

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
SERVICIOS EDUCATIVOS  
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 08-A

✓  
LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA  
IGNACIO ZARAGOZA: PRACTICAS COTIDIANAS  
Y CONFLICTOS INSTITUCIONALES



*EVA AMÉRICA MAYAGOITIA PADILLA*

CHIHUAHUA, CHIH., JUNIO DE 1999



## AGRADECIMIENTOS

La presentación de este trabajo, tantas veces pospuesto pero a la vez tan anhelado, significa culminar una etapa importantísima de mi desarrollo profesional que solamente ha sido posible por la generosidad de múltiples amigos y compañeros que siempre estuvieron dispuestos a escucharme y alentarme a seguir adelante, ¡a ellos mi profundo agradecimiento!

Especialmente:

A el maestro Guillermo Hernández Orozco por su gran empeño, por su valiosa asesoría, pero sobre todo porque creyó siempre en mis posibilidades de concluir exitosamente esta tarea.

A la Profesora Ma. Teresa Esparza de la O, mi entrañable amiga sin cuyo apoyo no hubiese sido posible este momento.

A mis amados Madre, esposo e hijos, por su comprensión y aliento pero sobre todo por su amor incondicional.

Junio '99

## INDICE

	Página
INTRODUCCION .....	5
I DISEÑO DEL ESTUDIO .....	8
1. Delimitación del objeto de estudio .....	8
2. Propósitos .....	10
3. Naturaleza de la investigación .....	11
4. Fases del estudio .....	15
5. Técnicas de investigación .....	18
II REFERENCIAS TEORICO-CONTEXTUALES .....	20
1. Modelos educativos de la Educación Especial .....	20
1.1 Fortalezas y debilidades del Modelo Pedagógico y su impacto en la actual política de Integración Educativa .....	25
2. Concepciones actuales sobre calidad educativa .....	28
3. Integración Educativa: evolución de un concepto .....	32
4. Marco jurídico y programas de apoyo .....	35
5. Implicaciones éticas .....	40
6. Implicaciones teórico epistemológicas .....	49
7. Perspectivas metodológicas .....	54
8. Organización actual de la Educación Especial .....	72
9. Perspectivas de análisis desde lo cotidiano .....	76

III ANALISIS DE RESULTADOS .....	81
1. La inscripción de alumnos con discapacidad: concepciones y significados .....	81
2. Las dinámicas institucionales en el proyecto curricular de aula .....	85
3. Las dinámicas institucionales en el proyecto curricular de escuela .....	99
CONCLUSIONES DEL ESTUDIO .....	112
BIBLIOGRAFIA .....	122

## INTRODUCCION

El tema de la integración Educativa actualmente se encuentra en debate. La inclusión de niños con discapacidad al ámbito de la Educación Básica, ha generado diversas reacciones en los actores educativos, que demandan la necesidad de promover procesos investigativos que fundamenten lo que está sucediendo en las escuelas regulares a raíz de las propuestas de integración, cuyo propósito es revolucionar las formas de concebir, valorar y ejercer la práctica docente desde la perspectiva de una escuela común para niños diferentes.

La presente investigación denominada "La Integración Escolar en la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza: Prácticas cotidianas y conflictos institucionales", surge del interés personal por develar los procesos de Integración Escolar a partir de elementos que desde la cotidianeidad de los actores le dan un sentido particular a las Normas y Lineamientos emanados por las instancias oficiales.

El propósito fundamental del trabajo, consiste en aportar algunos elementos que posibiliten ampliar la comprensión y tematización de las prácticas de Integración Escolar, en el reconocimiento del profundo sentido antropológico que les subyace, mismo que no se puede explicar sólo a partir de los paradigmas normativos que niegan la realidad de los procesos cotidianos, los cuales sin duda, dan sentido a los saberes y haceres docentes de quienes a partir de las propuestas de integración, tienen bajo su responsabilidad la atención de niños con discapacidad intelectual, auditiva, visual o motora.

\* En el primer capítulo del trabajo se plantean las consideraciones que

posibilitaron delimitar el objeto de estudio. Así mismo, se describe la naturaleza de la investigación, sus propósitos, las fases en que se desarrolló el trabajo y las técnicas que se utilizaron para la obtención y análisis de la información.

El segundo capítulo sustenta las referencias teórico-contextuales que fundamentan el estudio. En este sentido, se realiza una breve semblanza de los principales modelos educativos de la Educación Especial, haciendo énfasis en las debilidades y fortalezas del anterior modelo educativo. Se analizan las concepciones actuales sobre calidad educativa contextualizadas en fundamentos y propuestas Internacionales, Nacionales y Locales sobre la integración escolar como una de las estrategias más relevantes para elevar la calidad de la Educación Básica, explicitando las implicaciones éticas y teórico-epistemológicas y metodológicas del modelo integrador, para derivar en la explicitación de la actual estructura organizativa de la Educación Especial como instancia de apoyo a la Educación Básica en las tareas de integración escolar. El capítulo finaliza con algunas referencias que fundamentan el estudio de los procesos escolares desde la perspectiva de lo cotidiano.

En el tercer capítulo se dan a conocer los resultados de la investigación incorporando las referencias empíricas aludidas por los actores de la institución, a partir de las cuales se elaboran las conceptualizaciones emanadas de las referencias teóricas, documentales y personales que posibilitan resignificar la problemática de la Integración Escolar.

Finalmente se formulan las conclusiones del estudio, que sin ser definitivas dan una idea clara de que las problemáticas de la integración trasciendan el ámbito de los saberes técnicos para plantearse en la

dimensión antropológica de la práctica docente.

## I DISEÑO DEL ESTUDIO

### 1. Delimitación del objeto de estudio

Las reformas educativas actuales, guardan una estrecha interrelación con la complejidad de los procesos sociales, que demandan una educación de calidad entendida no sólo como cobertura, sino fundamentalmente como relevancia y equidad.

La integración Educativa de los niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales asociadas al factor de discapacidad al ámbito de la Educación Básica, en el discurso oficial se inscribe como una de las estrategias fundamentales del sistema educativo para lograr una educación de calidad con equidad social.

El desarrollo de estas políticas, ha derivado en nuevos escenarios que requieren de profundas transformaciones en la práctica docente de los profesionales de la Educación Especial, pero también de los maestros de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Retos que trascienden al ámbito de los saberes técnicos y que se plantean en la dimensión humanística de las implicaciones culturales que subyacen a la atención de alumnos con discapacidad.

El desarrollo del estudio de caso que aquí se presenta ha significado indagar preguntas que durante el desarrollo de mi vida profesional habían permanecido ocultas, pospuestas o calladas. Preguntas que tienen que ver con lo que sucede a los maestros cuando se enfrentan con la necesidad de atender a otros alumnos, a esos «otros» cuya existencia se conoce pero a la vez se niega. Preguntas que respondan a clarificar lo que

hay detrás de la pretendida sabiduría docente de los profesionales de educación especial que los impulsa a la búsqueda constante de soluciones para resolver las problemáticas familiares escolares y sociales de sus alumnos. Preguntas, preguntas, preguntas.

Al inicio del trabajo y en aras del conocimiento «válido» que ha impregnado mi formación profesional, se buscó analizar las tareas docentes de la escuela primaria Ignacio Zaragoza desde las nuevas formulaciones teórico metodológicas de la integración escolar, interesaba indagar lo que estaba sucediendo con la evaluación, planeación y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños con discapacidad, con visión holística de los procesos entendida como la interrelación permanente que guardan los fenómenos y donde evaluación, planeación y desarrollo de las tareas educativas forman un todo estructurado.

Sin embargo, en las primeras incursiones a la escuela primaria me percaté de que lo que estaba sucediendo, no tenía una explicación sólo a partir del deber ser de la integración que sobredetermina la comprensión del hecho educativo y niega la otra cara de los actores, aquella que tiene que ver con su historia personal, con su condición de asalariados y con su condición de sujetos sociales que se subsumen en una identidad colectiva que da particularidad y sentido a las tareas que realizan y a la institución donde laboran.

Las preguntas silenciadas volvieron a surgir produciendo entonces la ruptura teórica y personal que me obligó a buscar compaginar el plano del deber ser con la reconstrucción que hacen los sujetos de él y a partir del cual se construye el ser de la Integración Escolar.

hay detrás de la pretendida sabiduría docente de los profesionales de educación especial que los impulsa a la búsqueda constante de soluciones para resolver las problemáticas familiares escolares y sociales de sus alumnos. Preguntas, preguntas, preguntas.

Al inicio del trabajo y en aras del conocimiento «válido» que ha impregnado mi formación profesional, se buscó analizar las tareas docentes de la escuela primaria Ignacio Zaragoza desde las nuevas formulaciones teórico metodológicas de la integración escolar, interesaba indagar lo que estaba sucediendo con la evaluación, planeación y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños con discapacidad, con visión holística de los procesos entendida como la interrelación permanente que guardan los fenómenos y donde evaluación, planeación y desarrollo de las tareas educativas forman un todo estructurado.

Sin embargo, en las primeras incursiones a la escuela primaria me percaté de que lo que estaba sucediendo, no tenía una explicación sólo a partir del deber ser de la integración que sobredetermina la comprensión del hecho educativo y niega la otra cara de los actores, aquella que tiene que ver con su historia personal, con su condición de asalariados y con su condición de sujetos sociales que se subsumen en una identidad colectiva que da particularidad y sentido a las tareas que realizan y a la institución donde laboran.

Las preguntas silenciadas volvieron a surgir produciendo entonces la ruptura teórica y personal que me obligó a buscar compaginar el plano del deber ser con la reconstrucción que hacen los sujetos de él y a partir del cual se construye el ser de la Integración Escolar.

Tarea por demás compleja porque implicó la búsqueda de indicios en las prácticas, los discursos y las actitudes de los profesores que permitieron descentrarse de la intención de valorar el conocimiento cierto y válido en función de una pretendida práctica eficiente, para explorar el terreno de lo difuso, desconocido y negado, buscando clarificarlo con la intención de tratar de comprender aquello a lo que llamamos integración escolar, se buscó entonces: "romper esa dicotomía que simplifica la realidad escolar, para intentar comprender en su complejidad el punto de intersección entre aquel mundo dado con el que los sujetos se encuentran en la escuela y su particular elaboración de él." (1)

Después de un largo proceso de indagación y reflexión el objeto de estudio quedó delimitado como: «la integración escolar en la escuela primaria Ignacio Zaragoza: prácticas cotidianas y conflictos institucionales» alrededor del cual se articularon las siguientes interrogantes ¿qué significados subyacen a la aceptación de alumnos con discapacidad en la escuela primaria?, ¿cómo se organizan los procesos áulicos para la atención de los alumnos y que significado le dan los docentes a estas prácticas?, ¿cómo se organiza el proyecto curricular de escuela y que significados tiene en las dinámicas institucionales?

## 2. Propósitos

1. Identificar las condiciones reales que operan en los procesos de aula para la atención de alumnos con discapacidad en la escuela primaria, a fin de analizar las concepciones que subyacen en las prácticas realizadas.

---

(1) RISOPATRON V. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. Tesis de maestría DIE-CINVESTAV-IPN, 1985.

2. Reconocer las condiciones reales en las que opera el proyecto curricular de escuela y su vinculación con el proyecto de integración escolar, con la finalidad de analizar sus implicaciones en el conflicto institucional.

3. Analizar los significados reales que los docentes asignan al proceso de integración escolar.

### **3. Naturaleza de la investigación**

Para GUBA (1981) existen 2 paradigmas de investigación: el naturalista, denominado también antropológico, fenomenológico o etnográfico y el racionalista.

Las diferencias fundamentales de estos dos paradigmas son:

a). Para los racionalistas la naturaleza de la realidad es única, misma que para efectos de investigación puede ser separada o fragmentada en partes manipulables independientemente, llamadas variables. Por el contrario, el paradigma naturalista plantea el supuesto de que hay realidades múltiples y que la investigación reconoce la interdependencia de los fragmentos de la realidad de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás.

b). Para los racionalistas el investigador puede mantener cierta independencia del objeto de investigación. En cambio para los naturalistas el investigador y las personas investigadas están interrelacionadas y cada uno influye en el otro reconociendo por tanto la subjetividad implícita en el quehacer investigativo.

c). El paradigma racionalista centra su atención sobre las similitudes entre los objetos de investigación, lo cual le permite realizar generalizaciones sustentando que la investigación no tiene objeto, si no es susceptible de generalizarse. Para el paradigma naturalista las generalizaciones no son posibles, al reconocer las diferencias sustantivas entre cada contexto de investigación, pretendiendo por tanto desarrollar conocimiento ideográfico, a partir de las diferencias entre los objetos tan frecuentemente y con tanto interés como en las similitudes.

d). La investigación de corte racionalista privilegia los métodos cuantitativos y la naturalista prefiere los métodos cualitativos. Sin embargo actualmente ambas posturas reconocen la necesidad de desarrollar investigación utilizando ambas metodologías.

e). Para los racionalistas el criterio más importante para medir la calidad en la investigación es el rigor, es decir la validez externa de las premisas sustentadas, mientras que los naturalistas proponen la relevancia de lo investigado como criterio de calidad, es decir la validez interna de los resultados obtenidos.

f). Los racionalistas prefieren una teoría previa, normalmente del tipo hipotético deductivo que les permita establecer hipótesis de trabajo para ser probadas o disprobadas. Por el contrario, los naturalistas prefieren la teoría que nace de los datos mismos insistiendo en la oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito.

g). Los investigadores racionalistas insisten en la necesidad de contar con un diseño preestructurado de la investigación que incluye desde la especificación e la problemática, hasta la elaboración del informe. Los

naturalistas prefieren un diseño abierto que se va despegando y desarrollando de acuerdo a las circunstancias propias del contexto de la investigación al reconocer que la complejidad de la realidad modifica tanto a los investigadores como a los investigados.

El estudio de caso que se presenta se ubica en el paradigma naturalista al cual en adelante me refiere como «interpretativo» al coincidir con Erickson (1986) cuando señala que el término interpretativo lo utiliza para referirse al conjunto de enfoques de investigación cualitativa que utilizan metodologías como la etnografía, historia de vida, estudios de caso, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista y otros que son levemente diferentes pero que cada uno de ellos guarda semejanzas familiares con los demás. La adopción de este término para el autor obedece a que es más inclusivo y evita la definición precisa de uno u otro enfoque, así mismo apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques, lo cual significa que:

El interés de la investigación se centra en el significado humano de la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador que lo llevan a utilizar como criterio básico de validez, los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definan desde el punto de vista de los actores. (2)

En este sentido, es necesario enfatizar que en el desarrollo de los trabajos de la investigación se utilizaron diversas herramientas metodológicas de uso común en el paradigma interpretativo, seleccionando los procedimientos técnicos e instrumentos que permitieran de mejor manera analizar la realidad y focalizar aquellos aspectos que se

---

(2) ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En la investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. MEC. Paidós Educador, 1988.

consideraron de interés para el logro de los objetivos propuestos.

