Registro cuantitativo, en el sentido de que los menores que se atendieron en la USAER eran vistos por las autoridades como un número, sin profundizar en el conocimiento de cada uno de ellos, de sus necesidades y progresos.

3. Excesivo trabajo administrativo que limitó el tiempo efectivo de trabajo con los alumnos.

En estos tres casos se observa que las maestras se sienten solas, sin el apoyo de alguna autoridad de educación especial para orientarlas en su trabajo. Cabe señalar que pareciera como un sentimiento generalizado por los maestros de este gremio. Anteriormente había dos maestras por escuela, generando un acompañamiento entre ambas, sin embargo en pláticas de pasillo en las escuelas, es común escuchar referencias de “cada maestra en su isla”, por este sentimiento de soledad que hemos revisado.

Otro punto que se observa es el compromiso que asumen con sus alumnos, porque lo que están solicitando es tiempo y más estrategias didácticas o apoyos para dar mayor respuesta a los niños. La frustración y el sentimiento de soledad son reclamos por la

⁴³ En el ciclo escolar 2017-2018 dicha precisión se encuentra el apartado 2.6 Organización Escolar Numeral 156 “...En el caso de las UDEEI, la población mínima a atender por maestro especialista, será de 20 alumnos que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación, de los cuales será necesario el registro estadístico correspondiente y la sistematización de la intervención...”(Administrador Federal de Servicios en el Distrito Federal, 2017:56)

impotencia de carecer de esos elementos, y por ser situaciones administrativas y del sistema mismo.

Es reiterativa la respuesta de las maestras al señalar la falta de involucramiento de las autoridades de educación especial hacia los niños en atención, mostrando también molestia en el hecho que los alumnos en atención sean tratados como un número más de la estadística. También muestran descontento con el trabajo administrativo, al cual se refieren al solicitarles reportes por escrito, reportes que desde su óptica, las autoridades utilizan para justificar su trabajo.

En los tres casos, las maestras de apoyo a pesar de las modificaciones de las políticas educativas, o en los modelos de atención, continúan dando respuesta a los alumnos por el compromiso hacia con ellos.

La maestra MEE1 refirió sentirse molesta ante un caso específico por demás significativo:

“...Otros de los casos que llaman mi atención, son tres hermanos: una chica que acaba de egresar de 6°, y otro chiquito que pasó a 6° y el otro hermanito. Ha habido abandono por parte de los padres de familia, son niños en riesgo de calle. Se logró captar que los niños asistieran a la escuela con mayor regularidad, lo logramos 5 años, pero ya no lo pudimos lograr porque se cambiaron de domicilio. Son de los casos que me da enojo, que a veces quisiera que la misma Educación Especial, que el mismo sistema, porque están dado de alta en INEGI, porque pareciera que nuestros niños, solamente se consideran como número, y si se pierden los casos, entonces yo lo veo, no solamente en este caso si no en muchos niños que han egresado de las escuelas, que decimos lo único que tienen es la escuela, porque ni una estructura familiar que los sostenga, y que gracias a labor de las maestras de parte de aceptación a la diversidad se logra hacer mucho; pero se van y el futuro no es tan prometedor...”(MEE1:5)

Durante la entrevista también observé frustración, al haber trabajado cinco años con los tres hermanos para lograr que asistieran a la escuela y que fueran pasando de año. Sin embargo, al dejar la escuela, no solamente se pierden a los alumnos, también se desvanece la posibilidad de seguir trabajando con ellos y dar seguimiento a lo ya realizado, por medio de enlaces con la nueva escuela, en caso supuesto de que los menores hayan logrado ingresar a otra escuela. Sin embargo no hubo posibilidad de recuperar información sobre la situación de estos niños. Entonces empiezan las interrogantes:

¿Cómo se obtiene información del nuevo domicilio de los alumnos?, ¿Cómo saber si realmente ingresaron a nueva escuela? Llama la atención que si han sido alumnos con

seguimiento de educación básica y de educación especial, cómo es que no existe posibilidad alguna para dar continuidad al trabajo realizado durante cinco años? En la repartición de culpas, ¿De quién es la responsabilidad, de la maestra de primaria o de la maestra de educación especial o de la zona de supervisión de primarias?, ¿Quiénes son las personas que llevan la alta de ingreso y la baja de cada escuela? Por lo que es relevante preguntarnos ¿Qué se hace con los sentimientos frustración, enojo, desconcierto, imposibilidad ante el sistema educativo?

Otro punto importante a indagar fue la percepción de los docentes sobre los sentimientos de sus compañeros ante los alumnos que fueron atendidos por la USAER. Las siguientes respuestas pertenecen a maestras de educación básica , en ellas se hace referencia al compromiso laboral:

“...siento que todas hemos tenido el compromiso de apoyar, de que esta primero el niño que cualquier otra cosa, creo que lo que nos caracteriza a nosotras como escuela es eso, el compromiso que hay de cada una de nosotras docentes de apoyar al niño, entonces se apoya a la directora que trae al niño para que el niño tenga avance...”(MB2:4)

“...Yo siento que los maestros están comprometidos, porque cada año es diferente. Los maestros están comprometidos en su trabajo. Pero yo siento que si nos llegará un niño con silla de ruedas quizá si habría resistencia, así como “yo cómo lo voy a ver?”, “yo cómo lo voy a bajar?” yo no, si es cierto , o si nos llega un niño ciego, diríamos, yo cómo le voy hacer? La verdad trabajar aquí es un reto, porque cuando me tocó un grupo muy pesado, que en realidad no hubo mucho apoyo y yo me la vi negras, hubo un punto en que llegué a decir, “ya no quiero ir, ya no quiero ir” porque no había apoyo, no, no, no, ya dije hasta aquí llego, pero un día dije “ No Gris, tu puedes! Voy a buscar estrategias, voy a buscar a ver qué? ...”(MB3:4)

Como podemos observar, se retoma la importancia de la gestión institucional en la respuesta MB2:4 donde se puede identificar la apertura por parte de la directora de la escuela, para poder hablar de inclusión educativa.

Ambas respuestas corroboran el supuesto que guía esta investigación⁴⁴siendo el compromiso docente el motor real que propicia la inclusión educativa.

⁴⁴El supuesto que guía esta investigación es la siguiente: de acuerdo con la experiencia de los docentes, el modelo de atención de la USAER, en el mayor de los casos no favoreció la inclusión educativa en las escuelas de educación básica, y en los casos exitosos, dicha inclusión se logró debido a una situación personal y de vocación magisterial más que a los decretos y posturas político –institucionales.

En las experiencias y vivencias de las maestras de apoyo de educación especial, se recuperó una mirada distinta a la de las respuestas de las maestras de educación básica como podremos leer a continuación:

“...Con miedo, la mayoría de los maestros que tienen niños con discapacidad si lo enfrentan con miedo. Yo siento que es más el temor a no saber cómo atenderlos a cómo enseñarles, o sea que no saben que herramientas ocupar. Pero yo los veo con miedo y temor y los maestros te dicen “yo nada más soy maestra, yo no tengo los elementos que a lo mejor tú tienes” y les digo “no te creas porque yo no soy todóloga”, lo que yo hago es investigar y lo que investigo te lo comparto, también para ir tranquilizando esa angustia, ese nervio...”(MEE3:3)

“...Con miedo hay muchas que dicen mientras este sentadito y no se aloque o no empiece a golpear pues bueno, pero si se aloca entonces ya no. Entonces es cuando entra nuestra parte de sensibilización, le decimos mira el niño te va a funcionar así, por eso la observación en los niños es básica, porque tú ya le puedes dar las herramientas, pero la mayoría de los maestros que tienen niños con discapacidad si lo enfrentan con miedo. Yo siento que es más el temor a no saber cómo atenderlos a cómo enseñarles, o sea que saben que herramientas ocupar. Pero yo los veo con miedo y temor...” (MEE2:2)

“...Ellos se sienten frustrados, al inicio con incapacidad de atender al otro, a estos chiquitos, pero poco a poco ya les voy bajando la ansiedad porque me gusta trabajar como pedagoga pues muy concretamente. Vamos a trabajar estos aprendizajes, no te conflictues, y todos vayamos al mismo ritmo, tú tienes estos aprendizajes, la mamá tiene que saber el conocimiento de qué aprendizajes vamos a abarca, yo también y en conjunto hagamos estrategias que les sean más viables al niño, para que esto no sea más difícil para los pequeños...”(MEE3:4)

Considero necesario reconocer, una vez más la labor del docente, que a pesar de que el sistema no ha tomado en cuenta las necesidades que los profesores han referido, específicamente sobre la capacitación para enseñar y tratar a los menores con BAP, NEE o discapacidad, siguen asumiendo el compromiso de apoyar a los alumnos.