El trabajo desarrollado implicó al menos las siguientes situaciones:

- La participación directa en el contexto del campo de trabajo.
- La recuperación de lo cotidiano, a través de la descripción, análisis e interpretación de todo tipo de actividades que constituyen desde cada sujeto particular, procesos significativos de apropiación cultural (Agnes Heller, 1977), en este caso aplicados a los procesos de integración educativa.
- El registro cuidadoso de lo que sucede en el contexto, mediante la utilización de notas de campo, la recopilación de documentos de información y la elaboración y aplicación de instrumentos de recolección de datos.
- La reflexión analítica con el propósito de construir categorías para la interpretación de la realidad.
- La indagación focalizada y deliberada con la finalidad de profundizar en el conocimiento de situaciones específicas de interés en la investigación.
- La indagación de fuentes documentales que posibilitaron obtener información relevante para la interpretación de los fenómenos cotidianos referentes al proceso de integración educativa.
- La elaboración de informes en los que se buscó describir, narrar e in-

interpretar los acontecimientos surgidos en el escenario de trabajo buscando la significación de las acciones de los actores.

#### 4. Fases del estudio

Aún cuando existen posturas que dentro del paradigma naturalista señalan la necesidad de que las investigaciones tengan un carácter netamente inductivo, se concide con la tesis interpretativa que señala que el trabajo de investigación se debe constituir en un proceso flexible, abierto donde inducción y deducción están íntimamente entrelazados. Al respecto se señala que en la investigación interpretativa:

"Es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías a ser observadas. Pero también es cierto que el investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar al lugar". (3)

En este sentido, el trabajo realizado se constituyó en un proceso continuo donde se construyeron ideas iniciales sobre el objeto a estudiar y donde la observación, el análisis, la interpretación y la conceptualización se interrelacionaron permanentemente en un proceso dialéctico cuya finalidad estuvo encaminada a reconocer los elementos y situaciones que los actores de la institución ponen en juego en la trama de la integración educativa, mismos que se separan en fases únicamente para facilitar la comprensión del proceso vivido.

---

(3) WITTROCK M. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. MEC. Paidós Educador, 1988.

1a. fase: El diseño de las preguntas guía y su reelaboración a partir de las situaciones encontradas en la realidad.

La elaboración inicial del proyecto estuvo encaminado al análisis de tareas docentes desde los planteamientos teórico-metodológicos de la integración escolar orientadas a través de preguntas guía que intentaban clarificar los procesos de evaluación planeación y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que con referencia a la integración escolar se estaban desarrollando. Posterior a esta tarea se inició el trabajo de campo donde el acopio de información detallada a través de la descripción y la narración pormenorizada de diferentes acontecimientos y situaciones relacionadas con la integración, facultaron a descubrir otras problemáticas que trascendían los planteamientos iniciales en virtud de lo cual se optó por continuar registrando los eventos significativos que estaban aconteciendo.

2a. fase: Conformación de categorías de análisis, las primeras reflexiones sobre la realidad y la elaboración de instrumentos para focalizar los datos.

Una vez obtenidos los primeros registros y en el reconocimiento de que éstos no se acomodaban a las preguntas guía que de inicio se eligieron, se procedió a organizar los datos a través de un proceso analítico en el que se desmenuzó la información en unidades relevantes y significativas para proceder enseguida a su inclusión en categorías o temáticas (Rodríguez 1996) las cuales quedaron organizadas de la siguiente manera:

- a). Conceptualizaciones y valoraciones de los alumnos.
- b). Conceptualizaciones sobre la evaluación de los alumnos.

- c). La planeación del trabajo: tipos de atención.
- d). Problemáticas relacionadas con las adecuaciones curriculares.
- e). Problemáticas relacionadas con la comunicación y el trabajo colegiado.
- f). Problemáticas relacionadas con la responsabilidad y el compromiso de atender a los alumnos.

La interrelación entre las categorías encontradas y el análisis documental que se realizó con el propósito de buscar explicaciones iniciales, a las situaciones encontradas, posibilitó reorientar el estudio, mismo que quedó delimitado como la integración Escolar en la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza: prácticas cotidianas y conflictos institucionales.

La delimitación del objeto de estudio y la conformación de las primeras categorías posibilitó a su vez diseñar instrumentos con la clara intencionalidad de buscar los datos focalizados que posibilitaran ahondar y clarificar las prácticas y los significados de las categorías de trabajo.

3a. fase: El trabajo de campo, profundización en el objeto de estudio.

Esta fase estuvo constituida básicamente por el trabajo continuo y sistemático en la escuela objeto de estudio, con la finalidad de aplicar los instrumentos de focalización de datos contruidos en la 2a. fase, situación que implica teóricamente la reducción de los datos (Miles y Huberman, 1994) es decir delimitar la recolección y análisis de datos descartando algunas situaciones y relaciones y atendiendo aquellas que son de interés específico para el investigador.

4a. fase: El trabajo de síntesis, la reestructuración final de las categorías de análisis y la elaboración del informe de trabajo.

Una vez concluido el trabajo de campo, se procedió a complementar las categorías de análisis con los nuevos datos encontrados, para proceder enseguida al trabajo de análisis e interpretación de resultados en un proceso dialéctico de triangulación entre los datos empíricos, los referentes teórico documentales y la elaboraciones analíticas e interpretativas personales. Así mismo se posibilitó reagrupar las categorías de análisis en un trabajo de síntesis que posibilitó elaborar el informe de resultados en tres grandes categorías, las cuales quedaron constituidas de la siguiente manera:

- a). La inscripción de alumnos con discapacidad: concepciones y significados.
- b). Las dinámicas institucionales en el proyecto curricular de aula.
- c). Las dinámicas institucionales en el proyecto curricular de escuela.

## **5. Técnicas de investigación**

a). Observación. La observación sin duda, se constituyó en la herramienta fundamental del trabajo desarrollado y consistió básicamente en un proceso deliberado, sistemático y guiado de observación de jornadas de trabajo con la finalidad de obtener información directa sobre el proceso de integración educativa.

En los inicios del trabajo se realizaron observaciones de carácter descriptivo y narrativo, es decir sistemas de observación destinados a describir y narrar hechos, acontecimientos, conversaciones, etc., que se produjeron en referencia a la temática seleccionada y posteriormente se utilizó la observación focalizada para profundizar en el análisis e interpretación de las categorías establecidas.

b). Registro de incidentes críticos. Para Rodríguez (1996) el registro de incidentes críticos consiste en recoger información específica respecto a una cuestión de interés caracterizada por su complejidad y significación para que se pueda predecir o analizar algo sobre una persona o grupo. El mismo autor destaca la relevancia de estos acontecimientos para obtener información valiosa, destacando como elementos a incluirse, la descripción del acontecimiento, el contexto en el que se gesta y la valoración que sobre el mismo realiza el observador.

Durante el trabajo de campo, se tuvo la oportunidad de presenciar tres incidentes críticos referidos a problemas entre el personal de USAER y el personal de la escuela regular concretados en una reunión entre ambos personales con la presencia del Inspector de Primaria, una reunión con el personal de USAER y una charla con la directora de la primaria.

c). Entrevista a profundidad, con la finalidad de focalizar la interpretación de las categorías de análisis para lo cual se realizó una serie de preguntas orientadoras sobre las categorías de análisis establecidos. Las entrevistas incluyeron a un total de 12 personas.

d). Guías de observación.- se desarrollaron 2 tipos de guías de observación destinadas a recopilar información referente a las interacciones que se establecen en el ámbito áulico y recreativo de los alumnos con discapacidad y el resto de los actores de la escuela.

## II REFERENCIAS TEORICO CONTEXTUALES

### 1. Modelos educativos de la Educación Especial

Datos de la UNESCO establecen que existen en el mundo alrededor de 200 millones de niños que no tienen acceso a la Educación y de ellos un número considerable presentan Necesidades Educativas Especiales que están asociadas a problemas de pobreza extrema, desintegración familiar, trabajo infantil, maltrato físico y emocional, discriminación racial o sexual y discapacidad física, emocional y/o intelectual entre otros.

En México estas cifras no son menos alarmantes, de hecho, hoy se sabe que alrededor del 10% de la población infantil presenta Necesidades Educativas Especiales y que en su mayoría estas personas son víctimas de marginación familiar, social y escolar. Situación que repercute como limitante para su desarrollo.

En el plano escolar, es a la Educación Especial a quien se le ha encomendado la tarea de educar a los millones de niños y jóvenes que por diversas circunstancias no se apegan a las demandas homogenizantes de la escuela regular, existiendo actualmente instituciones en la mayoría de los países del mundo.

En México, la Educación Especial se crea con la expedición de los decretos que dieron origen a la Escuela Nacional de sordomudos en 1867 y a la Escuela nacional para ciegos en 1870. De esa época a la fecha, la Educación Especial ha evolucionado a la par con el desarrollo del Sistema Educativo Nacional, y en este proceso ha adoptado diversos modelos

de atención que en la práctica coexisten y se yuxtaponen, pero que es necesario diferenciar por las implicaciones éticas, epistemológicas, metodológicas y sociales que sustentan, al plantear diversas formas de conceptualizar y atender a los niños con Necesidades Educativas Especiales. Estos modelos son:

a). El Modelo asistencial.- Se trata de un modelo excluyente y segregacionista que conceptualiza al sujeto de Educación Especial como un «minusválido» que requiere ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Las condiciones más idóneas para su atención las ofrece un internado donde se recluye a las personas, al considerar que el contacto con los demás es perjudicial para ellos y para el resto de la sociedad.

En México este modelo tuvo su época de mayor auge en la década de los 60-70 con la creación de diversas instituciones en las que se recluía a las personas con signos notorios de «anormalidad, obligándoseles a vivir en condiciones de notoria segregación y marginalidad. A la fecha aún cuando los avances en materia científica, tecnológica y social indican las enormes desventajas que genera la exclusión, siguen existiendo este tipo de instituciones.

B. El modelo terapéutico.- Conceptualiza al sujeto de la Educación Especial como «atípico», es decir como alguien que no se ajusta a los parámetros de «normalidad» establecidos, requiriendo de una serie de terapias para conducirlo a la «normalidad». La operación de este modelo implica la necesidad de un diagnóstico individual que incluye una serie de estudios neurológicos, físicos y de medición de la inteligencia, a través de la aplicación de pruebas que definen la gravedad del daño o «atipicidad». En función de los resultados se establece el tratamiento,

que incluye generalmente la dotación de fármacos para estimular el funcionamiento del sistema nervioso y recomendaciones a los maestros que funcionan como terapeutas en el proceso de rehabilitación. La atención se brinda en clínicas o en escuelas con cubículos o áreas especializadas donde las personas asisten individualmente o en pequeños grupos a recibir las terapias resultantes de los estudios realizados.

En nuestro país este modelo tuvo su mayor desarrollo en la década de los 70, aún cuando sus inicios datan de 1935 con la creación del Instituto Médico Pedagógico y la clínica de la conducta en 1936.

Al igual que el modelo asistencial, el modelo médico terapéutico sigue teniendo vigencia en la actualidad coexistiendo e inclusive contraponiéndose a las innovaciones que rechazan la exclusión, a priori de las personas de cualquier ámbito de convivencia.

c). El modelo pedagógico.- Se caracteriza por ser un modelo que rechaza los términos «minusválidos» o «atípico» al considerar que son discriminatorios y estigmatizantes, asumiendo que se trata de niños y jóvenes con necesidades de Educación Especial. Su principio básico es la «normalización», considerada como el derecho que todas las personas tienen de vivir en condiciones normales, es decir de tener acceso a todos los servicios que se ofrecen para la comunidad en general. Su estrategia educativa es la «integración», que consiste en posibilitar la inclusión de los niños a los ambientes educativos primero y sociolaborales después, contribuyendo a el pleno desarrollo y autonomía de la persona como individuo y como parte del grupo social al que pertenece.

El modelo plantea la «integración» como un proceso gradual que

puede incluir:

- a) La integración total a el grupo regular.
- b) La inclusión a un grupo regular como apoyos especializados en turno alterno.
- c) La inclusión a una escuela regular en un grupo especial.
- d) La integración a un grupo regular con asistencia personal en un aula especial dentro de la escuela regular.
- e) La asistencia a una escuela de Educación Especial.

Para su desarrollo se requiere de un equipo multiprofesional que trabaje no solamente con el niño, sino con todos los agentes de la institución a fin de generar estrategias pedagógicas y de consenso social en beneficio de los alumnos.

En México este modelo inicia en 1979 con la emisión del documento «Bases para una política de Educación Especial», por la Dirección General de Educación Especial que era la instancia nacional encargada de establecer las políticas y lineamientos para la operación de los servicios de esta modalidad educativa a nivel nacional.

La «normalización» y la «integración» como fundamentos de la Política Nacional de la Educación Especial en esta época, fueron el marco que favoreció el desarrollo de profundas transformaciones en el funcionamiento de los servicios de Educación Especial. Su referencia directa se encuentra en «la declaración de los derechos del niño», «la declaración de los derechos de las personas mentalmente retrasadas» y «la declaración de los derechos de los impedidos»; que en síntesis promulgan el derecho de los niños con discapacidad de acceder a ambientes

normalizadores para su desarrollo integral, así como el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación.

La organización de la operación de los servicios se desarrolló en dos grandes áreas de atención:

1. Los servicios fundamentales, cuyo propósito fue la atención psicopedagógica de alumnos que por sus características requerían de Educación Especial de manera indispensable para su integración y normalización. Incluía a los niños y jóvenes con deficiencia mental, problemas de audición, trastornos neuromotores y ciegos y débiles visuales. La atención se brindaba en las escuelas de Educación Especial (atención a un tipo de discapacidad específica). Los centros de atención múltiple C.A.M. (atención a 2 o mas tipos de discapacidad) y los centros de capacitación de Educación Especial CECADÉE cuyo propósito fundamental era la capacitación para el trabajo de los alumnos con discapacidad como una herramienta básica para su integración sociolaboral.

2. Los servicios complementarios, que brindaban atención psicopedagógica a alumnos cuya necesidad de Educación Especial se consideraba complementaria a su proceso educativo regular e incluía a los niños y jóvenes con problemas de aprendizaje y/o lenguaje. El servicio se prestaba en los grupos integrados que funcionaban en la primaria regular y tenían como propósito el posibilitar que los alumnos repetidores de 1er, grado hasta de 10 años de edad, accedieran a los procesos básicos del sistema de escritura y cálculo. Además, en los Centros Psicopedagógicos que brindaron atención en turno alterno a los niños inscritos en la primaria regular, de 2º a 6º grado que presentaban problemas en la consolidación del sistema de escritura y/o las matemáticas.

La operación de los servicios fue apoyado por profundas reformas, fundamentadas en los planteamientos psicogenéticos de la Escuela de Ginebra cuya tesis establecen la autonomía y el constructivismo como finalidades de la Educación.

Tomando como base el constructivismo, la Dirección General de Educación Especial, desarrollo una serie de investigaciones que posibilitaron la elaboración de propuestas metodológicas para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita, la comprensión lectora, el número, el sistema de numeración decimal, las operaciones de suma, resta, multiplicación y división entre otras que se aplicaron en el ámbito de la Educación Especial pero que por su trascendencia fueron aprovechadas en otros niveles educativos, especialmente en la educación primaria.,

### **1.1 Fortalezas y debilidades del Modelo Pedagógico y su impacto en la actual política de Integración Educativa**

La inclusión de los niños con problemas de aprendizaje y/o lenguaje como parte de la población de Educación Especial, derivó de una serie de ventajas pero también de desventajas para el actual proceso de integración educativa que se define como una de las estrategias más relevantes para elevar la calidad de la Educación Básica. La creación de los grupos integrados en 1980 y de los centros psicopedagógicos en 1983, se gestan en un contexto donde la eficiencia terminal de la primaria no superaba el 50%, lo que implicaba elevar el costo de este nivel educativo al doble ya que de cada 100 niños que ingresaban a la primaria solo 50 la concluían. El fracaso escolar se producía más significativamente en los primeros grados, implicando la producción cíclica de analfabetas funcionales.

En referencia a este problema, los programas mencionados contribuyeron a:

- Desalentar el fracaso escolar temprano que se producía por la reprobación escolar en 1º y 2º grados de primaria.
- Estimular la permanencia escolar al atender en turno alterno a los niños con dificultades en el aprendizaje de los contenidos de 2º y 6º grado de primaria.
- Estimular el ingreso a la primaria en la edad establecida (6 años) al atender a niños con problemas de lenguaje en el nivel de preescolar.
- Equilibrar el alto costo/beneficio que implicaban las escuelas de Educación Especial, lo cual facultó su crecimiento.
- Beneficiar metodológicamente a la Educación Básica ya que sus propuestas constructivistas sirvieron de plataforma para el proyecto IPALE, PALE, PALEM y actualmente PRONALEES.

En otro sentido, en el contexto en el que se crearon los grupos integrados y los Centros Psicopedagógicos, se reconocía como población de Educación Especial a los niños y jóvenes con discapacidad, es decir los deficientes mentales, con alteraciones neuromotoras, ciegos, débiles visuales y niños sordos, y aún cuando en los servicios se atendía a otro tipo de población, estos niños no tenían que afrontar el estigma social de «atípicos» bastando para ello el ocultar su procedencia educativa.

Con la atención de los niños con problemas de aprendizaje y/o

lenguaje por parte de Educación Especial, se produjeron al menos las siguientes problemáticas:

- Incrementar el estigma clasificatorio al incluir en el rango de «sujetos de Educación Especial» a niños que fracasan en la escuela primaria.
- Centrar el fenómeno del fracaso escolar en el niño descuidando el análisis de los problemas del sistema escolar y social y su incapacidad para resolverlos.
- Incrementar el porcentaje de niños con «trastornos». En esa época se llegó a considerar que el 20% de la población, es decir la quinta parte del alumnado, padecía problemáticas asociadas al aprendizaje de la lectura y las matemáticas.
- Fomentar una cultura escolar y social que se sustenta en la lógica de la «homogeneidad» donde se espera que los niños de la misma edad tengan las mismas capacidades, habilidades, destrezas y motivaciones y todo aquel que se aparte de este rango; al ser «diferente» requiere ser atendido en Educación Especial.
- Fomentar valores de selectividad, discriminación y exclusión.

Es indudable que los aportes del modelo pedagógico contribuyeron a resolver problemáticas del Sistema Educativo referentes a la deserción, reprobación y fracaso escolar de la Educación Básica. Sin embargo, también es necesario reconocer que en el logro de estos propósitos, la Educación Especial, generó otra serie de mecanismos de exclusión de personas y grupos que hoy se constituyen en uno de sus grandes retos

educativos, en pos de una cultura no selectiva e incluyente que implica una Escuela Básica para todos los niños sin excepción alguna.

## **2. Concepciones actuales sobre calidad educativa**

Las concepciones actuales sobre calidad educativa se enmarcan en un contexto donde la globalización económica, la conformación de geobloques y el acelerado crecimiento de la ciencia y la tecnología demandan de la educación formal, la reformulación de sus modelos de formación con vistas a preparar ciudadanos que se adapten a las condiciones sociales exigidas por el nuevo milenio. La Educación Básica como parte fundamental de los Sistemas Educativos tiene por tanto, enormes retos por cumplir en un escenario por demás complejo.

La búsqueda de alternativas para mejorar la calidad de la Educación Básica permitió que la UNICEF, el PUND, el Banco Mundial y la UNESCO organizaran la «Conferencia Mundial de Educación para todos», celebrada en agosto de 1990 en Jomtien, Tailandia.

En los trabajos realizados, se reunieron participantes de 155 estados, incluyendo a México, 20 organismos intergubernamentales y 150 organizaciones no gubernamentales reconociendo que a más de 40 años de promulgación de «la declaración de los derechos humanos» que sustenta el derecho de toda persona de recibir educación, persisten las siguientes realidades: más de 100 millones de niños no tienen acceso a la enseñanza primaria, más de 960 millones de adultos son analfabetas y más de 100 millones de niños y adultos no han concluido el ciclo de Educación Básica. Al mismo tiempo se plantea que el mundo tiene que hacer frente a problemas de gran magnitud, entre los que se encuentran: el

endeudamiento excesivo, el incremento de la población, la pobreza extrema, la guerra, la ocupación y otros que limitan los esfuerzos de los países por cubrir sus metas educativas, esencialmente las referidas a Educación Básica. Así mismo, se establece que la Educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias y que es menester mejorar su adecuación y calidad y que debe ponerse al alcance de todos.

Como resultado de las jornadas realizadas los participantes proclamaron "La Declaración Mundial sobre Educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" que en síntesis formula planteamientos en 2 grandes vertientes:

a) La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje que implican las herramientas esenciales para el aprendizaje permanente y los contenidos básicos para el desarrollo integral de los niños y niñas.

b) Educación para todos: una visión ampliada y un compromiso renovado, que comprende la necesidad de universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, prestar atención prioritaria al aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de la educación Básica, mejorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación de acciones.

Los preceptos planteados en la conferencia implican nuevos planteamientos referidos a la calidad educativa, ya no entendida fundamentalmente como cobertura, sino como un concepto complejo constituida al menos por cuatro componentes.

El primero es el concepto de relevancia. No se puede hablar de calidad educativa si la escuela, zona escolar, nivel o sistema educativo no

esta siendo capaz de propiciar aprendizajes significativos y útiles relacionados con la vida actual y futura de los niños, lo que supone satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje en el sentido en que se definen en la declaración mundial de educación para todos.

Cada persona -niño, joven o adulto- deberá contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura, la escritura y la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos mismos del aprendizaje básico (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (4)

El segundo componente es el de equidad que supone el reconocimiento de la diversidad en todos sus sentidos, es decir el situarse en una lógica que sustenta que los niños no son ni mejores, ni peores, solo diferentes y que estas diferencias están dadas por las características individuales de los niños, por el lugar donde viven, por sus condiciones económicas de género, de religión, de etnia, etc., así como por sus intereses, sus posibilidades, estilos y ritmos de aprendizaje y así hasta el infinito ... En este sentido la equidad implica tomar en cuenta estas diferencias y apoyar diferencialmente a los niños, escuelas o zonas que más lo necesitan bajo un principio fundamental la inclusión y el respeto a las diferencias.

En relación a la equidad, en la Conferencia Mundial de Educación

---

(4) UNESCO UNICEF PUND BANCO MUNDIAL. Declaración Mundial de Educación para todos. Jomtien, Tailandia, 1990.

para Todos se señala la necesidad de suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los niños migrantes, los pobres, los indígenas, los discapacitados, las minorías étnicas y otras.

En síntesis tal y como lo señala Eliseo Guajardo haciendo referencia a la Conferencia de Jomtien Tailandia:

Una Educación Básica para todos, incluidas las poblaciones, comunidades e individuos tradicionalmente excluidos de la Educación Básica, como son los indígenas, los migrantes y, también están incluidos específicamente los sordos, los ciegos, los niños con deficiencia mental, los niños sobresalientes, etc.; en una palabra; todos. (5)

El tercer componente es el de eficacia que se refiere a la capacidad del sistema de lograr los objetivos que explícitamente se propone suponiendo que estos son relevantes y que toman en cuenta la equidad. En relación a este componente, es importante destacar que la Educación Básica con el apoyo de la Educación Especial a fin de ser eficaces deberán posibilitar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños sin excepción alguna.

El último componente es el de eficiencia que tiene un carácter comparativo y juzga de mayor calidad a un sistema, escuela o zona que logra los mismos resultados que otros con los mismos o menores recursos. En este sentido es necesario considerar que la actual propuesta de integración supone acabar con el paralelismo Educación Básica-Educación Especial, lo que implicaría optimizar los recursos humanos, materiales, financieros e intelectuales en pos de una tarea común: «una Educación

---

(5) GUAJARDO E. La integración educativa como fundamento de la calidad del sistema de educación básica. Ed. D.E.E. SEP. México, 1994.

Básica para todos los niños».

### 3. Integración Educativa: Evolución de un concepto

La integración puede ser considerada como el punto de llegada de un largo proceso que va desde el concepto evolucionista de «supervivencia de los más aptos, el abandono de los considerados «anormales», las terapias rehabilitadores de los «atípicos», hasta el nacimiento del concepto de integración.

Sin embargo a mas de tres decenios de su formulación como estrategia para lograr la normalización, la integración ha sufrido una metamorfosis paulatina que le hacen cobrar nuevos significados y nuevas formas de aplicarse en la dinámica social.

El concepto de normalización nace en Dinamarca en 1969 y se plantea como un principio de acción consistente en ofrecer a los «diferentes» posibilidades para hacer cosas normales y en ese sentido la integración se planteo como una estrategias gradual y en forma de hipótesis.

«Mientras más oportunidades tenga el excepcional de convivir con sus semejantes en clases regulares, mejores serán los resultados integradores, suponiendo que esta convivencia sea gradual y deliberadamente preparada». (6)

---

(6) GARCIA C. De la educación segregada a la educación integrada. Antología básica. Educación e integración. LE 94 UPN. México, 1996.

Al mismo tiempo (1969) la UNESCO elaboró un informe en el que sugiere que las políticas de los países deberán orientarse en materia de Educación Especial a asegurar la igualdad de acceso a la educación y a integrar a todos los ciudadanos en la vida económica y social de la comunidad.

En ese sentido, sobre todo en los países menos desarrollados y especialmente en México, las políticas de Educación Especial se orientaron a la expansión de los servicios y a considerar la integración como una estrategia gradual y paulatina mas encaminada a lo socio laboral que a lo escolar, misma que se extiende en toda la década de los ochentas.

En otros países como Suecia y Estados Unidos desde los años sesenta, empezó a cuestionarse si las clases especiales eran el medio más adecuado para responder a los objetivos fundamentales de la Educación Especial, se cuestionan los diagnósticos desde el déficit y se propone descubrir las posibilidades como elementos fundamentales para definir el tratamiento educativo. Así mismos los sectores sociales afectados establecen una serie de demandas al considerar que el negar el acceso a los niños con discapacidad a los ámbitos de la escuela regular es una práctica discriminatoria. Se cuestiona el concepto de normalización al considerar que en el caso de los alumnos con discapacidad, no se trata de «normalizarlos» sino de normalizar las relaciones que mantenemos unos con otros.

En este periodo, sobre todo en Europa, Canadá y Estados Unidos, se genera un movimiento paulatino pero sostenido, que posibilita la integración de los niños al ámbito de la escuela regular.

La década de los 80 se caracteriza por un debate donde ya no se discute la integración, sino como llevarla a cabo, se cuestiona la integración física y el desarrollo de programas individuales para los alumnos con déficit en la escuela regular, al considerar como una limitante importante que el niño se encuentre marginado en la propia clase. Se iniciaba una época constituida por un afán realista de cambio, se trataba ahora de dar posibilidades reales a los niños integrados.

La década de los noventa se enmarca en una filosofía humanista establecida en la Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia, donde se proclama la necesidad de garantizar una «Educación para todos» independientemente de las diferencias. Bajo este marco, se gesta la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales desarrollada en Salamanca, España, con la representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Las premisas fundamentales de la conferencia son:

• Creemos y proclamamos que:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dársele la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una Pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación efectiva a la mayoría e los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia

de todo el sistema educativo. (7)

En síntesis y respecto de la integración educativa hoy se conceptualiza como una estrategia que implica la reforma del sistema educativo cuyo propósito es ofrecer una educación diferenciada que responda a los intereses y necesidades de todos los niños.