Es claro como el miedo, el temor y la frustración han estado presentes en la labor educativa por carecer de los elementos para apoyar a los niños en el proceso educativo. Los maestros si ubican a los alumnos en el centro de atención del proceso académico, como lo establece el modelo de atención, sin embargo las precepciones de los docentes es que no cuentan con la preparación y/o la capacitación para atender a los alumnos con alguna necesidad educativa, por lo que en estas respuestas la capacitación o la ausencia, sí determinó el sentir del docente.

Lo anterior es importante, porque como dice Domínguez (2017: 159) “...las emociones docentes están comprometidas en su accionar profesional...” por lo que la labor profesional no solamente se establece a partir de las estrategias y las herramientas metodológicas, también se entrelazan las emociones y sentimientos que vive cada docente.

b) Reflexiones, sentimientos y percepciones de su trabajo con el modelo de atención de la USAER

En este último apartado se indagó sobre los sentimientos que los docentes tuvieron hacia la política educativa, referida a la inclusión., ¿Qué soluciones dieron a las problemáticas enfrentadas?, ¿Cómo operó de manera real la USAER en las escuelas? En prospectiva ¿Cuál sería la propuesta de ellos para lograr una educación inclusiva? Este apartado es relevante por la cercanía a la segunda pregunta de investigación de este trabajo: A partir de las percepciones de los maestros sobre el modelo de atención, ¿Cómo se dio respuesta educativa a la diversidad del alumnado? En relación a los sentimientos que los docentes han vivido sobre la implementación del modelo de atención y los cambios de atención que educación especial ha desarrollado en educación básica, las maestras muestran opiniones muy sentidas, por ejemplo:

“...no valorada, teníamos que llegar con la humildad de que nos abrieran la puerta, porque la primera intención fue ábreme la puerta, no soy una amenaza, pero la escuela nos veía como una amenaza, y aun hoy en día hay escuelas que nos siguen viendo así, porque los maestros nos dicen ya vas a venir a criticar mi trabajo, no quiero niños que presenten alguna discapacidad, me entorpecen mi labor, yo no fui preparada para esto vete con tus niños. Había hasta agresiones verbales...” (MEE1:3)

“...Pues muy superficial, un cambio como todas las políticas muy superficiales, no se dan cuenta que la realidad es otra. Simplemente porque nos rebasa nuestra realidad. Las maestras tenemos que estar con 25 o 30 niños con discapacidad, con diferentes estilos, ritmos, con reconocer el estilo de enseñanza de los profesores que es otra línea, realmente creo que todas mis compañeras hacen lo que pueden, porque simplemente está mal diseñado...” (MEE2:2)

“...ha sido una lucha, hemos tenido que dignificar nuestra profesión y también como persona hay que dignificar la labor que hemos venido haciendo en las escuelas...” (MEE1:2)

“...En general no, hubo cambios. En general el maestro no está preparado, porque nos falta esa preparación, porque nos llega un niño invidente...porque

nos llegó un niño invidente, era una niña invidente, y cómo le hacemos? Porque nosotros no sabemos. Llegaron niños sordomudos...el maestro desconoce totalmente el lenguaje de señas, yo lo desconozco también, pero me puedo comunicar porque tengo una sobrina que es sordomuda y hablo mucho con las manos, para todo señas, me auxilio de las señas , tu imagen corporal, tu lenguaje corporal. Porque el lenguaje corporal es muy importante, porque no es lo mismo entrar así...que así...” (MEB1:6)

“...mi tesis fue sobre la USAER y comprendí que efectivamente está mal diseñado, porque desde la integración, la inclusión no hay un eje en donde de verdad podamos sustentar nuestro trabajo...”(MEE2:1)

“...Es que yo hago una crítica porque digo que hubo un manual de trabajo. Si hubo un gran revuelo a nosotros que nos tocó llevarlo a la práctica porque decíamos primero díganos cuales son las estrategias, porque muchos no sabíamos las estrategias como tales, y estas estrategias nos llevaron a una confrontación porque es aceptar que no somos maestros de grupo, no somos maestros especialistas muchos de nosotros, como para impartir una clase modelo de español y matemáticas. En mi experiencia personal yo decía que hay muchas maestras que me daban clases de la asignatura que ellas impartían, porque yo no tengo esa preparación, que a veces dicen: “tu, arréglame este chiquito que no me deja en paz al grupo” y mira están las puertas abiertas y entrar a trabajar la implementación del modelo finalmente fue como impuesto y que nosotros tuvimos que darle el giro o la adaptación que necesitamos de acuerdo a las condiciones de la escuela y de acuerdo a nuestra preparación, porque hasta el día de hoy yo sé que muchas de nuestras compañeras no entran a grupo. El modelo también se implementó de ya no saques a niños este en las aulas de apoyo...” (MEE1:11)

“...yo sé que está mal planeado, no es lo más congruente y menos para una persona, porque al final te quedas tu como maestro especialista a cargo de la inclusión, es insuficiente, pero yo digo que nosotros somos los aliados de San Judas Tadeo en los casos difíciles y desesperados, dije bueno ya decidí estar aquí, pero pues si hay muchísimas cosas que hay que cambiar, lo plantearía desde esa perspectiva la integración y la inclusión pero pienso que yo ya estoy aquí, así que voy hacer lo mejor que pueda cada día, es un reto cada día...”(MEE2:7)

De las respuestas anteriores surgen interrogantes y reflexiones. En algunas relatos pareciera que los maestros reflejan miedo a trabajar con niños con discapacidad o con algún compañero de educación especial. Los docentes refirieron sentirse agredidos por trabajar con los niños con discapacidad porque no ha habido entre otras cosas sensibilización y capacitación.

De las interrogantes, queda la duda de saber ¿Cómo se siente un docente al reconocer: “no somos maestros de grupo, no somos maestros especialistas muchos de nosotros, como para impartir una clase modelo de español y matemáticas.”? Esta aseveración implica carencias sobre la función del docente de educación especial, lo cual nos lleva a otra incógnita, ¿Qué espera la DEE, que el maestro de EE realice en las escuelas de educación básica?

Falta por analizar cómo los docentes de educación especial refirieron sentir que han tenido que dignificar su labor entre sus mismos compañeros de escuela, más allá del protocolo, de los derechos, de la teoría, el trabajo cotidiano. No solamente ha sido apoyar la inclusión, sino además, labrar el camino del reconocimiento del otro. Por lo anterior se puede ir planteando que si se cumple con la hipótesis de este trabajo, debido a que ha sido el compromiso de los docentes lo que ha permitido llevar a cabo en algunas escuelas la inclusión educativa.

A partir de las respuestas anteriores, de manera casi obligada, se indagó sobre la percepción que los docentes tenían sobre la función de la USAER, las respuestas fueron por demás reveladoras:

“...Porque la verdad no sabemos qué función tiene la USAER, ni el impacto que ha tenido la USAER, porque o es en el salón o se llevan a los niños y no me dicen que hicieron o que podemos hacer juntas porque yo veo que tienen muchas estrategias pero no se acercan, como que les da miedo, como que no comparten. Pero la verdad es que el problema lo tenemos los maestros, no la USAER, porque ellos vienen cuando quieren o se llevan a los niños, o hacen su actividad, pero nosotros estamos solitos, cuando se supone que la USAER tendría que trabajar con los maestros, pero donde está la USAER? A veces ni los conocemos. Porque luego nos dicen que los niños del grupo son nuestra responsabilidad, y pues sí, si son nuestra responsabilidad pero, yo no estudié para eso, yo no soy psicóloga y entonces, pues le tengo le buscar, investigar porque el niño es así, para poder apoyarlo, porque a veces el niño no puede y pues yo tampoco, y pues hay que buscarle...”(MB3:6)

“...Su función pues es su apoyo, tener un seguimiento con el niño para ayudar tanto al niño como al papá, porque el papá también tiene que involucrarse y estar al pendiente y estar aquí para saber sus avances y todo lo que pasa aquí con el niño. Creo que deberían involucrarse con poquito más con los casos que hay y los que van a llegar, porque si son muchos los casos en toda la escuela pero yo pediría que se involucrara un poco más en beneficio de los niños...”(MB2:4)

“...La función de USAER es apoyo, un acompañamiento, un apoyo en todos los sentidos, el apoyo para adecuar exámenes que no funciona, porque a la hora que ponen el examen general agarran parejo y de que sirvió todo ese trabajo que

se hace, para adecuar exámenes con niños que realmente tengan una problemática más fuerte porque tan poco hay que bajar al niño al nivel más bajo, mi niño puede y puede cada vez más, entonces darle cierto grado de dificultad de acuerdo a su avance, pero el niño tiene que ir venciendo retos, para bien y USAER, tiene que ser un apoyo para el maestro, un acompañamiento, apoyo muchas veces hasta sacarlos al patio, darles una clase pero no segregar a los niños , “es que voy a USAER decían“ ...¿Qué hiciste?...dibujé, El no tener una comunicación directa con el maestro, por ejemplo: mira maestro voy a trabajar esto con el niño, tal vez en forma individual, porque es válido, en forma individual voy a trabajar esto, he tenido estos resultados, para mí lo que me interesa son resultados, que resultados tuviste con esta actividad, si, como lo podemos avanzar un poco más, porque ahí que se me quede el año no , mi niño tiene que seguir adelante, porque la vida sigue y mi niño con la vida...”(MB1:6-7)

“...Yo creo que para ellos (hace referencia a Educación Especial), lo único que quieren es justificar porque estamos aquí, por eso nos piden tantos documentos, tanta planeación, a ver tu planeación, a ver dame tu cronograma, a ver informe. No están viendo realmente los cambios que estamos haciendo, no están viendo el esfuerzo que está haciendo cada uno de su personal, como todo, yo siento que hay gente que si es chamberadora y que es comprometida como también hay gente que no lo es, pero las escuelas que realmente están dando frutos, que están sacando toda esta situación, dices pero tu ni si quiera ves todo este esfuerzo, tu como Educación Especial, tu como autoridad puedes decir, pues bueno tu como has apoyando a tanto chavos, como tienes tanta población, necesitas otro personal, porque a veces el desgaste personal, físico y laboral es muchísimo, llega el momento en que uno dice, ya ósea, estoy harta, ya no quiero saber y ya andamos rascándolos días económicos, por así decirlo, vemos bueno viene un puente, o ya me voy de vacaciones porque somos humanos y tenemos que también sentir el apoyo y poder desahogar, pero yo siento que nada más quieren justificarse , eso es lo único. No ven más allá...”(MEE3:6)

De las respuestas anteriores, podemos rescatar la falta de claridad que tienen las maestras, sobre la misión del servicio de USAER en las escuelas primarias. En especial, el énfasis lo pone la maestra MEE3, quien refiere sentir que la USAER solamente sirve para justificar el trabajo de Educación Especial, por lo que de manera reiterada, la pregunta es ¿Quién hace la inclusión: Educación Especial o Educación Básica?

También se retoman aspectos que están vinculados con núcleos problemas anteriores, por ejemplo, el trabajo colaborativo, se puede observar que en algunas respuestas las maestras hacen referencia a la falta de trabajo entre las maestras de básica y las de educación especial, pareciera que la personalidad de cada una influye también en la forma de trabajar, sin dejar a un lado la gestión escolar, que es otro punto vinculante

con la forma en cómo se observa a la USAER. A pesar de que la USAER ha estado dentro de las escuelas de educación básica desde 1994, aún al día de hoy existen reclamos por ausencias en la claridad de su función. Seguimos reiterando el hecho de que los niños con discapacidad, y los que enfrentan BAP, se encuentran inscritos en las escuelas y según el MASEE, la instancia técnico operativa que apoyaría el proceso de inclusión era la USAER, por lo que las respuestas anteriores generan interrogantes sobre las ausencias identificadas, ¿Qué es lo que les motivó a las maestras a solucionar este reto? Sobre este tema, existen diversos trabajos de investigación (Duran, 2005, Islas, 2012, Osnaya, 2003, Romero, R; Lauretti, P. 2006, Coll,C; 1987,Romero, Inciarte, González & García-Gavidia, 2009. Romero, R; Reyes, M; InciarteR., Nerylena; González, O; 2011.Suriá, R; 2012. Amaro, A. 2014. Vega, A. 2009. Dettori, F. 2011. Tirado, A; 2008, Ramírez, J;2009. Sánchez, J; 2009. González, P; 2007) que han abordado el tema de la USAER desde diversos ámbitos: representaciones sociales, función del pedagogo, derechos humanos, por mencionar algunos. En relación al modelo de atención de la USAER y la carga administrativa que en él se solicita, Islas (2012) hace una narración reveladora: "...Muchas veces consideré que los documentos que hablaban de mis obligaciones eran correctos, por lo que una y otra vez me esforcé en lograr lo que ellos establecían. Más los resultados eran tan pobres y mi cansancio y agobio tan grande, que acababan culpándome o sintiéndome incapaz de realizar las tareas asignadas..."(p.106) Pareciera que la carga administrativa de las maestras de la USAER tiene un doble objetivo: 1. sistematizar el trabajo que realizan y 2. sustentarlo, sin embargo la exigencia de las autoridades es mayor hacia esta actividad, que hacia el trabajo de los alumnos. Por lo que la mirada de las maestras de educación básica hacia la USAER es nula o de poca vinculación y la postura de las maestras de educación especial es de crítica y reclamo ante tanta papelería que se solicita.

En el siguiente grupo de respuestas se abordó la interrogante sobre ¿Cómo, desde la percepción docente debería ser una escuela inclusiva?

"...Una escuela inclusiva es que se le dé a cada un niño lo que necesita, pero haciendo toda esta labor, con nosotros facilitándole ese conocimiento, porque es hasta fortalecer autoestima. Ver situaciones, que decimos, hígole cuánto ganó! las limitaciones se las ponemos nosotros mismos, como sociedad decimos: qué barbaros o sea es aprovechar lo que ya se tiene, en los recursos para

optimizarlos, pero socialmente todavía no se tiene una cultura tan preparada...”(MEE1:9)

“...Pues eso que incluya a todos los niños sean como sean. Sea quien sea, depende de las necesidades de la escuela, si no hay ese servicio, pues como se le hace, por ejemplo ese niño de ruedas, si no hay el salón abajo pues quien lo carga, cómo se le hace, o un niño cieguito, si no hay quien lo guíe? Bueno pensemos para eso está perfectura, no? Ellos podrían ayudar, porque si no cómo le voy hacer?...”(MB3:4)

“...Hay hija, pues con un personal capacitado, con un personal capacitado de maestros, de equipo de apoyo, incluso dando orientación a los padres de familia...eso sensibiliza a los papás, porque no puede ser una cosa aislada, no nada más es USAER o no nada más es el maestro , o nada más es el director, somos un equipo para que realmente funcione, que la persona que realmente nos está apoyando a los maestros este bien preparada, es mucho , porque entiendo que es mucho, tiene que saber de diferentes situaciones de niños, tiene que saber los programas, tiene que estudiar , deben de saber de didáctica, deben de saber cómo enseñar, cómo hacer más fácil , el niño a veces no entiende, y no es que no entienda, es que yo no supe dar mi clase, sí el alumno está perdiendo el tiempo, el alumno inteligente es el que pone atención, “ a ver quién es inteligente” todos ponen atención , porque todos quieren ser inteligentes. Pero yo considero que es eso....” (MEB1:9-10)

“...Necesitamos recursos económicos, materiales, intelectuales, sociales. Hablo desde que no tenemos una actualización, una capacitación, nosotros que venimos a abrir las puertas en educación mucho menos a los maestros, a ellos no les llega la información, si no nosotros no somos portadores, ellos no tienen la información los maestros...” (MEE1:10)

“...Yo le apostaría a que si estuviera en una escuela pero con maestros especialistas en cada grupo, creo que solo así podríamos irle dando más oportunidad al niño de realmente incluirlo, además de no tener grupos tan numerosos tener el acceso universal. Creo que para mí una escuela inclusiva debería tener eso, todas las adaptaciones y facilidades para que un niño ciego, neuromotor, o, auditivo, pudiera circular libremente y poder reaccionar ante una situación de aprendizaje o adversa...” (MEE2:5)

“...Con oportunidades, yo digo que los niños especiales necesitan esta parte de vamos a intentar, o sea de yo si puedo, y si no funciona, intentamos otra cosa, pero no quedarnos con que “hay pues a lo mejor si esta quietecito, pues está bien, total le pongo 8, que se vaya, con que se sepa el número 9 pues ya estamos del otro lado...” Yo siento que si hay que darles la oportunidad de seguir aprendiendo, la oportunidad de caernos, yo siento que si les damos esas oportunidades los niños con alguna discapacidad o necesidad, pueden tener algún avance...” (MEE3:7)

A partir de las respuestas recabadas es posible enlistar los requerimientos necesarios para lograr tener una escuela inclusiva, empezaremos por:

- Cambio de cultura que refiere la maestra MEE1.
- También hace falta un equipo que apoye en las necesidades de los alumnos, como lo estableció la segunda maestra.
- Otra maestra narró que lo que hace falta es: Capacitación a los docentes, que la escuela cuente con equipo de apoyo, además brindar orientación a los padres de familia.

Otro punto interesante fue la identificación los rasgos ideales del maestro de educación especial: Conocer de las diferentes características de los niños, en la diversidad del alumnado que existe en las escuelas, conocimientos de didáctica, además de saber cómo enseñar y conocer la forma en cómo cada alumno aprende, es decir estilos de aprendizaje y estrategias.

En relación a estas respuestas es rescatable el hecho de que solamente una maestra reconoció que para lograr la educación inclusiva es necesario compromiso, esfuerzo y trabajo. Sin dejar de lado las carencias, estas le han generado frustración por no poder quitarlas, pero su satisfacción reside en que ella ha buscado las estrategias para apoyar a sus alumnos, a pesar de las limitaciones descritas.