#### **4. Marco jurídico y programas de apoyo**

El programa para la Modernización Educativa (1993) marca las pautas para la reforma del Sistema Educativo Nacional. En su documento base, se plantean problemáticas, metas y estrategias para todos los niveles de Educación Básica y Normal, incluyendo a Educación Especial, donde se destaca la necesidad de emprender acciones sistemáticas para favorecer para 1994, la integración del 50% de los niños que asistían a los servicios de Educación Especial. Esta meta entre otras de los diferentes niveles educativos no se cumplió, haciéndose necesario puntualizar los elementos constitutivos de la nueva organización del sistema educativo, para facilitar su consecución y logros, mismos que se concretaron en:

1. La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) que en sus ejes de política establece: la reorganización del Sistema Educativo Nacional con la consecuente federalización de los servicios educativos. La revaloración social de la función magisterial, con el diseño de programas como carrera magisterial y el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP). La reformalización de contenidos y materiales educativos que implicó la reestructuración de

---

(7) UNESCO. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad. Salamanca, España. Junio de 1994.

los planes y programas de estudio en los que se incorporaron las propuestas de Jomtien Tailandia, referentes a las necesidades básicas de aprendizaje, la prioridad de poner a el alumno como centro de las acciones educativas y el reconocimiento de la equidad como fundamento de una política educativa de mayor calidad.

2. La modificación del Artículo 3º Constitucional (1993) cuyos fundamentos establecen la obligación del Estado de impartir además de la educación primaria, educación secundaria gratuita y obligatoria.

3. La promulgación de la nueva Ley General de Educación (1993) que establece el marco legal para la proyección de la Educación en México, misma que deriva en las Leyes Estatales de Educación de cada entidad federativa.

En el caso concreto de la Educación Especial, es el artículo 41 de la Ley General de Educación, donde se establece el encuadre jurídico de este nivel educativo, su ámbito de acción y su participación dentro de la Educación Básica. El texto señala que:

La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación procurará 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 a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especia-

les de Educación. (8)

Algunas consideraciones respecto del artículo 41 de la Ley General de Educación son:

- Por primera vez la historia de la Educación Especial, el Estado Mexicano se compromete legalmente a brindar Educación a menores con discapacidad.
- Es incluyente al considerar que cualquier niño o niña con discapacidad tiene derecho a ser educado.
- Plantea la diversidad de opciones educativas (regular y/o especial) como un continuo que funciona a partir de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños.
- Orienta hacia la integración social y productiva y no solo a la escolar.
- Incluye la orientación a otros actores educativos de la integración escolar y no solo a los maestros de Educación Especial al considerar que la integración, hoy depende de la concertación de acciones entre maestros regulares, especiales, padres, directores, etc.
- No se refiere a los alumnos discapacitados per se, sino a personas con discapacidad, descentrando las dificultades de la persona para considerar su carácter interactivo y relativo (la intervención de otros factores del contexto).

---

(8) . PODER EJECUTIVO FEDERAL. Ley General de Educación. México, 1993.

Congruentes con la reglamentación jurídica a nivel nacional se han desarrollado diferentes programas tendientes a cumplir con los fundamentos establecidos en la ley. Estos programas son:

a). Programa para el Desarrollo Educativo 1995-2000, que plantea la necesidad de generar estrategias de integración escolar en coordinación con las autoridades educativas de las diferentes entidades en 2 grandes vertientes:

\* La atención a los menores con discapacidad que incluye: Diagnósticos para identificar la infraestructura estatal existente para la atención de los alumnos así como las modalidades y experiencias de integración. La planeación estratégica del sistema para incorporar gradualmente a ésta población al sistema educativo regular y/o especial. El diseño de lineamientos normativos que eliminen las restricciones de acceso y permanencia escolar. Impulsar la creación de las unidades de servicios de apoyo a la escuela regular USAER. Empezar acciones de actualización y capacitación docente, así como la inclusión de contenidos sobre integración en los planes y programas de formación de maestros.

\* Las adecuaciones arquitectónicas de los espacios educativos que establece: el diseño de un programa de adecuaciones arquitectónicas en las escuelas regulares para eliminar las barreras físicas que impiden el acceso de los niños con discapacidad y que incorporan lineamientos para la construcción de escuelas integradoras.

b). Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad que plantea como indispensable la articulación de medidas estratégicas en lo político, cultural, económico

y social para propiciar el acceso y la igualdad de oportunidades para lograr el desarrollo integral de las personas con discapacidad. Incluye siete líneas de acción y en la referida a educación plantea las siguientes metas:

- \* Promover el acceso de los niños con discapacidad a los centros de desarrollo infantil, así como a los niveles de Educación Básica.
- \* Capacitar y sensibilizar al personal docente de todos los niveles educativos.
- \* Incluir contenidos en las diversas asignaturas desde la primaria hasta el nivel superior, que fomenten el respeto a los derechos y la dignidad de las personas.
- \* Generar y promover la elaboración de materiales educativos adaptados para las diferentes discapacidades.

Al respecto de los 2 programas anteriores, es necesario clarificar que su cumplimiento tiene una relación directa con las condiciones particulares de cada entidad, ya que para su logro se requiere de la coordinación de acciones entre los diversos sectores gubernamentales y en Educación de la concertación y planeación conjunta de acciones de todos los niveles de Educación Básica.

Particularmente en el Estado de Chihuahua, este proceso se ha dificultado, a pesar de que existe un Programa Estatal para el Bienestar y la Incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad ya que no se ha logrado la concertación de acciones conjuntas, por lo que los

sectores participantes (salud, educación, laboral, cultural, recreativo, telecomunicaciones y transporte) han emprendido tareas aisladas que dificultan el logro cabal de las metas y estrategias planteadas.

En el terreno educativo, toda la responsabilidad de la integración educativa se ha depositado en los niveles de Educación Especial de ambos subsistemas, lo cual representa una tarea de enorme magnitud que generalmente implica que el personal adscrito a este nivel tenga que enfrentar las problemáticas derivadas del acceso y permanencia al ámbito de la escuela regular de los niños y jóvenes con discapacidad. Referente a este punto, es necesario enfatizar que uno de los mayores retos de la integración consiste en acabar con el sistema paralelo de Educación Especial - Educación Regular, pero que para ello no basta con la reglamentación jurídica ni con el establecimiento de programas. Se requiere del compromiso ético de las autoridades educativas de coadyuvar efectivamente para una educación más equitativa e incluyente.

## **5. Implicaciones éticas**

La reestructuración del sistema educativo con una orientación hacia la integración educativa postula el desarrollo de una educación que:

- Sea para todos.
- Atienda la diversidad.
- Se realice con calidad.

Es indudable que estos fines implican entre otras cosas una nueva orientación ética del Sistema Educativo Nacional que al menos deriva en los siguientes derechos de los niños y niñas de Educación Básica.

Educación para todos.- En México la Educación Básica es un derecho en si mismo para toda la población, lo cual implica que sea incluyente so pena que en aras de la eficiencia se guiara por criterios de exclusión, que implicarían la violación de los derechos establecidos en el Marco Jurídico Constitucional (Art. 41 de la Ley General de Educación).

La inclusión supone brindar atención a las poblaciones, comunidades e individuos tradicionalmente excluidos de la Educación Básica como son los migrantes, los indígenas, los refugiados, los niños con discapacidad, etc., es decir «todos».

Atención a la diversidad.- En todas las sociedades existen rasgos comunes y diferencias de los individuos que la conforman. Las diferencias hoy, no se constituyen en un obstáculo que se resuelve homogeneizando a los individuos sino que se convierten en una oportunidad para enriquecer el desarrollo personal y social. La escuela por tanto, debe reconocer que las diferencias personales y sociales de los alumnos se manifiestan particularmente en distintos intereses, niveles y ritmos de aprendizaje los cuales deben ser atendidos y aprovechados en beneficio de todos los niños.

Calidad en la Educación.- La calidad en educación demanda la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje que según Silvia Schmelkes no son otra cosa que los derechos humanos. Derechos humanos que tienen que ver con la vida, la salud personal, ambiental, la alimentación, el acceso al agua y el trabajo. Así mismo, derechos humanos que trascienden la sobrevivencia pero que son igualmente importantes: la educación, la libertad, el respeto, la protección legal, la participación, la convivencia, la conservación del habitat y por tanto del hombre, el

sentido de pertenencia y la autoestima entre otros.

Los derechos establecidos con antelación llevan implícitos valores personales y sociales que responden a formas concretas de interpretar a la sociedad, a la educación y a sus funciones sociales. Es por ello que en este apartado se realizan algunas reflexiones conceptuales sobre algunas corrientes teóricas que analizan las funciones sociales de la Educación, para desarrollar posteriormente las tesis de la escuela comprensiva que plantea las premisas valorales de una escuela común para niños diferentes, es decir la atención con calidad, desde la diversidad en la escuela básica.

Es indudable que la humanidad para su supervivencia ha tenido que diseñar instrumentos, herramientas, códigos de comunicación, etc., para lograr la supervivencia de los grupos que la componen. De la misma manera, ha tenido que desarrollar una serie de mecanismos que garantizan que las nuevas generaciones se apropien de sus conquistas históricas y sociales, es decir de su cultura, mediante un proceso socializador al cual se le ha denominado Educación.

En las sociedades primitivas, la Educación tenía lugar como socialización directa, es decir que el aprendizaje de los productos sociales por parte de los niños, se realizaba involucrándolos paulatinamente en las actividades de la vida adulta. Sin embargo, la evolución social con la necesaria complejidad de las estructuras sociales y la diversificación de funciones y tareas, hizo necesaria la creación de mecanismos e instituciones para asegurar esa función socializadora. Es así como nace la Educación formal y por tanto la Escuela. Las funciones sociales que cumple la Escuela han sido interpretadas por diferentes corrientes que

derivan en distintas conceptualizaciones de los fines y valores educativos. Al respecto se pueden identificar al menos tres corrientes teóricas: la corriente conservadora, la corriente reproductora y la corriente emancipadora.

- Corriente conservadora.

Algunas de sus sustentantes son Durkeim, Merton y Parsons, y desde su perspectiva la escuela es concebida como la institución que desarrolla el proceso de socialización de las generaciones jóvenes. Durkeim señala que para que haya educación es necesario que esten en presencia una generación de jóvenes y una generación de adultos. Desde su perspectiva la educación tiene dos funciones:

- a). Suscitar en el niño cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a que pertenecen considera que no deben estar ausentes en sus miembros.
- b). Suscitar además los estados físicos y mentales que el grupo social al que pertenecen (casta, clase, familia) consideren necesarios.

Para Durkeim la sociedad se conceptualiza como un todo organizado con estructura y funciones claramente diferenciadas y definidas y la educación cumple la tarea de preparar a los ciudadanos para convivir en la clase a la que pertenecen, sin descuidar los que reclama la colectividad. Además se mueve en la Lógica de la homogeneidad al considerar que una sociedad no puede sobrevivir a menos que exista entre sus miembros una suficiente homogeneidad. La educación perpetua y refuerza esa igualdad, fijando por adelantado en el alma del niño las

similitudes que reclama la vida colectiva. Reconoce la diversidad sin la cual toda cooperación sería imposible y demanda de la educación la necesidad de diversificarse y especializarse en función de la división social del trabajo a lo que Durkeim llama «la necesidad social de diversificación».

En la misma línea de pensamiento, Parson (1971) considera a la escuela como la principal agente socializadora que cumple 2 compromisos: el de conservar los valores más fundamentales de la sociedad y el preparar a los individuos para desempeñar un rol determinado dentro de la sociedad. Para él existe una relación estrecha entre el nivel de status social y el académico y lo que define el nivel académico es el desempeño de los alumnos. La escuela por tanto, es un factor determinante de promoción y de movilidad social.

- Teoría de la reproducción.

Sus principales exponentes son Althusser, Gramsci, Baudelot y Establet. Plantea que la escuela no es la única instancia social en la que se producen los procesos de socialización. La escuela a la par que otras instituciones como la iglesia, la policía, los medios de comunicación, entre otras, forman parte del complejo aparato de estado que tiene como propósito reproducir las condiciones sociales de un sistema social determinado.

La Escuela desde esta perspectiva, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en los alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que reproducen el sistema social

imperante. Así mismo, desde la Escuela se va produciendo un proceso de diferenciación y selección de los individuos desde el lugar y la posición que ocupan, suministrando los recursos humanos que se requieren para la producción, la clasificación laboral, los puestos de pequeños y medianos funcionarios y en última parte solo unos pocos que llegan a la cima del sistema educativo, se constituyen en los intelectuales agentes de la explotación y represión.

- Corriente emancipadora.

Algunos de sus teóricos son Giroux, Apple, Fernández Enguita, Sacristán y otros. Plantea que el proceso de socialización de las nuevas generaciones no es tan simple ni mecánico. Establece que en la escuela como en la sociedad, existen tendencias conservadoras y reproductoras de los comportamientos, valores, ideas y relaciones existentes, pero que en otro sentido se producen prácticas tendientes a cuestionar y modificar los caracteres que se muestran especialmente desfavorables para los individuos o grupos que componen el complejo tejido social.

Para estos autores la escuela se puede convertir en un escenario de reflexión transformativa de las prácticas, donde los docentes retoman su papel como profesionales reflexivos que desde la escuela pueden contrarrestar los efectos sociales de la reproducción social, creando ambientes donde los alumnos participan de las decisiones curriculares y se forman con una conciencia social crítica de la realidad.

Siguiendo la última línea de pensamiento Sacristán y Pérez Gómez señalan que a pesar de las discrepancias establecidas, la mayoría de los autores de las tres corrientes admiten que al menos desde el surgimiento

de las sociedades industriales, las funciones principales de la escuela son:

- \* La preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo (ámbito económico).
- \* La preparación de los niños y jóvenes para su futura incorporación a la vida pública (ámbito político social).

La preparación para el mundo del trabajo requiere en los alumnos no sólo de conocimientos, capacidades y habilidades formales sino básicamente de la formación de actitudes, disposiciones, intereses y comportamientos que se adecuen a las formas de organización, tiempos, espacios, fatiga, entre otros exigidos por los puestos de trabajo de las industrias, empresas, instituciones, etc.

La preparación para la vida pública implica para el alumno, la adopción de las pautas de comportamiento de modo que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones que componen el tejido social.

Al respecto, los autores realizan una serie de reflexiones referentes a las contradicciones que se producen en los procesos de socialización de la escuela al tratar de preparar a los alumnos para su intervención en estos dos ámbitos ya que en la realidad implican exigencias dispares que conducen a los individuos y grupos a conductas y respuestas a veces altamente desajustadas.

Se reconoce que efectivamente todas las personas tienen los mismos

derechos en la esfera política, pero que en la económica lo que priva no son los derechos de la persona sino los de la propiedad y que por tanto la escuela se ve sometida a demandas contradictorias en el proceso de socialización.