Comparto la idea de que la educación inclusiva es un compromiso de todos, no solamente de educación especial o de educación básica, o del gobierno o del sistema. Considero que ahí es donde reside la problemática. Hablar de inclusión implica cambiar paradigmas y mover estructuras, creo que, es a partir de la escuela donde se puede empezar a generar el cambio, sin embargo no es solamente el único espacio, ni los maestros los únicos agentes de cambio. La inclusión nos involucra a todos.

La UNESCO (2009:14) afirma que “mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo” a lo cual agregaría que es necesario dejar de señalar al maestro como el único culpable de todas las situaciones escolares. En esta investigación se ha ido mostrando que es por el compromiso y la vocación docente que la inclusión educativa se ha llevado a cabo. Porque el docente por un lado, debe ofrecer una educación común para todos sus alumnos, como lo establece el programa educativo, y por el otro, debe reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de

los niños que presentan BAP, lo cual es un dilema que el mismo sistema educativo no ha resuelto.

Como se estableció al principio de esta investigación, uno de los objetivos era mostrar al docente más allá de su profesión, preponderar su figura como persona, porque nos permite entenderlo desde una mirada singular, donde las emociones que lo rodean han impactado en su trabajo y por ende en sus alumnos. Por los análisis realizados podemos decir que la estabilidad emocional de los docentes si es factor determinante que influye en su labor frente a grupo. Y al hablar sobre la inclusión educativa, se ha identificado que las percepciones de los docentes refieren sentirse en “desventaja” y hasta frustrados por no contar con los elementos suficientes que permitan llevar a buen término dicha integración tanto en el aula, como en la escuela.

Una serie de factores sociales, culturales, educativos, administrativos, por mencionar algunos, han intervenido en el proceso de la inclusión educativa, sin embargo, el lado humano del profesional de la educación si es un elemento determinante para llevar a cabo dicha inclusión.

Retomando el lenguaje técnico de Educación Especial, podemos decir que estos resultados evidencian un área de oportunidad para trabajar en construir alternativas que beneficien las condiciones de la inclusión educativa y favorezcan tanto el ambiente como la forma de trabajo de los docentes, donde en una futura investigación se puedan mirar mejoras en el docente como persona.

Así como analizamos las respuestas obtenidas por medio de las entrevista, a continuación se presentan los hallazgos de las mismas, esas que fueron emergiendo por la apertura de la entrevista.

Hallazgos

Los descubrimientos que conforman este apartado se trabajaron a lo largo de la investigación, en dos momentos: El primero se llevó a cabo durante las entrevistas; en ellas se logró establecer un ambiente confortable, donde la confianza y el respeto permitieron que las maestras se dieran algunas licencias, como el poder expresarse abiertamente, siendo este momento donde se empezaron a manifestar estos hallazgos. Otro momento donde se trabajó con los hallazgos fue durante el análisis a las respuestas de las entrevistas.

Dos son los puntos importantes que conforman este apartado. En el primero analizaremos el rol de los padres de familia en la escuela, así como en la inclusión educativa. El segundo, aborda la percepción de los docentes sobre el funcionamiento de la USAER

1. Los padres de familia.

Durante las entrevistas realizadas, las maestras hicieron mención de los padres de familia, como figuras relevantes que han permeado su labor profesional, desde tres miradas:

- 1.- Aval de la labor docente
2. Empoderamiento
3. Preservadores de cultura y creencias.

Sobre el primer punto, las maestras refirieron que para ellas es importante el reconocimiento y valoración de su trabajo por parte de los padres de familia, por ejemplo la maestra MB2 dice:

“...y los papás quedaron satisfechos, de hecho cada año siento esa satisfacción por que yo veo que los papás quedan satisfecho con mi trabajo, entonces siento yo que el primer grupo, por ser el primero de que nos falta experiencia, y aún así logre lo que esperaba de mí...” (MB2:1)

Otra maestra más coincide en esta postura:

“...Mi trabajo si se ve en los niños y la mayoría de los padres de familia están satisfechos...” (MEE2:2)

En el caso de la maestra MB2, la mirada de los padres de familia es importante, debido a que los ubicaba como un referente importante de aceptación sobre su trabajo. Eran

ellos quienes “estaban contentos” con el trabajo de la maestra, al plantear que no había ningún problema en el grupo. También es la misma maestra que se refiere a los niños que enfrentan barrera para el aprendizaje como “el foquito rojo”(recordemos cuando hace referencia en relación a los temas que se abordan en el Consejo Técnico)

Me llama la atención que dos maestras busquen el reconocimiento de su trabajo en los padres de familia, pareciera que el aval de su trabajo no es siquiera en los alumnos a los cuales imparte clase, ni con sus compañeros de trabajo o en educación especial, ni en educación básica, si no que buscan el reconocimiento en “otro” fuera de la escuela, fuera del ámbito educativo.

Quizá sería tema de otra investigación conocer ¿Porqué para las maestras es importante la opinión y / o aprobación de los padres de familia, del trabajo que ellas realizan?,

Sobre el punto 2. Empoderamiento, llama la atención el posicionamiento que desde hace algún tiempo tienen los padres de familia en las escuelas. Ellos tienen la fuerza de determinar condiciones y hasta el clima en la escuela, como podemos observar en los siguientes relatos:

“...los padres amenazaban con cerrar la escuela, el problema aquí no es un tanto el alumno, si no la madre de familia que nos vimos denunciadas maestras y directora...” (MEE1:4)

Otra maestra más coincidió en este tema:

“...Otro reto que todavía no se termina y que cada vez es mayor es el trabajo con padres de familia; El problema no son los chicos, volvemos al tema de las contextualizaciones, la mayor barrera está en los contextos, y el contexto familiar es un gran reto que hemos tenido y vamos a seguir teniendo, porque hay un desfase grandísimos de lo que requiere una educación y hablo de aprendizaje y de los hábitos y valores que se están generando en casa, esta escuela se ha caracterizado porque es una escuela que aunque es pequeña, los padres se empoderaron. Hay demandas constantes para sacar maestros o sacar alumnos, que gracias a la labor que se ha hecho con la autoridad empezando por la directora, maestras de grupos se ha logrado detener esta problemática pero un reto...ha sido una problemática y sigue siendo un reto han sido los padres de familia...”(MEE1:9)

Considero que un motivo para este empoderamiento, se puede situar desde cuando el gobierno empezó a desprofesionalizar la labor docente⁴⁵. Por lo que desde hace algún

⁴⁵ Diversos estudios (Díaz Barriga, 2001, Llana, 2015. Guajardo, E. 2010. Vaillant, 2004, Arnaut, 2010., Ibarrola, 2010, Ornelas 2008, García, 2011, por mencionar algunos), han mencionado la situación del magisterio desde hace

.tiempo, los padres de familia tienen el poder cerrar escuelas, sacar niños de la escuela, y de agredir a los maestros por medio de denuncias.

Podríamos inferir que una de las consecuencias que se puede observar en las escuelas es que la postura de autoridad que los maestros tenían en nuestro país, ha ido desfigurándose ante los padres de familia y ante los alumnos

En relación al último punto que hemos encontrado en los hallazgos, es el papel de los padres de familia como agentes conservadores de creencias y cultura, lo cual si ha limitado la posibilidad de una inclusión educativa, una maestra lo narró de la siguiente forma:

“...Los papás también les dice a los niños, no mira no te juntes con ese niños...Yo creo que hay mucha ignorancia, todavía, sobre las discapacidades, sobre qué podemos hacer, más que ver los malo y lo que me implica ver por el otro, ver que sí podemos dar, que podemos hacer algo por este chiquito. Los niños los aceptan, pero desgraciadamente, los adultos siempre vemos problemas...” (MEE2:6)

Podemos observar en estos relatos, la postura de los padres de familia, como agentes conservadores de cultura, debido a que en la respuesta anterior se hace referencia a los prejuicios sociales que aún permean nuestra sociedad, cuando el padre dice “no te juntes con ese niño” (solicitando a su hijo no relacionarse con niños que tiene alguna discapacidad).Por lo que al parecer, sigue prevaleciendo el ver al otro como peligroso. Esto es visto como acto de discriminación, Zepeda (2004: 11) establece que la discriminación implica “un trato de inferioridad y una diferenciación por motivos como la raza o la religión...” en este caso se habla de discriminación basado en prejuicios que vienen de las creencias que se reproducen tanto en casa como en la escuela, por lo

algunos años. Dos ejemplos que lo sustentan: “El destino de la educación es un problema de urgencia y prioridad en nuestro país. Sin embargo, la tarea formativa de la escuela ha sido permanentemente desprestigiada y la labor docente, profundamente desvalorizada” (Llana, 2015: 15)

“...Es evidente que la Reforma Educativa concretada en 2013 fue la cereza del pastel de un proceso largo que derivó en hacer de la docencia un empleo prácticamente desechable, en desvalorar la figura del profesor, situaciones que sin duda sufrirán en mayor medida las futuras generaciones de maestros. Aún sin contar con una retribución económica adecuada para su función y careciendo de opciones de formación inicial y continua adecuadas, los maestros pueden ser despedidos, al menos cada cuatro años, “sin responsabilidad alguna para la autoridad educativa”, tal como se establece repetidamente en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Considerando los factores económico y formativo (inicial y continuo) propuestos por Torres, es evidente que el magisterio enfrenta un retroceso en su profesionalización, perpetuado por el gobierno en complicidad con otros actores, incluso algunos que se supone deberían impedir esta situación. (Educación futura. Periodismo de interés, 2017: 9)

que es importante seguir trabajando en la escuela sobre el respeto y tolerancia hacia el otro, aunque se carezca de certeza si en la casa se siga la misma línea.

Una maestra (MB1) refiere que, una de las problemáticas fuertes a las que ha enfrentado es con los padres de familia:

“...A la apatía de los papás, los papás dicen “hay no, pues este nunca va a aprender, lo ignoran” (MB1:5)

En esta respuesta podemos ubicar la postura de los padres como agentes que limitan la inclusión y al mismo tiempo que siguen reproduciendo las creencias desde una postura esencialista en la cual se siguen situando a la discapacidad como la limitante que impide el aprendizaje.

Otra respuesta que llama la atención es la de la maestra MB2, quien al preguntarle sobre ¿Qué consideraba como necesario para atender a los niños que han enfrentado alguna barrera?, ubicó la solución en los padres de familia.

“...nos hace falta comprensión por parte de los papás que no tienen un hijo así...” (MB2:5)

Esto es relevante porque la maestra MB2 deposita la problemática de los niños en el contexto familiar y en la sociedad en general. La siguiente respuesta apoya la mirada anterior:

“..También hay que trabajar en la escuela aceptación y sensibilización a los alumnos,...vienen de un núcleo familiar donde también ellos están acostumbrados a esta discriminación donde difícilmente van a poder influir, se tienen que hacer muchas estrategias para que se pueda lograr...”(MEE3:7)

Como se ha establecido anteriormente, algunas de las limitantes presentes en el proceso de la inclusión educativa, son las creencias y culturas implícitas, que se reproducen tanto en casa como en la escuela.

Una maestra (MEE2) más refirió que los niños pueden lograr convivir entre ellos, sin embargo, los adultos no favorecen este vínculo.

“...Yo creo que hay mucha ignorancia, todavía, sobre las discapacidades, sobre qué podemos hacer, más que ver lo malo y lo que me implica ver por el otro, ver que sí podemos dar, que podemos hacer algo por este chiquito. Los niños los aceptan, pero desgraciadamente, los adultos siempre vemos problemas...” (MEE2:6)

Una última reflexión en relación a la inclusión, la hizo la maestra MEE1, haciendo referencia a que es en la sociedad dónde realmente se va a integrar a los alumnos.

“...Creo que muchos de nuestros niños, en esta adaptación, en esta socialización se les hacen parte de una sociedad, no hay mayor aprendizaje que el de la sociedad, que es donde se van a enfrentar. Ahí está la verdadera integración a la sociedad, porque a veces como sociedad no tenemos esa integración. Y creo que nuestros niños requieren ese apoyo, ese acompañamiento, pero no están dadas las condiciones ni sociales, ni culturales y muchos menos educativas...” (MEE1:9)

Por lo que la respuesta a esta reflexión tiene que ver con la prospectiva, ¿y después de secundaria qué sigue? Cabe señalar que no existe un documento dónde se establezca qué se espera lograr en la SEP a partir de la USAER, ni en cuanto tiempo. Porque la USAER solamente estaba planeada para laborar en escuelas de educación básica de primaria, después se empezó a implementar en secundaria.

Sabemos de la necesidad del involucramiento de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos como parte del éxito educativo del mismo, como lo establece la Ley General de Educación⁴⁶, sin embargo los hallazgos encontrados en este tema, no hacen referencia a este aspecto sino a la forma que su presencia influyó en la labor profesional de los docentes y de manera indirecta en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

El segundo hallazgo fue en relación a la percepción que tienen los docentes sobre el funcionamiento de la USAER, su protocolo y los logros que se esperaban. Al escuchar los relatos de mis colegas, fui repasando mi propia vida profesional como docente de educación especial recordando que pasé por situaciones similares, reflexionando que el contexto era complejo, no dejo de identificar algunas vivencias dolorosas que ponen en entredicho el trabajo que se ha realizado en la USAER.

Antes de retomar los relatos de las docentes, considero relevante retomar la postura oficial:

“...Es la instancia técnico operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el

⁴⁶ Artículo 2. “...En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7º...” (Ley General de Educación , 2017)

trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.

Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje. ..” (SEP/ DEE, 2009:127)

Las maestras de educación básica perciben a la USAER como:

“...la función de USAER es apoyo, acompañamiento...tiene que ser un apoyo para los maestros, pero hay momentos en que creo que USAER así como de nombre, porque pues no...”(MB1:2)

“...Su función pues es de apoyo, tener un seguimiento con el niño para ayudar tanto al niño como al papá...” (MB2:4)

“...Entonces a USAER lo vemos de lejitos, porque pues así como de ve a dar una clase al grupo que te toca y ya, y no apoya en nada...” (MEB3:4)

Las tres maestras ubican la función de la USAER, como una ayuda para los niños, no como un grupo de profesionales con el que se pueda trabajar interdisciplinariamente, además de referirse a la USAER como una instancia lejana. Un dato importante de recordarse que ambos maestros (educación especial y educación básica), laboran en la misma escuela. Pareciera que la percepción que se tiene de la USAER es de organismo o programa administrativo que no es vinculante con las necesidades de una educación inclusiva.

En relación a la postura de las maestras de educación especial, la mirada es diferente:

“...Si hubiera esta sistematización, esta congruencia entre lo que queremos hacer y lo que decimos y lo que realmente hacemos, yo creo que el sentido de educación especial si cubriría el propósito de la integración, no solamente en la escuela sino en la sociedad...”(MEE1:10)

“...Yo creo que para ellos⁴⁷, lo único que quieren es justificar porqué estamos aquí, por eso nos piden tantos documentos, tanta planeación...”(MEE3:5)

⁴⁷ La maestra se refiere a las autoridades de la Dirección de Educación Especial

De las primeras cosas que podemos observar es la ausencia de congruencia entre lo que se desea hacer, esto con base en la razón y qué hacer de la USAER (SEP/ DEE, 2009), y cómo lograrlo, según el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (SEP/ DEE, 2009) y por supuesto, implica trabajo colegiado entre Educación Básica y Educación Especial, no olvidemos que Educación Especial es una modalidad de Educación Básica (Dussan, 2010).

Han pasado décadas de la creación de la USAER, y el mismo tiempo que colabora en las escuelas, sin embargo aún hoy en día, se sigue observando distancia entre ambas. Por los relatos analizados, podemos identificar que las docentes perciben a la USAER como una instancia administrativa, no operativa, de la cual aún no se adaptan. Guajardo, hizo una investigación sobre cómo a partir del surgimiento de la USAER se generó un sentimiento de desprofesionalización docente por el cambio de paradigma debido a que:

“...Toda su formación y profesionalización bajo el modelo médico es incompatible en el modelo educativo o en el paradigma social y de respeto a los derechos humanos en la educación de los alumnos con discapacidad. Y así lo vive todo el equipo multiprofesional, desde el profesor de Educación Especial, el psicólogo, el trabajador social y los terapeutas específicos, además del psiquiatra y el neurólogo, cuando intervenían en algunos casos...” (Guajardo, 2010: 2)

Considero relevante este último apartado, debido a que en la forma en cómo definimos un objeto o una situación es cómo nos apropiamos de ello, es decir es importante conocer la mirada de las maestras sobre la funcionalidad de la USAER, para entender porque lo desacreditan, lo minimizan, no hay espacio en las Juntas de Consejo para tomar decisiones, falta trabajo colegiado, se sigue observando a los alumnos con discapacidad como “un peso”.

A partir de las respuestas de las maestras, se puede decir que la USAER no fue percibida por las docentes como un servicio para la escuela, como un apoyo técnico, metodológico y pedagógico que ayudó a garantizar una educación de calidad para los niños de las primarias. Ninguna de las maestras estableció una relación laboral con esta finalidad. Lo que nos lleva a reflexionar que sí es complicada la inclusión laboral de los maestros de educación especial con educación básica, por las creencias, tradiciones y

culturas, entonces el panorama para la inclusión educativa de los menores con alguna discapacidad no es muy favorecedor. Quizá esta pueda ser una de las razones del por qué la integración o la inclusión aún sigue en el proceso de implementación sin lograr al momento de consolidación

Realizar este capítulo fue complejo debido a la cantidad de testimonios muy críticos, a veces llenos de frustración, desesperanzadores pero también autocríticos y con ganas de mejorar lo que falta. Es el capítulo donde desde un principio se planteo el tener un espacio para los maestros. Para dar su voz, respetarla y mostrar la grandeza de su profesión.