La escuela debe promover el desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamientos que permitan la incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a aquellas que requiere su incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría al mundo del trabajo asalariado. (9)

En este sentido, en la escuela se desarrolla un proceso de socialización donde bajo la ideología de la igualdad de oportunidades en una escuela común para todos, se desarrolla también el proceso de clasificación, de exclusión de las minorías y de la ubicación diferenciada para la participación y el mundo del trabajo, en un movimiento que va minando paulatinamente las posibilidades de los más desfavorecidos bajo el aliento de la competitividad y en detrimento de la solidaridad desde los primeros momentos del aprendizaje escolar.

Para compensar estas contradicciones se propone una política radical que sustituya la lógica de la homogeneidad imperante en la escuela por la lógica de la diversidad a través de un modelo comprensivo que implica.

- Reconocer la diversidad de ritmos, estrategias y experiencias educativas de todos y cada uno de los alumnos.

---

(9) SACRISTAN G. y PEREZ A. citando a Fernández E. (1990). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Ed. Morata Madrid, 1993.

- Desarrollar un modelo didáctico flexible y plural que permita atender las diferencias, de modo que el acceso a la cultura pública se acomode a los intereses, ritmos, motivaciones y capacidades iniciales de quienes se encuentran mas alejados de los códigos culturales.
- Organizar el aula, el centro escolar y la formación profesional docente garantizando el tratamiento educativo desde las diferencias, trabajando con cada alumno desde su situación real y no desde el nivel homogéneo de la supuesta mayoría.
- Fomentar la pluralidad de formas de vivir, pensar y sentir, estimular el pluralismo y cultivar la originalidad de las diferencias individuales como la expresión mas genuina de la riqueza humana y de la tolerancia social.
- Provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de comportamiento que permitan a los alumnos el análisis crítico de los intercambios y relaciones sociales.
- Transformar la vida del aula y de la escuela de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como el estímulo por la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación.

Las implicaciones propuestas por la tesis comprensiva sin duda sustentan el modelo de Educación Integradora que hoy es ya un movimiento mundial. ¿Realidad o utopía? Considero al igual que Guajardo (1994) que la integración no depende del alumno integrado ni de su

perfil sino de la posibilidad de generar un movimiento que implica la intencionalidad de toda la comunidad educativa; de las autoridades, los maestros, los padres, los alumnos, es decir de todos los que pensamos en una escuela que incluya desde los niños «menos» dotados hasta los «más» dotados. Una escuela que permita la existencia de la «imperfección» y que ponga en entredicho el concepto de «perfección» con todos los prejuicios que produce, es decir una nueva escuela sustentada en las diferencias humanas y no en su homogeneidad.

## **6. Implicaciones teórico-epistemológicas**

La Integración Educativa en la actualidad, supone nuevas tareas para desarrollar la práctica docente, que demandan una reconceptualización de las formas entender la discapacidad y las necesidades educativas especiales desde su origen y naturaleza, situación por la cual en este apartado se realizan algunas reflexiones epistemológicas que sirven de sustento al actual modelo educativo.

Es indudable que los aportes de la epistemología genética revolucionaron las concepciones referentes al desarrollo de la inteligencia que se habían planteado desde dos posturas que parecían irreconciliables: El innatismo y el ambientalismo.

Los principales aportes de la escuela de Ginebra en ese sentido son:

a). El carácter constructivo del conocimiento que se da como un proceso continuo y permanente de intercambios del individuo con su medio ambiente.

- b). La distinción y vinculación entre desarrollo y aprendizaje. Para Piaget el desarrollo es el elemento general y cada elemento de aprendizaje tiene significado cuando se encuentra acorde al desarrollo alcanzado.
- c). El carácter evolutivo del desarrollo que se construye a través de etapas sucesivas y ordenadas, que van desde las actividades sensorio-motoras del niño, al pensamiento simbólico e intuitivo para luego constituirse en esquemas operatorios concretos y posteriormente a la complejidad del pensamiento formal.
- d). El carácter operatorio del aprendizaje que sustenta como eje central la actividad del sujeto sobre los objetos del medio ambiente.
- e). La importancia del conflicto cognitivo y el error como elementos fundamentales para interpretar el nivel de desarrollo y los estados de equilibrio-desequilibrio en la cognición.
- f). El significado de la cooperación que posibilita que a partir de considerar diferentes opiniones y puntos de vista se posibilita que los niños pasen de estados egocéntricos a estados de mayor objetivación.

Estas aportaciones se enriquecen con los aportes de otras teorías, tales como los planteamientos sobre aprendizaje significativo e Ausbel, los conceptos de andamiaje postulados por Bruner pero sobre todo por las innovaciones de la escuela Soviética de Vygotsky, Luria y Leontiev entre otros. En el caso del nuevo modelo de Integración Educativa se propone desde nuestro punto de vista un proceso de transición de los planteamientos psicogenéticos a los planteamientos Vigotskianos, que plantean a la construcción social del conocimiento como eje fundamental

de la reconstrucción de la cultura.

Para Vygotski el desarrollo de la humanidad se ha gestado en un contexto de creación, asimilación y reconstrucción de la cultura, formada por elementos materiales y simbólicos. En este sentido, el desarrollo filogenético y ontogenético del ser humano esta mediado por la cultura.

Las principales críticas a la teoría psicogenética, así como los aportes vigotskianos son:

a). El cuestionamiento a la tesis del desarrollo espontáneo del niño a través de los intercambios con el mundo físico. Para Vygotski el desarrollo del niño se encuentra inevitablemente vinculado a su incorporación creativa a la cultura de su comunidad.

b). Los intercambios espontáneos del niño con el mundo físico, para Vygotski tienen una intencionalidad social y cultural mas o menos explícita. El diseño, la forma de los objetos y su presentación en el espacio y el tiempo, además de un sentido físico se encuentran condicionados por el significado de la cultura presente y los efectos de esta influencia tienen un valor incuestionable en el proceso e construcción autónoma del individuo.

c). Para Vygotski la instrucción es el método más directo y eficaz para introducir al niño en el mundo cultural del adulto proponiendo la investigación y descubrimiento como métodos educativos vinculados a la ayuda del adulto y los compañeros.

d). Los estadios del desarrollo para Vygotski no definen los aprendizajes

que deben promoverse, Su planteamiento se define como una amplia zona de desarrollo potencial que abarca las tareas que el niño puede ejercitar por si mismo y una área de desarrollo próximo que comprende las tareas que se pueden realizar con la ayuda del adulto. En este sentido para Vygotski los aprendizajes logrados en la zona de desarrollo próximo se constituyen en potenciadores del desarrollo.

e). Para Vygotski la enseñanza se debe fundamentar en el lenguaje del mundo de la representación como segundo sistema de señales. Para él el lenguaje representa la naturaleza transformada por la historia y la cultura, y la escuela debe responder a los referentes concretos del contexto y de los escenarios donde se gestan los fenómenos que son analizados en el aula.

En síntesis, desde esta perspectiva se propone:

Un modelo de aprendizaje guiado y en colaboración, basado mas en la interacción simbólica con personas que en la interacción prioritaria con el medio físico. El lenguaje adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico del intercambio simbólico con las personas que hace posible el aprendizaje en colaboración. (10)

Las premisas de Vygotski relacionadas con su planteamiento sociocognitivo para la creación y reconstrucción de la cultura tienen un valor incalculable en el marco de la integración educativa. Tal como lo señala López M. (1997) haciendo referencia a la perspectiva vigotskiana, al establecer que lo que actualmente se conoce como desarrollo de la inteligencia esta condicionado por el contexto, o mejor dicho por la

---

(10) SACRISTAN G. y PEREZ A. citando a Edwards y Mercer (1998) en *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Ed. Morata. Madrid, 1992.

calidad del contexto familiar, escolar y social donde los niños se desenvuelven.

En esta misma línea de pensamiento el concepto que vienen a revolucionar las concepciones sobre el desarrollo y aprendizaje y particularmente sobre el desarrollo y aprendizaje de los alumnos con dificultades en el aprendizaje es el concepto de Necesidades Educativa Especiales.

Las Necesidades Educativas Especiales son el conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc.) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la Escuela. (11)

Las principales implicaciones del concepto son:

- El carácter interactivo de las Necesidades Educativas Especiales que no remiten a una dificultad en particular, sino a las características enfrentadas tanto por el alumno como por el contexto donde se gesta la situación de aprendizaje.
- El carácter relativo de las Necesidades Educativas Especiales al reconocer que las dificultades que un alumno puede enfrentar, no se ubican sólo en él mismo y en sus características, sino también y fundamentalmente en las características del contexto escolar en el que se desenvuelve.

---

(11) PUIGDELLIVOL, I. Evaluación de necesidades educativas. En Programación de aula y adecuación curricular. Barcelona. 1996.

- En este sentido se entiende que las Necesidades Educativas Especiales no son estáticas ni absolutas, sino relativas y cambiantes dependiendo de la respuesta que el contexto pueda ofrecer a los alumnos, acentuándolas o minimizándolas.

Las implicaciones de estas premisas cuestionan severamente los preceptos que sobre los niños con dificultades se han venido estableciendo. Hoy las dificultades de los alumnos ya no se consideran como inherentes a él, situación que cuestiona las prácticas segregacionistas basadas en el desarrollo de programas educativos específicos centrados en su discapacidad. El reto: basarse en las posibilidades del alumno, así como en las posibilidades de generar ambientes enriquecedores que favorezcan su desarrollo integral. En este sentido se considera que el concepto de Necesidades Educativas Especiales permite situarse en el currículum escolar entendido como proyecto social para buscar respuestas a las necesidades, intereses y posibilidades de los niños con Necesidades Educativas en general y los que presentan Necesidades Educativas Especiales en particular.

## **7. Perspectivas metodológicas**

La problemática de la integración educativa como una estrategia que implica la atención a la diversidad en un currículum común que se desarrolle con calidad, en el terreno metodológico se torna compleja.

Aún cuando existen aportes importantes derivados de experiencias e investigaciones recientes entre las que destacan las elaboradas por la UNESCO, el Ministerio de Educación y Ciencias de España, así como de múltiples autores interesados en la materia. El planteamiento básico de

los mismos es el rechazo a la adopción de métodos preestablecidos. Los fundamentos básicos a los que se alude son:

- El reconocimiento de que la educación es tan compleja que no se puede hablar de un método único y mucho menos en el terreno de la integración, donde apenas se están gestando las primeras experiencias, contrastando los primeros resultados y abriendo por tanto un debate que abra caminos novedosos.
- El planteamiento de que en Integración Educativa son muy variados los métodos concebidos y que sería irrazonable preconizar un modelo único por acertado que haya resultado en determinados lugares y circunstancias porque éstas difieren sustantivamente de las que se presentan en otros contextos.

La recomendación a este respecto se centra en adoptar una política flexible, orientada a experimentar distintas metodologías que se adecuen a los recursos del medio humano e institucional donde se desarrollan valorando su viabilidad de tal manera que permitan aprender de los fracasos y avanzar sobre los éxitos.

Por lo anterior, en este apartado se plantean algunas orientaciones metodológicas (no métodos) que son presentadas por diversos autores y corrientes de pensamiento con el único propósito de tratar de clarificar las tareas de la compleja práctica de la Integración Educativa, los cuales se organizan en dos ejes o dimensiones que en la realidad operan de manera global pero que aquí se separan con objeto de facilitar su interpretación: la dimensión de la organización y gestión pedagógica y la dimensión del proceso educativo.

## A). La Dimensión de la Organización y la Gestión Pedagógica.

Las reformas educativas actuales demandan la transformación de los modos tradicionales de organizar y gestionar los sistemas de enseñanza.

Cada vez más se cuestiona la respuesta estandarizada y jerarquizada del Estado a las necesidades de las escuelas y la exagerada centralización en la toma de decisiones con la consecuente falta de autonomía en los planteles escolares.

Ante la demanda de una educación que atienda a las diferencias individuales y socioculturales de cada alumno, de buscar la calidad y la equidad. El Estado consume sus energías en la burocracia y en su papel cada vez mas difícil de gestor y proveedor directo de la enseñanza.

En el mismo sentido, es evidente la pérdida de credibilidad en la Educación pública y la incapacidad del Estado para crear consensos entre la clase política y quienes toman las decisiones Educativas, prueba de ello es el cambio de políticas en cada sexenio y la falta de continuidad en los proyectos Educativos.

Es evidente que el concepto de planificación que se viene desarrollando no esta dando respuesta a las necesidades crecientes del sector Educativo.

Se propone por tanto, cambiar el modelo de planificación sistemática predecible y lineal por otro de gestión que reconozca que las únicas estrategias realistas son las diferenciadas dirigidas a la solución de pro-

blemas que deben ser claramente identificados y caracterizados, dejando un amplio margen para las acciones de ajuste y dando peso a las prioridades en la medida en que estas indican donde iniciar las acciones.

Algunas características de la nueva gestión escolar son:

- Capacidad de evaluar resultados y compensar desigualdades adaptando alternativas flexibles y diferenciadas a nivel de escuela, zona, región, etc.
- Apertura para establecer acciones asociativas con otros sectores coordinando las iniciativas y la actuación de quienes realizan trabajos asociados al cumplimiento de las necesidades educativas.
- La priorización de la calidad y el equilibrio con la equidad entendida no como acceso sino como la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, particularmente de los grupos más desfavorecidos.

Dentro de la Educación Básica existen dos elementos cuya atención es prioritaria y hacia los cuales el nuevo modelo de gestión se debe abocar.

- Impulsar la función de la escuela para la promoción del aprendizaje.
- Vencer la barrera del fracaso escolar: repetición y deserción.

Ello implica hacer de la gestión Pedagógica el eje central de la organización del Sistema Educativo en su totalidad es decir desde el nivel central hasta el nivel de la unidad Escolar.

Los retos más importantes para la realización de estas prioridades en relación con los macrosistemas son:

- Superar la concepción de Sistema Educativo como típica organización administrativa para vertir sus esfuerzos hacia el campo de la teoría y la praxis curricular.
- Acabar con la lógica de sistema prescriptivo, cerrado y de políticas verticales en cuya formulación no caben los problemas de operación de los servicios en el terreno pedagógico.
- Renunciar al diseño de políticas y estrategias definidas centralmente y operadas verticalmente.
- Renunciar a la lógica de homogenizar a las escuelas para reconocer que cada centro es distinto porque opera en contextos diferentes y con necesidades distintas, por lo que se enfrenta a problemas y a puntos de partida diferentes para el logro de sus objetivos que en su planteamiento también son distintos.