Al hablar de docentes se hace necesariamente referencia a la formación de otros, de los alumnos que además de aprender conocimientos académicos, seguramente también se llevan un recuerdo de “su” maestra, esa huella, crece dentro de cada pupilo y algunas veces se vuelve indeleble, por lo que una vez más reconocemos la labor docente para el logro o no de la inclusión educativa.

Conclusiones

Trabajar en Educación Especial permite valorar el logro que se obtiene con el esfuerzo de cada día, la inclusión educativa que se ha conseguido, fue resultado de un trabajo colectivo, donde la vocación docente marcó la diferencia.

Este trabajo de investigación, se planteó a lo largo de muchos años al ir escuchando a mis colegas sobre las frustraciones y éxitos que han vivido en la escuela, por lo que, cuando me solicitaron un proyecto de investigación para el ingreso a la maestría, el tema ya estaba seleccionado, solamente hubo que desarrollarlo en papel.

A partir de las percepciones de las maestras en los diferentes rubros de esta investigación, me lleva a considerar la gravedad de la problemática y de llegar a las siguientes conclusiones:

Se observa que en las escuelas, la práctica docente se desarrolla bajo la coexistencia de tres paradigmas: esencialista, médico rehabilitatorio y social., Lo anterior, debido a que se sigue ubicando en el alumno atendido por la USAER, de educación especial, la responsabilidad de la falta o ausencia del aprendizaje, ya sea por la discapacidad o por las características que el alumno presente (algunas de ellas pueden ser: niños en situación de calle, de enfermedad, migrantes, indígenas o alumnos con discapacidad). Así mismo, se continúa mirando a la terapia de rehabilitación como la herramienta generadora del cambio para lograr el aprendizaje del alumno, aunado al reconocimiento del derecho a la educación que tienen todos los alumnos y que es en los contextos donde se ubican las barreras para el aprendizaje y la participación social que algunos menores pueden enfrentar a lo largo del proyecto formativo.

Sobre el funcionamiento del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial USAER y CAM (MASEE), considero que la investigación si da respuesta al supuesto que da sustento a esta investigación: *De acuerdo con la experiencia de los docentes, el Modelo de Atención de la USAER, en el mayor de los casos no favoreció la inclusión educativa en las escuelas de educación básica, y en los casos exitosos, dicha inclusión se logra debido a una situación personal y de vocación magisterial más que político – institucionales.* Esto es, fue la vocación y/o el compromiso docente, lo que les impulsó a trabajar de manera inclusiva con los alumnos que fueron atendidos por la USAER.

Por lo que hemos encontrado un panorama contradictorio, por un lado, se ubica la escuela inclusiva, que como he sustentado, es un derecho reconocido y una práctica deseable, sin embargo, por el otro, se encuentra lo que se vive de manera cotidiana en las escuelas que es una escolarización inadecuada, por el complejo proceso que se vive, debido a la diversidad de aristas en relación a la forma como se implementó y se llevó a cabo la inclusión educativa. Como fue: carecer de capacitación y/o actualización al magisterio para brindar las estrategias que favorecieran el proceso educativo. Sensibilización al alumnado y personal no docente que asiste a la escuela de manera regular, en relación al respeto y valoración hacia la diversidad del alumnado.

Por lo anterior y como una percepción personal, debido al conocimiento que he adquirido al trabajar en Educación Especial desde el año 1996, se puede considerar que durante la implementación del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial se vivió un proceso agresivo tanto para ciertos docentes como para algunos alumnos que fueron atendidos por la USAER. Entendiéndose la agresión el sentir generado en las maestras entrevistadas manifestando un sentimiento de deficiencia, por la falta de preparación para enfrentar el reto inclusivo, al temer que podían cometer errores por proporcionar un apoyo que no resultara favorable para los niños. Además, en el caso de las maestras de Educación Especial, se percibió una postura de desprofesionalización al centrar su trabajo exclusivamente en el ámbito curricular.

En relación a los menores, he sido testigo de la frustración que viven algunos menores al no entender los contenidos curriculares del grado que cursan, al vivir la falta de empatía o aceptación por parte de algunos compañeros, dando por resultado que en ciertas ocasiones no se sientan seguros en la escuela.

Es imperante revalorar la profesión del docente, recordar que es de las pocas profesiones que marcan nuestras vidas, formando a los ciudadanos que constituimos el país. Es necesario reconocer que el magisterio está conformado por seres humanos con emociones y sentimientos, mismos que permean el proceso educativo. Son los docentes quienes implementan los cambios, como la inclusión educativa, por lo que la responsabilidad profesional que tienen no es poca cosa.

Por medio de esta investigación se buscó la forma de contribuir a la toma de conciencia, para que la inclusión educativa, sea vista más allá de un decreto o un cambio de política educativa. Estoy totalmente de acuerdo que la inclusión educativa es la dirección por la

que debemos seguir trabajando, sin embargo es necesario establecer con claridad los procesos en la implementación y en el perfil de egreso de los estudiantes atendidos ahora por las Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDDEI) así como, brindar la capacitación necesaria a los docentes para brindar la educación que cada alumno requiera. Sería conveniente que estos aspectos fueran estudiados por parte de las instancias correspondientes para resolver está problemática seria y grave, permitiendo acortar la distancia entre la realidad escolar y las declaraciones tratados y documentos que estipulan la inclusión educativa.

A manera de cierre, se puede señalar que se observan esfuerzos por realizar cambios en la atención educativa para los niños en educación básica especialmente aquellos que presentan discapacidad, necesidades educativas especiales y/o barreras para el aprendizaje y la participación, sin embargo, el que México se adhiera y/o circunscriba a diversas declaraciones internacionales y modifique las leyes, no implica que en la vida diaria, en las aulas se logren modificar las prácticas, los paradigmas, y la forma de pensar, sin un proceso de sensibilización y capacitación que permitan la inclusión educativa.

Considero importante analizar la viabilidad de repensar la Educación Especial de manera individual, respetando y trabajando en las necesidades educativas a partir de las características de los alumnos. Partiendo del postulado que todos somos diferentes, y siendo esta nuestra grandeza, entonces, respetemos la singularidad de nuestros alumnos. Estoy de acuerdo con la necesidad de la inclusión, más no a la masificación de la misma, por lo que una sola maestra de Educación Especial resulta insuficiente para atender toda una escuela. Un curriculum homogéneo, no permite el desarrollo de los alumnos atendidos por Educación Especial. Es necesario capacitar a los docentes ante las necesidades de los alumnos, por lo que la propuesta es repensar un sistema educativo cercano a la diversidad del alumnado que se atiende.

Si la investigación tuviera segunda parte o continuación, me gustaría hacer una investigación sobre los docentes de educación especial a nivel nacional, tratando de conocer cuáles son las condiciones laborales de ellos, así como el modelo de educación especial con el cual se trabaja en cada estado de la República, además de conocer las creencias y tradiciones que permean la educación especial, quizá con estos

elementos podríamos establecer una radiografía de la situación actual de nuestro país en el ámbito de educación especial.

Dos planteamientos más serían los que seguirían: los alumnos y los padres de familia. En el caso del alumnado, es deseable realizar una investigación que dé cuenta de la forma en cómo los alumnos que han enfrentado alguna barrera para el aprendizaje y la participación, han vivido la inclusión educativa. Y sobre los padres de familia, es conveniente profundizar sobre la forma en cómo vivieron el proceso de inclusión educativa de sus hijos.

Obras Consultadas

Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. (M. ä. Pérez, Trad.) Barcelona: Eds. promoción Cultural.

Administrador Federal de Servicios en el Distrito Federal. (2017). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas*. México: SEP.

Arnau, R. (2002). *Una Construcción Social de la Discapacidad: el movimiento de vida independiente*. Recuperado el 10 de febrero de 2016, de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79398/Forum_2002_11.pdf?sequence=1

Bogdan, T. y. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires : Paidós.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO-Center for studies on Inclusive Educatio CSIE.

Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano:experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano:experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Carpy, C. (2004). *Los congresos nacionales de instrucción pública de 1889-90 y 1890-91:debates y resoluciones. Tesis para obtener el grado de Doctor en Padagogía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública. Único periodo de sesiones. (1889). México: El Partido Liberal.

Delegación Benito Juárez. (s.f.). Recuperado el febrero de 1 de 2017, de www.delegacionbenitojuarez.gob.mx/: <http://www.delegacionbenitojuarez.gob.mx/conoce-bj/escuelas>

Diario Oficial de Federación. (06 de junio de 2013). Recuperado el 18 de febrero de 2018, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013

Díaz Barriga, Á. (2014). *proceso grupal*. Recuperado el 5 de noviembre de 2016, de <http://procesogrupal.overblog.com/2014/09/la-entrevista-a-profundidad-angel-diaz-barriga.html>

Díaz Barriga, Á., & Pacheco Méndez, T. (1997). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.

DíazBarriga, Á. (1997). *Universitarios:institucionalización académica y evaluación*. México: UNAM.

Domínguez Castillo, C. (Julio-Diciembre de 2011). *El docente como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro*. Recuperado el 10 de Abril de 2015, de Revista Interamericana de Educación de adultos (en línea): <http://redalyc.org/articulo.oa?id=457545093003>

Dussan, P. (Diciembre de 2010). *Educación inclusiva: un modelo para todos*. Recuperado el marzo de 2017, de Revista ISEES: <http://Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDeEducacionParaTodos->

Dussan, P. (diciembre de 2010). *Educación Inclusiva: un modelo para todos*. Recuperado el marzo de 2017, de Revista ISEES: <http://biblat.unam.mx/es/revista/revista-isees/articulo/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos>

Echeita, G., Simón, C. V., Sandoval, M., López, M., & Calvo, I. (mayo-agosto de 2009). *Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España*. Recuperado el 29 de febrero de 2016, de Revista en Educación (en línea): http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re349/re349_08.pdf

Educación futura. Periodismo de interés. (09 de julio de 2017). *Educación Futura*. Recuperado el 20 de octubre de 2017, de la desprofesionalización docente : <http://www.educacionfutura.org/la-desprofesionalizacion-del-magisterio/>

Florida, G. (Ed.). (1990). *Psicología General* (Vol. 2). (A. J. Ferrer, Trad.) Barcelona, España: Plaza&Janes Editores, S.A.

Friedrich, D. (1985). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.

Guajardo, E. (2010). *la Desprofesionalización docente en educación especial* . Recuperado el 25 de Octubre de 2017, de Revista latinoamericana de Inclusión Educactiva : <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>

Hernández, R. e. (2004). *metodología de la investigación* . Chile: Mc Graw Hill.

Juárez Núñez, J. m. (2010). *De la educación especial a la educación inclusiva*. Recuperado el 20 de julio de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003

Jung. (1982). *La psicología moderna de la A a la Z*. Bilbao: Ediciones El mensajero.

Ley General de Educación . (22 de 03 de 2017). Recuperado el 20 de octubre de 2017, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf

Llana, M. M. (2015). *Temores e incertidumbre en la profesión docente: El profesorado en la encrucijada*. Chile: Bravo y Allende Editores.

López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado*. Recuperado el 29 de febrero de 2016, de Revista latiniamericana de Inclusión Educativa: <http://rinace.net/rli/numeros/vol4-num2/art8.pdf>.

Marchesi, A, R, B., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la Educación Inclusiva*. Madrid, España: OEI/ Fundación MAPFRE.

- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la Percepción*. (J. Cabanes, Trad.) Barcelona, España: Planeta-de Agostini, S.A.
- Muñoz Polit, M. (2016). *Emociones, Sentimientos y Necesidades. Una aproximación humanista*. México. ONU. (2006). *Convención de los derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 5 de febrero de 2016, de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documentes/tccconvs.pdf>
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 5 de febrero de 2016, de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Pineda, J. (2 de enero de 2017). *Ningún centro escolar cuenta con todas las condiciones básicas para la enseñanza: INEE*. Recuperado el 2017 de marzo, de Educación Futura. periodismo de interés: <http://www.educacionfutura.org/ningun-centro-escolarcuenta-con-todas-las-condiciones-basicas-para-la-ensenanza-inee/>
- Reforma 5: Ley General de Educación.DOF10-12-2004*. (10 de 12 de 2004). Recuperado el junio de 2017, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref05_10dic04.pdf
- Rodríguez, G. F. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: ALJIDE.
- Romero, R., & Lauretti, P. (abril junio de 2006). *Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Recuperado el 1 de febrero de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603319>
- Rubinstein, J. (1980). *Principios de psicología* . México : Editorial Grijalbo .
- Saad, E. (2011). *Aprender en contextos escolarizados: enfoques innovadores de estudio y evaluación*. (F. D. Barriga, Ed.) México: UNAM: Educaciones Diaz Santos.
- Schiffman, H. R. (2004). *Sensación y percepción. Un enfoque integrador*. (G. P. Herrejón, Trad.) México: El Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. Recuperado el 5 de noviembre de 2016, de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/plan-estudios/plan-estudios/perfil-egreso>
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* . México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018, México*. Recuperado el 25 de mayo de 2016, de http://ww.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- SEP. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Recuperado el 15 de julio de 2015, de Publicado en el Diario Oficial de la Federación el martes 19 de mayo de 1992:

<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1Resource/b490561c-5c33-4254-ad1caad33765928a/07104.pdf>

SEP. (24 de agosto de 2015). *Administración y Control Escolar*. Recuperado el 5 de noviembre de 2016, de NORMAS ESPECÍFICAS DE CONTROL ESCOLAR RELATIVAS A LA : www2.sepdf.gob.mx

SEP. (julio de 2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. Recuperado el 20 de abril de 2017, de <http://basica.sep.gob.mx>

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. Recuperado el 5 de noviembre de 2016, de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/plan-estudios/plan-estudios/perfil-egreso>

SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Secretaria de Educación Pública.

SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012 México*. Recuperado el 25 de mayo de 2016, de http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf

SEP/ DEE. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 1 Proyecto General para la Educación Especial en México*. México: SEP-DEE.

SEP/ DEE. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 4 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. México: SEP-DEE.

SEP/ DEE. (1997). *Cuadernos de Integración Educativa No. 7. Declaración de la Conferencia Nacional. Atención educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la diversidad*. México: SEP-DEE.

SEP/ DEE. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México*. México: SEP/DEE.

SEP/ DEE. (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial CAM y USAER*. México: SEP-DEE.

SEP/ DEE. (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial CAM y USAER*. México: SEP-DEE.

SEP/ DEE. (2011). *Orientaciones para la intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*. México: SEP-DEE.

SEP/ DEE. (2011). *Orientaciones para la intervención educativa*. México: SEP.

SEP/DEE. (1994). *Cuadernillo de Integración Educativa No. 2 Artículo 41 Comentado de la Ley General de Educación*. México: SEP/DEE.

SEP/DEE. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 3 Declaración de Salamanca, de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. México: SEP-DEE.

SEP/DEE. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México*. México: SEP-DEE.

Solano, L. P. (21 de Enero de 2015). Subsana la promesa incumplida de la educación para todos. Conclusiones de la iniciativa global por los niños fuera de la escuela”, . *La Jornada* , pág. 33.

UNESCO. (2014). “*Subsana la promesa incumplida de la educación para todos. Conclusiones de la iniciativa global por los niños fuera de la*. Recuperado el 21 de enero de 2015, de www.unicef.org

Verdugo, M. (2009). *La educación que queremos. Situación actual de la Inclusión Educativa en España*. Madrid: Confederación Española de organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. FEAPS.

Zepeda, J. (2004). *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?* México: CONAPRED.

ANEXOS

ANEXO 1

Artículo 41

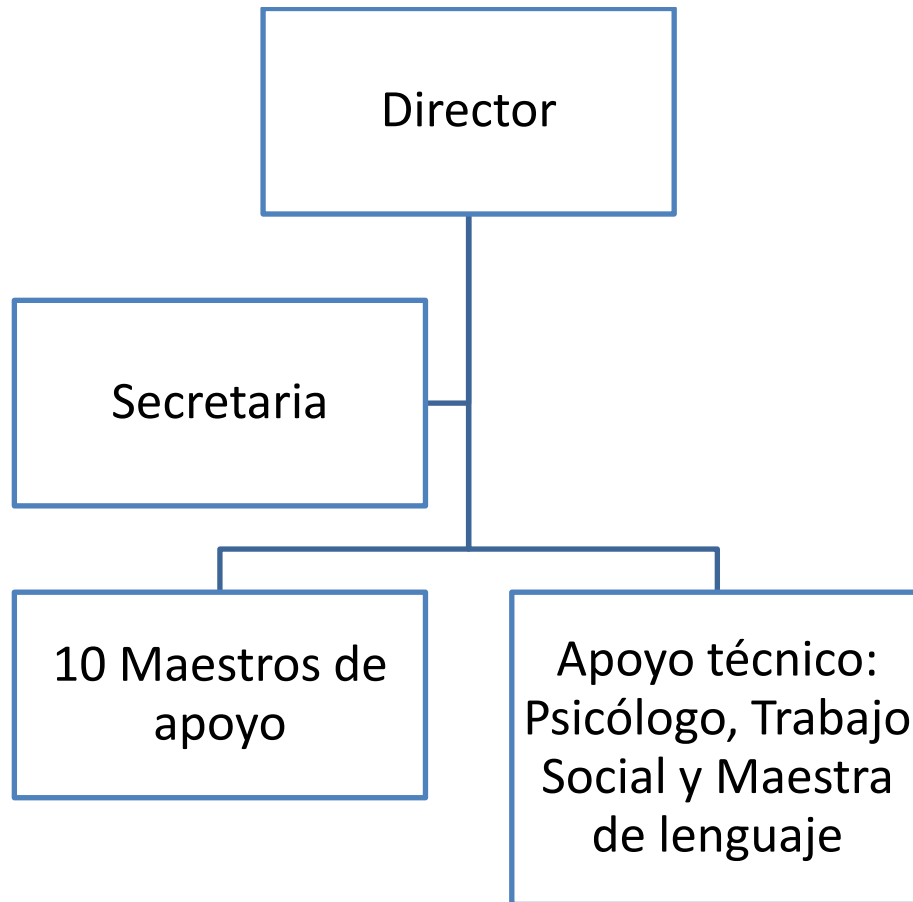
“...La educación especial está destinada a individuos con discapacidad transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

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.