Reconociendo que en el terreno de la gestión no existen soluciones mágicas e inmediatas debido a que las problemáticas se tornan complejas e inciertas, a continuación se plantean algunas estrategias que desde el punto de vista de diversos autores (Guiomar Namó de Mello, Alfredo Rojas, Silvia Schmelkes, entre otros) son tareas inminentes para desarrollar por los responsables de la administración y gestión institucional.

- **Cambio al modelo de intervención del estado.**- En este punto son dos las situaciones que habría que impulsar: la descentralización de la

Educación ya no entendida como el traspaso de la responsabilidad a los gobiernos estatales de la administración material humana, financiera y técnica de los establecimientos escolares, sino como una área de oportunidad para el diseño de políticas regionales, locales y particulares que impliquen la evaluación de las condiciones reales de opción y las necesidades de atención, el diseño de estrategias tendientes a cubrir las necesidades básicas de aprendizaje entendidas con un carácter nacional pero también regional y local y la posibilidad de contar con un sistema de evaluación permanente de las estrategias emprendidas con vistas a dar continuidad a los éxitos y reformular las que no aportan los resultados previstos.

La segunda situación que habría que impulsar es el fortalecimiento de la unidad escolar que implica:

Invertir el proceso. En lugar de esperar a que las transformaciones educativas pensadas por los especialistas y los funcionarios y planificadores lleguen efectivamente adonde se necesitan ¿por qué no empezar desde donde se necesitan?, ¿por qué no permitir que sean los propios planteles y el personal que en ellos labora, en relación con su comunidad, quienes formulen lo que tienen que hacer, y lo que requieren, para elevar la calidad de la educación que ofrece cada escuela. (12)

Lo que implica liberar a las escuelas de las trabas burocráticas y normativas a las que han sido sometidas y promover su autonomía financiera y pedagógica.

• **Promover la autonomía, identidad y proyecto de los centros escolares.**- lo que se demanda en este sentido es el reconocimiento de que cada

(12) SEG. Documentos proyecto escolar en Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial. Sexta etapa. SEP. Enero, 1997.

escuela tiene una identidad propia lo que deriva en el establecimiento de formas de organización particulares. El respeto a estas formas de organización como base para la construcción de un proyecto con identidad institucional, el trabajo de equipo y el compartir responsabilidades en los objetivos y resultados convierten a las escuelas en espacios más organizadas y eficaces.

- **Desburocratizar las políticas en materia de recursos humanos.**- las políticas homogéneas sobre carrera magisterial y salario, las normas de incorporación de nombramientos y cambios negociados entre el sindicato y las instancias centrales, las cargas de trabajo idénticas, los nulos espacios para la actualización docente entre otros problemas impiden que las escuelas adopten decisiones responsables sobre su organización escolar en este sentido se propone flexibilizar las normas existentes de tal manera que las escuelas puedan participar en la selección y movilidad de los recursos humanos, en la disposición de tiempos y espacios para su actualización, en la discusión sobre su remuneración económica por tiempos extraordinarios dedicados al trabajo entre otros.

- **Autonomía financiera.**- es una realidad que el presupuesto educativo y su destino se decide desde las instancias centrales y que lo que recibe en la mayoría de las escuelas, que por cierto casi siempre es en especie (mobiliario, equipo, etc.) no alcanza para cubrir sus necesidades más elementales. Reconociendo que el respaldo financiero es decisivo para cualquier proyecto de mejoramiento se propone una política financiera que tomen en cuenta dos principios: desempeño y equidad de tal manera que se contemplan de manera diferenciada las necesidades de las escuelas y que se promueva la posibilidad de contar con dinero en efectivo y decidir la forma en que se debe gastar.

- **Participación en la toma de decisiones, coordinación y trabajo colegiado.**- el hecho de delegar mayor autonomía y poder de decisión a las escuelas no significa debilitar el papel del estado, sino que por el contrario fortalece su capacidad de gobernar. La capacidad de inducir y coordinar políticas, de contar con un sistema eficiente de información y de promover la toma de decisiones para promover un sistema de mejoras continuas se constituyen en las fortalezas esenciales para lograr mejores niveles de calidad.

En síntesis, el Estado está llamado a actuar como gestor de las iniciativas de los grupos de interés en Educación, ejerciendo al menos funciones de: establecimiento de los contenidos básicos de calidad, promoción de una evaluación sistemática que permita realizar diagnósticos, proponer alternativas y valorar sus resultados, adoptar normas flexibles que posibiliten mayor autonomía de las escuelas en el manejo de los recursos humanos y financieros, poner a disposición de las escuelas alternativas diversificadas de capacitación y perfeccionamiento a partir de las necesidades de su plan de desarrollo y flexibilizar las normas de tiempo de permanencia de manera que se pueda disponer de tiempos suficientes para el trabajo colegiado y la toma de decisiones conjuntas sobre proyectos de mejoramiento.

Respecto de las escuelas, los principales elementos que contribuyen al logro de la gestión académica, que se conviertan en sus retos y tareas son:

- Crear ambientes de trabajo colaborativos y participativos para incidir en los problemas prioritarios de la escuela.

- Desarrollar el trabajo colegiado bajo la tesis de reconocerse como profesionales pero también como seres humanos creativos.
- Entender que la toma de decisiones debe ser conjunta, valorando la información y la conveniencia de las alternativas construidas en grupo, tomando como base las limitantes y posibilidades de llevarlas a la práctica.
- Asumir y promover diferentes roles reconociendo que el trabajo compartido y los intercambios le dan funcionalidad a la organización escolar desarrollada.
- Incorporar a los padres de familia y a la comunidad en el desarrollo de las tareas de mejoramiento escolar.
- Capacidad para problematizar la realidad priorizando los problemas cuya solución desencadene un proceso de mejoras permanente.
- Capacidad para emprender soluciones a los problemas planteados. La fase más importante del proyecto no es su elaboración sino su desarrollo y su evaluación permanente.

Finalmente es necesario establecer que aún cuando estas propuestas no hacen referencia directa a la Educación Especial, inciden en su ámbito de acción al concebirse, ya no como un sistema paralelo sino como un nivel de apoyo a la educación básica. En este sentido la Educación Especial debe hoy sumarse a los esfuerzos que se realicen en todo el sistema para impulsar modelos de gestión más eficientes y eficaces.

## B). La Dimensión del Proceso Educativo.

Desarrollar las propuestas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de la integración educativa, implica necesariamente abordar la noción de currículum como una amplia gama de posibilidades educativas que permitan crear las condiciones para que todos los niños satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje, pero también y particularmente para que los niños con necesidades educativas especiales encuentren en la escuela regular un espacio que favorezca su pleno desarrollo.

En este sentido en este espacio se alude a situaciones y problemáticas que resultan importantes a la hora de diseñar la enseñanza que se dirige a alumnos cuyas diferencias no solo se deben reconocer, sino respetar.

### 1. Los niveles de concreción del currículum y sus implicaciones hacia la atención a niños con Necesidades Educativas Especiales.

a). El currículum nacional.- las reformas de la Educación Básica que se están desarrollando en nuestro país incorporan en muchos sentidos las propuestas establecidas a nivel internacional para favorecer educación de calidad. Los elementos fundamentales que apuntan en ese sentido son:

- La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la consecuente oportunidad de impulsar el desarrollo educativo a nivel estatal y regional.
- Las reformas al Artículo 3º que señalan la obligatoriedad del Estado de

impartir Educación secundaria.

- La reforma a los planes de estudio de Educación primaria que plantean como premisas fundamentales la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, la atención a las necesidades regionales (historia y geografía regional) y la orientación a favorecer el aprendizaje permanente.
- El desarrollo de programas nacionales tendientes a favorecer la equidad y la disminución del rezago educativo.

Así mismo y en el sentido de favorecer una Educación para Todos se promulga el artículo 41 de la Ley General de Educación que establece la obligación del Estado de atender a los alumnos con discapacidad con una orientación hacia la integración educativa y/o la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para los que no logren una educación integrada. De igual forma se promueve un Movimiento Nacional en pro de una Educación Básica no selectiva e incluyente a través de diversos programas entre los que se destaca principalmente la reorientación de los servicios de Educación Especial como una modalidad de apoyo a la Educación Básica.

Sin embargo se considera que la reforma dejó de lado uno de los elementos fundamentales para favorecer la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales. Me refiero a la no inclusión de los fundamentos, propósitos, metodologías y contenidos de la Educación Integradora en los planes y programas de estudio de Educación Primaria. Aún cuando en algunos programas de grado se hace alusión a la diversidad y se promueve a través de la educación cívica el respeto a los derechos humanos, el paradigma de la diversidad en todas sus dimensiones casi no se aborda, situación que repercute enormemente en

las escuelas y aulas al momento de concretar situaciones de aprendizaje con niños diferentes.

Las propuestas en este sentido estarán encaminadas a pugnar para:

- Incluir en el abanico de contenidos regionales materias específicas sobre la diversidad.
- Desarrollar libros para el maestro y otros materiales que posibiliten que los profesores tengan a su alcance orientaciones metodológicas para atender las Necesidades Educativas Especiales.
- Avanzar en el diseño de materiales educativos y adecuaciones arquitectónicas que posibiliten una mejor atención de los niños con Necesidades Educativas Especiales en las escuelas regulares.

b). El proyecto curricular de centro.

Las propuestas de gestión pedagógica establecidas con antelación abren un abanico de posibilidades para promover la integración educativa. Si el eje de las acciones de la escuela es mejorar las condiciones de aprendizaje y enseñanza de los niños detectando las principales problemáticas que inciden en este proceso y desarrollando acciones particulares para su solución, entonces los niños que presentan Necesidades Educativas Especiales son parte de esa situación.

Desde mi punto de vista la atención a niños con Necesidades Educativas Especiales representan un reto muy importante en los proyectos escolares de centro ya que su diversidad personal, económica, social de

intereses, motivaciones, niveles y ritmos de aprendizaje incide necesariamente en los niveles de aprovechamiento, de deserción y reprobación del centro escolar y su atención posibilita por el contrario que se preste un servicio mas equitativo y de mayor calidad, contribuyendo con ello a resolver las problemáticas referidas a los grupos minoritarios que han permanecido segregados del Sistema Educativo.

El problema, pero también el reto, es la creación de comunidades educativas de acogida donde se deje de considerar que la atención a los niños con necesidades educativas especiales es un problema que atañe a un profesor, a unos padres y a un grupo de niños. Para considerar que la comunidad escolar en su conjunto se hace responsable de abrir espacios para el reconocimiento y el respeto a las diferencias de cualquier índole.

Los proyectos que pueden surgir en esta línea de reflexiones son múltiples y deben responder a las condiciones particulares de cada contexto por lo que aquí solo señalaremos algunos de los que pueden surgir en una amplia gama de posibilidades.

- La utilización de las actividades extracurriculares y extraescolares (recreo, ceremonias, eventos, excursiones, paseos), para fomentar la participación colectiva, la solidaridad y el reconocimiento a los niños con necesidades educativas especiales.
- El trabajo con padres que incluya espacios de reflexión, pero también de convivencia desde la perspectiva de tener un hijo diferente con vistas a generar una cultura de aceptación, solidaridad y apoyo.
- Los proyectos tendientes a promover la colaboración en la adecuación

arquitectónica de los edificios escolares para facilitar el acceso y la permanencia de los niños con necesidades educativas especiales asociadas al factor de discapacidad.

C). El proyecto curricular de aula.

Respecto del proyecto curricular de aula en la perspectiva de la integración educativa se pueden establecer dos grandes tendencias.

La primera establece la necesidad de elaborar adecuaciones curriculares entendidas como la selección de objetivos, contenidos y actividades del currículo común que se adapten a las necesidades del alumno, siendo la tarea del profesor la de promover el aprendizaje del alumno en la dirección marcada.

Se proponen entonces 5 niveles de modificación o adecuación curricular entendidas como un continuo que parte del currículo ordinario que se va modificando progresivamente en función del peso de las necesidades especiales de los alumnos y que al extremo opuesto se conoce como programa educativo individualizado.

1. Currículo general sin modificaciones para alumnos con discapacidad física o visual capaces de acceder intelectualmente a los contenidos propuestos.

2. Currículo general con alguna modificación que implica la omisión de algún tema o ciertas materias y su sustitución con actividades complementarias.

3. Currículo general con modificación significativa que demandan modificación en mayor o menor grado en el contexto de una área o asignatura o con un significativo tiempo de ausencia en las clases regulares.
4. Currículo especial con adiciones que significa atender las necesidades especiales individuales (lenguaje y matemáticas básicamente) y solo cuando quedan atendidas se presta atención a otras partes del currículo.
5. Currículo especial que guarda escasa o nula referencia con el trabajo realizado en clases generales.

La decisión sobre cual de los niveles de adaptación se debe implementar parte de efectuar una evaluación que permita: determinar lo que el alumno tiene bien aprendido y las dificultades para alcanzar los objetivos educativos como punto de partida para reconocer las medidas pedagógicas que se deben adoptar (adecuaciones posibles).

La segunda tendencia rechaza los supuestos de currículo diferente y alude a la importancia de recuperar el currículo como planeación o diseño en el que necesariamente se hace alusión al ¿qué enseñar?, ¿a quién enseñar? y ¿cómo enseñar?

#### 1. Qué enseñar.

La pregunta plantea la necesidad de reflexionar sobre otra situación referente a ¿qué debe ser común y qué individual en el currículo? Al respecto autores como Eisner (1987), Goodland (1983) y Popkowitz (1983) se oponen a una concepción uniforme de la organización curricular al señalar que los intereses y capacidades de los niños deben ser cultivados como un fin y no

como un medio para que se adapten a las prescripciones curriculares. En este sentido y haciendo referencia a los niños con Necesidades Educativas Especiales se plantea: "El currículum no debe concebirse de manera que sea el alumno el que se adapte a los moldes que él ofrece, sino como un marco abierto a la diversidad. Esta diversidad no debe entenderse en el sentido de que cada alumno podría aprender cosas diferentes, sino mas bien de diferente manera". (13)

En este sentido, se llama a la toma de conciencia de que cuando se recorta el currículo común se restringen las posibilidades del niño de acceder al conocimiento general patrimonio de la humanidad. Se cancela entonces su posibilidad de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que podrían ser útiles en su futuro y que por tanto suponen una barrera para su desarrollo con lo cual se reproducen de forma natural la violencia simbólica y la arbitrariedad cultural.