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 a alumnos con necesidades especiales de educación...”(SEP/ DEE, 1994:1)

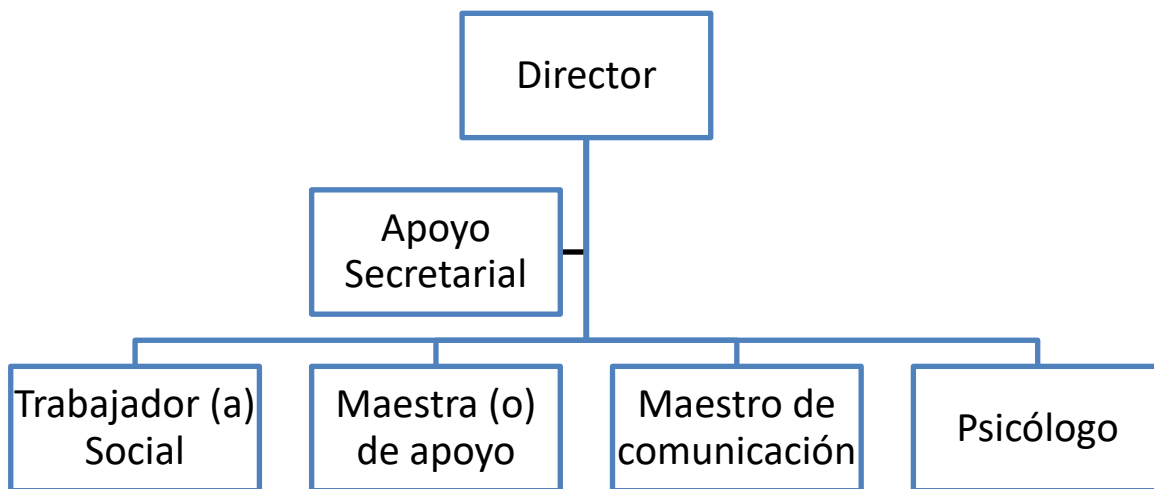
ANEXO 2

Estructura Organizativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) 1990



ANEXO 3

Plantilla del persona de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) 2009 (DEE, 2009:60)



ANEXO 4

Guía de Entrevista

MAESTRA DE EDUCACIÓN BÁSICA

FICHA DE DATOS	
GÉNERO:	Antigüedad:
Guión de entrevista	
<p>¿Cuál es su formación inicial, ¿Qué estudio?</p> <p>¿Qué le gustó de la normal?</p> <p>De esos estudios de la normal, ¿Qué fue lo que más aprendió?</p> <p>¿Qué le faltó aprender en la normal, que usted ha tenido que aprender en la práctica?</p> <p>¿ Qué grupo atiende actualmente?</p> <p>¿ Con qué grupos ha trabajado?</p> <p>¿Qué grado le gusta más dar clases?</p> <p>¿Hay algún grupo que le haya sido singular?</p> <p>¿Cómo trabajó con USAER? , Trabajaban juntas la maestra de USAER y usted?</p> <p>Usted, ¿Cómo sabed que un alumno necesita apoyo?, ¿cómo se da cuenta?</p> <p>¿Cómo se sentía usted, cuando le llegaba un niño con alguna dificultad, porque usted tuvo muchos...</p> <p>Usted considera tener los elementos para poder atender esta diversidad de niños?</p> <p>Recibió alguna capacitación para poder atenderlos?</p> <p>Necesita alguna capacitación?</p> <p>¿En algún grupo, le ayudo USAER, cómo trabajo con USAER?</p> <p>¿Cómo atendió USAER a ese niño?</p> <p>¿Qué estrategias implementó en el aula para trabajar con este niño?</p> <p>A usted le tocó en estos años de experiencia, el antes de la integración, después de la integración y luego la inclusión. ¿Qué cambios pudo usted ver en la escuela?, ¿Cómo cambio la escuela</p> <p>Maestra en su experiencia, ¿Cuál, considera usted qué es la función de la USAER?</p> <p>Maestra, ¿En lo Consejo Técnicos se tratan temas de estos niños especiales?</p>	

En el Consejo Técnico, ¿se proponen cambios o estrategias para apoyar a los niños?

En estos años de experiencia, ¿Cómo ha visto que se integran?, ¿Qué dificultades han encontrado los niños para integrarse a las escuelas?

Cuál sería el mayor reto al que usted se ha enfrentado como maestra?

Cómo ve que se sienten compañeras ante la diversidad de alumnado de la escuela?

Y usted ¿Cómo se siente?

¿Cómo quitamos esos estigmas en las escuelas?

¿Cómo debe ser una escuela inclusiva, o que se dice inclusiva?

Maestra, quien considera usted, que hace posible la inclusión en las escuelas?

Algo más que le gustaría agregar

MAESTRA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

FICHA DE DATOS	
GÉNERO:	Antigüedad:

Guión de Entrevista

Maestra gracias por la entrevista, vamos a empezar por su formación inicial, ¿Cómo fue su formación inicial?, ¿Qué estudió?, ¿Dónde?

¿Qué aprendió?

¿Qué considera usted que le faltó por aprender?

¿Qué fue lo que más le gusto?

¿Por qué le intereso trabajar en Educación Especial?

Ese momento en que usted entró a trabajar, qué debe ser como un par de aguas, ¿Qué fue lo que más le gustó?

Usted ha pasado por tres momento bien importantes de un modelo psicopedagógico, a un modelo de integración a un modelo de inclusión, ¿Cómo ha vivido esos cambios?

¿Cómo se sintió en esa transición, de CPP a Integración?

Actualmente ¿Qué grados atiende?, ¿Por qué?

De los grupos que atiende actualmente, ¿hay algún grupo singular?

Hay algún alumno que requiera de un apoyo especial o diferenciada, ¿Cómo seleccionó al alumno?, ¿Cómo lo encontró?, ¿Cómo supo que había un chiquito, o dos que requerían esta atención diferenciada?

¿Qué tipo de atención requiere en la escuela?

Los apoyos que le han dado al alumno, ¿Los hace usted?, ¿Los hace la maestra titular del grupo?, ¿Cómo se hacen o elaboran estos apoyos?

Su formación profesional, ¿es suficiente para poder dar estos apoyos?

¿Quién le dio la formación o preparación que usted requiere para poder dar estos apoyos que usted está brindando?

Sabe usted, si a las maestras de esta primaria, ¿se les ha dado capacitación o cursos para atender a los chicos que han requerido una atención especial?

En relación al trabajo que usted ha hecho en esta escuela, ¿Cómo considera que es su relación con los maestros frente a grupo de esta escuela?

Sobre el Consejo Técnico, ¿se han generado cambios o adaptaciones en la escuela, a partir de la llegada a la escuela de los niños con discapacidad, o necesidades educativas especiales?

Cuándo estaba el modelo de atención de la USAER, ¿cómo se denominaba el niño que se atendía?

¿Qué tan satisfecha se siente de su trabajo?

En esta historia de la educación especial, ¿A qué problemático se ha enfrentado que le sea muy significativa?

Usted, ¿Qué opina de la integración o de la inclusión de los niños con alguna discapacidad a las escuelas regulares

¿Cómo sería una escuela inclusiva?

¿Cuál sería la función de la USAER?

Usted refiere casos exitosos de integración, pero también requiere falta de apoyos, de actualización de capacitación, ¿Cómo cree que se llegó al éxitos de estos casos?, ¿Por el modelo de educación especial?, ¿Cómo fue que se logró?

Ya para cerrar, hablando específicamente del modelo de atención de la USAER; ¿Cómo fué, como llegó ese modelo, cómo llegó, cómo se implementó ese modelo?

Usted considera ¿Que el modelo de atención de la USAER funcionó, logró su objetivo?

Por último para terminar, ¿cómo se siente como maestra de educación especial?

Algo más que usted desea agregar?