Su propuesta, es que los niños deben aprender juntos, es decir, que esten expuestos a las mismas experiencias de aprendizaje sin prejuzgar las capacidades de los niños con Necesidades Educativas Especiales, adoptando como premisa que la verdadera integración consiste en tratar de que todos los niños accedan al currículo común.

## 2. A quién enseñar.

Nuevamente se repite la respuesta «a todos», concibiendo un currículo capaz de flexibilizarse de tal forma que permita que niños con necesidades, habilidades, etc., diferentes aprendan juntos. Se reconoce sin embargo que al respecto habría que salvar algunas

---

(13) GARCIA C. El currículo en una escuela integrada para todos. Educación e Integración. Antología básica. LE 94. UPN. México, 1996.

barreras socioculturales referidas al hecho de que generalmente los profesores sustentan que solo fueron formados para enseñar a niños normales y que es imposible enseñar lo mismo a niños diferentes. Esta situación implica necesariamente el replanteamiento del rol docente frente a la discapacidad y a la integración sin la cual, conciente o inconscientemente se contribuye a mantener en la clase un clima poco favorable para los niños con Necesidades Educativas Especiales.

### 3. Cómo enseñar.

Las premisas de esta postura referentes al ¿cómo enseñar? Se centran en dos ideas fundamentales: la desmitificación de las respuestas a las necesidades especiales como una respuesta específica que implica recursos específicos y el rechazo a la concepción individualista de la enseñanza para centrar la atención a aspectos contextuales ignorados hasta ahora.

La revaloración del contexto pone en jaque a la capacidad del profesor para organizar y dirigir la enseñanza, de tal manera que posibilite la actividad de la clase en la configuración de contextos singulares caracterizados por demandas interactivas diferentes de sus miembros. En otras palabras significa que el aprendizaje no responde ya a los paradigmas tradicionales basados en la relación profesor alumnos, sino a una dimensión de interacción sociocultural que implica la relación entre pares, entre pequeños grupos, entre el grupo en general y otras que se traduzcan finalmente en ambientes receptivos para el aprendizaje. Atender a diferentes necesidades desde esta perspectiva no presupone una forma única ni óptima que se pueda extender a otros contextos

educativos. Presupone en última instancia, mayor interés por la calidad de la respuesta que se pueda obtener con las estrategias implementadas que por las estrategias mismas algunas de las experiencias más fecundas en este sentido son:

Las estrategias de aprendizaje cooperativo que se refieren a situaciones en que dos o mas alumnos interactúan con el propósito de elaborar una tarea. Sus estrategias son muy variadas e incluyen desde las formas elementales de cooperación (2 alumnos) hasta las que incluyen la organización de todo el grupo. Algunos ejemplos son: «Enseñanza por parejas» en la que un alumno tutoriza y ayuda a otro a aprender una determinada habilidad (Gerber y Kauffman 1981), «Proyecto de grupo» en el que los alumnos comparten sus conocimientos y habilidades para cumplir o crear alguna tarea (García Pastor 1993), «El rompecabezas» en la que cada miembro del grupo atiende una tarea específica que tiene que ver con otras que al ser completadas configuran el objetivo final que se persigue (García Pastor 1993).

Investigaciones realizadas por Ovejero (1991) demuestran que el aprendizaje cooperativo en situaciones de integración favorece el autoestima del niño integrado y su rendimiento académico.

Las dos posturas propuestas más que concluir la discusión sobre el proyecto curricular de aula y sus implicaciones, abren el debate sobre esta temática, invitando así a los profesores a que reflexionen y analicen que detrás de la decisión de implementar un currículo individualizado o uno común, estan las necesidades, intereses y posibilidades de los niños con Necesidades Educativas Especiales así como su futuro.

## 8. Organización actual de la Educación Especial

Las estrategias actuales sobre integración educativa, sustentan su base organizativa y operativa en dos tipos de instituciones: las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM).

Ambos servicios constituyen la propuesta para la reorganización de la Educación Especial que ahora conceptualiza a los alumnos desde el concepto de Necesidades Educativas Especiales y no desde la discapacidad, lo cual implica:

- Considerar como marco de atención de las Necesidades Educativas Especiales el currículo de Educación Básica.
- Considerar a los dos servicios ya no como los polos de la atención (el CAM servicio segregado y el USAER servicio integrado) sino como un continuo de escolarización a disposición de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales.
- Compartir con la Escuela Regular el compromiso y la responsabilidad de atender a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Los USAER compartiendo todas las responsabilidades en el propio marco de la Primaria Regular y el CAM compartiendo espacios de interacción continuos y permanentes entre los niños que asisten a la Escuela Regular y los que están asistiendo a los Centros de Atención Múltiple.
- Gestionar los recursos suficientes para responder a las necesidades de los alumnos de manera eficiente, independientemente del servicio al que

estén asistiendo.

- Orientar a el personal de la Escuela Regular y a los padres de familia para favorecer los apoyos familiares, áulicos y escolares que demanda la atención.

a). Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

El USAER es:

La instancia técnico operativa y administrativa de la Educación Especial, que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la Educación que se realiza en las escuelas regulares. (14)

- Estructura organizativa.

El USAER esta constituido por un director, 5 o más maestros de apoyo, 1 secretaria y un equipo de apoyo compuesto básicamente por un psicólogo, un maestro de comunicación y un trabajador social, pudiendo complementarse con maestros especialistas en algún tipo de discapacidad, cuando las necesidades de la población atendida así lo demandan.

El personal está adscrito como centro de trabajo en Educación Especial pero desempeñan su trabajo en las escuelas regulares. Los maestros de manera fija en una escuela y el director y equipo de apoyo de manera itinerante en las escuelas que componen el USAER.

---

(14) D.E.E. Unidad de servicios de apoyo a la educación regular. Ed. DEE/SEP. México, 1994.

En cada escuela primaria existe un «aula de apoyo» que se constituye en la sede del USAER, sirviendo como espacio para desarrollar algunas funciones, tales como la atención a padres de familia, lugar de reuniones técnico-pedagógicas, o de atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que así lo demandan.

- **Funciones.**

Las funciones del USAER más importantes son:

- \* La atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en sus modalidades dentro y/o fuera del aula regular, dependiendo de las necesidades de los alumnos y bajo el principio ético de la inclusión y la cooperación maestro regular maestro especial.

- \* La interacción en las funciones y responsabilidades con el personal de la escuela regular que comprende la reflexión conjunta sobre las necesidades y demandas de atención a los niños con Necesidades Educativas Especiales, la organización compartida del proceso de atención y de evaluación de los alumnos.

- \* La orientación a los padres de familia que consiste básicamente en convertirlos en actores activos del proceso de integración de sus hijos, obteniendo su apoyo en el desarrollo de estrategias destinadas a mejorar la educación de sus hijos.

b). **Los Centros de Atención Múltiple (CAM).**

El CAM es «la institución técnico operativa de Educación Especial, que a través de la interrelación permanente con los diferentes ámbitos de la vida

escolar y social, promueve estrategias integradoras como medio para posibilitar la satisfacción plena de las necesidades de aprendizaje de los niños y jóvenes con discapacidad». (15)

- Estructura organizativa.

El Centro de Atención Múltiple está constituido por un director, maestros especialistas en algún(os) tipo(s) de discapacidad (visual, intelectual, audición, neuromotoras) y un equipo de apoyo compuesto por un psicólogo, un trabajador social y maestros de capacitación laboral. El CAM está adscrito como centro de trabajo en Educación Especial y su personal labora en las instalaciones de este Nivel Educativo.

- Funciones.

El CAM realiza dos tipos de funciones: la atención socio-educativa a niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales asociadas al factor de discapacidad, que requieren asistir temporal o permanentemente a estos servicios por condiciones físicas, intelectuales, familiares o culturales y la atención complementaria a niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales asociadas al factor de discapacidad, integrados en las escuelas regulares.

Estas funciones se realizan tomando como base los principios de adecuación del currículo básico, vinculación con los medios educativos regulares y el medio social y la promoción de la integración como derecho independientemente de perfiles psicológicos y pronósticos que determinan quien es o no susceptible de gozar de las ventajas de la

---

(15) D.G.E.C. S.E.E.CH. Departamento de educación especial. El centro de atención múltiple: un espacio educativo integrador para los niños con discapacidad. Folleto SEECH, 1994.

convivencia en espacios integradores.

El proceso de atención implica la organización del proceso educativo de los niños a partir del reconocimiento de las Necesidades Educativas de los niños, la organización del proceso de atención en interrelación directa con experiencias integradoras y la evaluación como proceso que posibilita programar, evaluar y reorientar las acciones educativas. Además incluye la atención a los padres de familia como actores fundamentales del proceso educativo.

En el estado de Chihuahua operan un total de 12 Centros de Atención Múltiple y 45 Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular.

## **9. Perspectivas de análisis desde lo cotidiano**

Desde lo normativo la escuela Ignacio Zaragoza pertenece al sistema federalizado, dependiendo del sector No. 6 y de la Zona escolar No. 5. Está ubicada en la colonia Granjas de esta ciudad y funciona en turno matutino con edificio propio construido por CAPFCE. La escuela alberga en sus instalaciones a 280 alumnos, un director, un subdirector y 13 maestros de grupo y 2 personas que desempeñan funciones de apoyo a la educación. Se reconoce como una escuela "integradora" porque desde el ciclo escolar 97-98 ingresaron alumnos con discapacidad para ser atendidos en ese espacio, con el apoyo de dos maestras de Educación especial y un equipo de apoyo constituido por un director, un psicólogo y una trabajadora social que además de atender las necesidades de esta escuela, rotan sus actividades con otras escuelas primarias que atienden este tipo de población y cuya techo presupuestal se reconoce como Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

Desde hace 5 años que la escuela cuenta con el apoyo de personal de Educación Especial, que durante 3 años desempeñó funciones de atención psicopedagógica a alumnos regulares con dificultades en el aprendizaje del sistema de escritura y/o las matemáticas, en el proyecto denominado Unidades de Servicios de Apoyo (USA) que finalmente se convirtió en USAER a raíz de la incursión de niños con discapacidad intelectual, motora, auditiva y visual.

Las primeras reflexiones conducen a plantear si para hablar de integración educativa basta con cambiar de nombre a una «Escuela Regular» por el de «Escuela Integradora» a las «USA» por «USAER», incorporar niños con discapacidad y listo. Desde esta perspectiva la integración pareciera una receta fácil de aplicar.

«Tómese a un mongólico y a un parálítico cerebral, viértase en un aula con no mas de 20 alumnos, añádase un profesor extra de apoyo, agítese el conjunto y déjese reposar a baño María». (16) El autor utiliza esta metáfora para explicitar la complejidad de la práctica docente desde la perspectiva de la Integración Escolar, misma que resulta pertinente para el caso estudiado.

Mis primeras incursiones a la escuela primaria se desarrollan en un ambiente de conflicto y contradicción respecto del proyecto de Integración Educativa, derivado del cual el personal de Educación Especial retiró sus servicios, dejando a cargo de los maestros regulares la atención de los niños con discapacidad.

---

(16) VAN STEENDLANDT, D. La integración de niños discapacitados a la educación común. Educación e integración. Antología básica. LE 94. UPN.

Esta situación deriva en la necesidad de interpretar la realidad desde lo normativo. «El deber ser: a partir de los fundamentos y principios que se desarrollaron en los apartados anteriores de este capítulo, pero también a través de lo cotidiano en un intento por reconstruir los procesos que trastornan la imagen idealizada de la Integración Educativa, para presentar una visión donde lo normativo se matiza, se complementa, se contradice o incluso se niega en función de las circunstancias propias que caracterizan al funcionamiento institucional.

Realizar investigación desde la perspectiva cotidiana implica analizar la integración escolar como un modo de vida cercano pero a la vez ignorado (Rockwell E., 1995) que transcurre en una dinámica de integración y elaboración de las normas cuyos desenlaces no se pueden predecir.

Realizar este trabajo implicó analizar algunas conceptualizaciones establecidas por autores que realizan investigaciones de corte interpretativo mismas que me permitieron analizar, conocer y ver en lo observado aspectos que de otro modo pasan desapercibidos. Estas conceptualizaciones son:

a). Los maestros como sujetos.

Para el análisis de lo cotidiano la categoría de sujetos es una referencia central que en el caso de los profesores permite descentrarse de la tradición pedagógica que los ubica como alguien que está dedicado a la enseñanza y al ideal educativo.

Incorporar al maestro como sujeto implica:

Constituirlo en el cruce de múltiples relaciones que decantan intereses y valores personales múltiples y aún contradictorios que lo ubican como maestro que es también un ciudadano, un artesano, un comerciante, mayoritariamente mujer y ama de casa, asalariado entre varias otras definiciones posibles. (17)

Conceptualizar al maestro como sujeto en la presente investigación implica reconocer que frente a el problema de la integración escolar, problema por cierto novedoso en muchos casos, los maestros, no solo responden a partir de los elementos que en su desarrollo profesional han construido, sino también y básicamente a partir de sus referentes personales y culturales que les hacen vivir esta práctica enmarcada en profundas contradicciones derivadas del hecho de encontrarse con otros actores con los conocidos, pero negados frente a los cuales, ahora, es necesario establecer contactos cotidianos.

b). La escuela como institución.

Analizar a la escuela como institución implica desde lo cotidiano reconstruir otros modos de entenderla para ampliar su comprensión. Desde lo cotidiano las escuelas no son la continuidad del orden normativo en la práctica, sino realidades complejas cuya estructura sólo refleja de manera parcial lo que las normas establecen.

En las instituciones la jerarquización de las tareas formalmente previstas es reformulada, de modo variable, por múltiples ordenamientos que ahí coexisten. La prioridad otorgada por los reglamentos y las teorías del quehacer técnico, pierde a menudo ese carácter entre todas las acciones que se tornan necesarias para resolver la vida del establecimiento. (18)

---

(17) ESPELETA J. Problemas y teorías a propósito de la gestión pedagógica. Gestión escolar. Antología básica. Maestría en educación. CID. 1996.

(18) Idem.

En la investigación realizada se incorporan estos elementos buscando valorar lo institucional no solo desde el conjunto de normas y lineamientos establecidos para la operación de las escuelas integradoras sino también de los elementos materiales culturales y sociales que están presentes y le dan una forma particular a la organización, administración y gestión de la integración escolar. Se incorporan así mismo algunos conceptos sobre los conflictos institucionales que han emanado de un conjunto de investigaciones realizadas en establecimientos con población marginada en los cuales se destaca que los criterios administrativos y laborales que rigen la administración escolar, suponen a las escuelas y a los maestros aptos para resolver cualquier situación de organización, administración y gestión pedagógica. Desde esta presunción, falsa por cierto, la administración decide la trayectoria ocupacional de las escuelas, imponiendo una concepción burocrática sobre lo pedagógico, situación que deriva en modalidades institucionales que generalmente son adversas al desarrollo educativo y que sirven de referencia para analizar el problema de la Integración Escolar en la escuela estudiada.

### CAPITULO III

#### ANALISIS DE RESULTADOS

#### **1. La inscripción de alumnos con discapacidad: concepciones y significado**

Respecto de la inscripción de los niños con discapacidad a la escuela primaria se argumentan dos tipos de situaciones. El personal de USAER sustenta que la escuela se vio sometida a presiones administrativas por la carencia de alumnado y que como medida emergente para evitar la reubicación de algunos maestros se acordó aceptar alumnos con discapacidad para lo cual se desarrollaron actividades de difusión entre las que se incluyó la colocación de una manta afuera de la escuela que invitaba a la inscripción de alumnos con discapacidad. Los maestros regulares señalan que la aceptación de los niños se dió porque en la escuela funcionaba USAER sin el cual seguramente no los hubieran aceptado.

MR: Aceptamos muy bien a los niños con menor dificultad, pero ahora tenemos a niños con mayores problemas, no sabemos que hacer a pesar de que llegaron con la USAER.

ME: Los niños no llegaron por la USAER.

MR: Sí.

ME: ¿Entonces, si no hubiera USAER, no los hubieran aceptado?

MR: ¡No! casi generalizado.

Ahondando mas en la problemática del total de maestros regulares, sólo uno planteo que le dieron opción de aceptar el proyecto de Integración Educativa y el resto opinó que no tuvo opciones aludiendo a que

los aceptaron porque existía un grupo de apoyo (4) por decreto e imposición del sistema (2), por humanismo, comprensión, deseo de ayudar y por ética y amor a la camiseta (4).

Independientemente de los argumentos esgrimidos interesa analizar las siguientes situaciones:

A partir de 1996 las autoridades educativas facultaron la reconversión de los servicios de Educación Especial a Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicios de Apoyo (USAER), como una estrategia para favorecer la Integración Educativa, y/o la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños con discapacidad en el marco del Programa Nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad, descuidando uno de los elementos centrales que favorecen el proceso de integración y que esta referido a la necesidad de realizar estrategias previas de sensibilización a el personal de Educación Especial y Regular. De hecho las experiencias de otros países señalan que la elección de escuela integradoras obedece a la valoración de un proceso de sensibilización previa, realizado por personal de Educación Especial altamente sensibilizado, en el cual se eligen aquellas escuelas que reúnan las condiciones indispensables referidas a actitudes positivas de aceptación a los niños con discapacidad.

La reconversión «lineal» desencadena por tanto, múltiples situaciones de inconformidad que hoy se argumentan por una gran parte del personal de Educación Especial y que en este caso se concretaron en alusiones como:

MR: Nos obligaron a aceptar el proceso de integración y después nos

dejaron solos, sin apoyo y ya no sabemos que hacer.

ME: Trabajar en la primaria es muy difícil, en realidad los maestros no aceptan a los niños y ya no sabemos que hacer.

En síntesis y desde lo normativo se pudiera aludir simplemente que existen fallas a nivel del sistema educativo referidas al proceso de sensibilización realizado en ésta escuela primaria, mismas que repercuten en una aceptación parcial del proceso de integración.

Desde otra perspectiva la Integración Educativa ha implicado para los diversos actores de la escuela estudiada, un problema de identidad que hace alusión a uno de los valores básicos del desarrollo humano que es el sentido de pertenencia.

La escuela primaria para el personal de Educación Especial ha significado dejar de pertenecer a un grupo en el que se compartían lenguajes, visiones del mundo, concepciones sobre la Educación, sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños, etc., para incluirse en otro totalmente diferente por sus usos y costumbres y en los que se encuentran en situaciones de desventaja ya que por su condición de elementos de apoyo al proceso de integración laboran en un centro de trabajo que es de primaria, en espacios prestados y bajo las reglas explícitas e implícitas que dicta la primaria misma que circunscriben su actuar.

Para los maestros de primaria la integración ha significado convivir con el "otro", el conocido pero a la vez negado y cuya presencia transforma el proyecto profesional e institucional que daba seguridad. Al respecto Nicastro S. (1986) señala que en algunas culturas institucionales el

cambio equivale a transgredir el destino, situación que generalmente se asume como amenaza.

Para los padres de familia de los niños con discapacidad la escuela primaria también ha significado un conflicto de identidad donde se pierde un espacio de posibilidades de convivir con los iguales, que comparten mis sentimientos, inquietudes, angustias y vivencias al tener como elemento común el ser padre de un niño con discapacidad y asistir a una escuela de Educación Especial para niños con discapacidad. Su inclusión en la primaria significa por el contrario encontrarse con otros padres que seguramente no entiendan las necesidades ni los conflictos, por lo que se atraviesa cotidianamente al tener un hijo diferente y con los que los contactos en virtud de las diferencias de posición se gestan en circunstancias no siempre gratas.

En los niños de la escuela primaria la integración se valora de manera distinta. Las observaciones realizadas muestran actitudes en las que el reconocimiento de las diferencias de los niños con discapacidad se tornan en acciones concretas de solidaridad y apoyo. Así se observan grupos de niños que acompañan a el baño, cargan la mochila, transportan la silla de ruedas, apoyan en el reconocimiento del espacio, cuidan de los peligros que la movilidad sin visión implica, juegan, apoyan en las actividades en clase y en las que se realizan de manera extraescolar, etc.

Para los niños con discapacidad, la escuela primaria representa según sus expresiones un espacio donde se sientan contentos porque «han conocido nuevos amigos», «les permite conocer a nuevas personas» y «aprenden muchas cosas».

## 2. Las dinámicas institucionales en el proyecto curricular de aula

El proyecto de aula hace referencia al conjunto de interacciones que se desarrollan en los grupos escolares relacionadas con los procesos de apropiación de la cultura, mismos que se concretan en acciones referidas a lo que se enseña y aprende, así como el cómo y para qué de los procesos.

En el trabajo cotidiano la construcción de la cultura tiene una doble implicación que hace referencia al contenido, es decir a lo que explícitamente se establece pero también a la forma en que los actores le dan un significado propio.

Los contenidos académicos no son lo que pueden parecer al observador casual ya que, al tomar cuerpo o concretarse en el espacio privilegiado del aula, se traman con el universo de relaciones entre el maestro y los alumnos. Son estos sujetos quienes en el microcosmos escolar los asumen, los reconstruyen, los median, los restituyen o los olvidan. (19)

Reconociendo pues, que uno de los elementos más importantes de la cotidianeidad escolar son los procesos de apropiación de la cultura en este apartado se intenta recuperar lo que sucede en las aulas de la escuela primaria estudiada, referidos al proceso de integración educativa tratando de clarificar las concepciones normativas que se ponen en juego pero también aquellos tienen que ver con el significado que los actores le dan a lo formal y cuya síntesis da un carácter particular y complejo a las prácticas de integración escolar.

---

(19) ROCKWELL E. La escuela cotidiana. CFE. México, 1995.

a). Los procesos de evaluación.

Las perspectivas teóricas de la evaluación en la Integración Escolar se plantean en dos vertientes: la primera hace alusión a la necesidad de identificar las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, es decir los recursos educativos específicos que son demandados por el alumnos para desenvolverse en la escuela y aprender. Desde esta perspectiva mas avanzada por cierto que la evaluación centrada en el déficit utilizada en el modelo médico terapéutico, la evaluación se sigue planteando desde el alumno y sus necesidades específicas minimizando desde mi perspectiva los elementos centrales del proceso evaluativo, es decir el currículo entendido como la compleja gama de elementos e interacciones que se ponen en juego a la hora de aprender. La evaluación se realiza a través de estrategias que incluyen la observación del niño con discapacidad en el salón de clases, complementado con la aplicación de instrumentos psicopedagógicos en cubículos especializados y la exploración del medio socio-familiar como elementos que posibilitan determinar el tipo de atención demandada por el alumno.

La segunda vertiente demanda de una evaluación desde el currículo descentrando el foco de atención del alumno con discapacidad para volcarlo hacia el aula y escuela, detectando las necesidades que en ella se requieren resolver, para promover la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos en general y de los que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en particular, desde esta perspectiva la evaluación se torna en un proceso complejo donde se identifican los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños analizando las posibilidades de aprovechar estos recursos en beneficio a aquellos que demandan mas atención y que pueden ser apoyados por sus propios

compañeros, se identifican además las dificultades y posibilidades mostradas por el profesor en el grupo para favorecer el proceso de enseñanza, así como los referidos a reconocimiento de los recursos (mobiliario, materiales de enseñanza, espacios) con que se cuenta para detectar las necesidades de su modificación, sustitución y/o ampliación en beneficio de los alumnos. Desde esta perspectiva se reconoce que:

Si bien las diferencias individuales de los niños influyen indudablemente sus progresos, nuestro desempeño como profesores también es decisivo. Las dificultades de aprendizaje sobreviven a consecuencia de las decisiones tomadas por los profesores, las actividades que se proponen, los recursos que ofrecen y la forma en que organizan el aula. (20)

La evaluación desde esta perspectiva implica la necesidad de que el profesor regular y el de apoyo se conviertan en profesionales que reflexionen e interpreten los acontecimientos del aula en una actitud de «apoyo entre colegas» que favorezca su desarrollo mutuo, demandando por tanto la participación conjunta en los procesos evaluatorios.

En la escuela primaria, el proceso de evaluación se desarrolla desde la primera tesis, resultando significativo analizar las implicaciones que este modelo pedagógico representa para los actores de la integración escolar. Con ello se intenta situarse en la lógica de lo cotidiano que implica reconocer a los profesores en una doble e inseparable vinculación pedagógica y laboral que posibilita de acuerdo a Espeleta J. (1989), integrar conceptualmente al maestro como trabajador, elemento olvidado por la teoría pedagógica y por tanto escindido de las exigencias que formula el ejercicio docente.

---

(20) UNESCO. Las necesidades educativas en el aula. Educación e integración. Antología básica. LE 94. UPN. México, 1996.

Un primer elemento de análisis es el referido al significado que los actores le dan al tiempo y formas utilizadas para la evaluación:

MR: ¿Qué no pueden acortar el período de observación?

MR: Ustedes ya tienen 2 semanas observando y nosotros por supuesto atendiendo a los niños.

ME: Solo observé 3 semanas y no 2 meses, no hemos estado de flojos porque además, se ha dado atención individual.

MR: Yo no se del niño ni que están haciendo con él.

Ahondando más en la problemática, los maestros regulares opinaron que la evaluación para detectar a los niños se realiza por parte de los maestros de USAER, desconociendo en su mayoría en que consiste esa evaluación, resaltando algunas situaciones como:

MR: Desde septiembre estoy atendiendo al niño y no se qué hacer, me gustaría muchísimo tener un diagnóstico de su problema.

MR: Si me preguntan del niño, les diría que no se, no conozco su proceso ni los resultados del diagnóstico.

El trabajo docente para el personal de Educación Especial estuvo signado en etapas recientes por un proceso sostenido de profesionalización entendido como la actualización en los saberes pedagógicos para desempeñar su función, situación que frente a otros profesionales generó un cierto «status» docente que se reconocía y validaba, contribuyendo a equilibrar las tensiones que implica trabajar con niños con Necesidades Educativas especiales. El trabajo desde el modelo psicopedagógico implicó además una relativa comodidad respecto de las cargas de trabajo ya que una parte importante del personal desarrollaba sus funciones

desde la perspectiva de atención individual y/o en pequeños grupos. El reconocerse pues como «maestra especialista», «terapista de lenguaje» o «psicólogo» de Educación Especial significaba implícitamente «sabiduría docente».

Resulta natural entender que en el escenario de la escuela regular opere un proceso de resistencia a abandonar aquello que brindó seguridad y reconocimiento sobre todo a partir de la racionalización interna de la complejidad de la nueva tarea ante la cual los saberes adquiridos se cuestionaran, se complementaran sólo parcialmente incluso se invalidan.

El traslado de esta lógica de pensamiento y funcionamiento para el personal de la escuela primaria se traduce también en formas implícitas de resistencia que tiene una connotación laboral y profesional. En lo laboral opera la resistencia interna que se produce por las relaciones de desigualdad frente a la división social del trabajo (Heller A, 1987) y que queda evidenciado en el discurso en el que se argumenta como la USAER observa a uno o dos alumnos mientras los maestros tienen que atenderlos a todos, incluidos aquellos que antes no eran su responsabilidad y que con la integración se les ha depositado. Así mismo, en lo profesional opera un mecanismo de dependencia hacia los que tiene la pretendida sabiduría pero también de negación implícita a la nueva responsabilidad. Se produce entonces un fenómeno cíclico de «retener y preservar» por parte de educación especial y de «reacción y negación» por parte de los profesores de la escuela primaria, limitando las posibilidades reales de reflexionar sobre las implicaciones que estos fenómenos producen en el quehacer institucional.

b). Los procesos de atención: la coordinación entre maestros para el

desarrollo de programas de atención a los niños con discapacidad. La evaluación centrada en las necesidades de los alumnos y no en el currículo deriva necesariamente en programas paralelos que incluyen programas individuales en el aula de apoyo y atención individual en el grupo regular.

Es indudable que este estilo de trabajo presenta múltiples inconvenientes que son cuestionados por el paradigma curricular. Entre otras se señala que con los programas individuales los niños se ven excluidos de actividades estimulantes llevadas a cabo por sus compañeros y que derivado de ello pierden la lógica de secuenciación de los contenidos. Así mismo se pierde la oportunidad de aprovechar la posibilidad que ofrece el aprendizaje grupal (sociocognición) como un elemento indispensable en la apropiación de la cultura. Otro elemento de gran peso es el hecho de que el tener que realizar tareas distintas al resto del grupo afecta la autoestima del niño con discapacidad y promueve actitudes de segregación en el maestro y los alumnos regulares.

En la escuela, las funciones del personal de la USAER se organizan a través de estrategias de atención individual o en pequeños grupos en el aula de apoyo, de atención individual dentro del grupo regular y de atención a todo el grupo regular con orientaciones al maestro regular.

Las unidades de análisis que a continuación se presentan reflejan los significados que los profesores asignan a estos procesos. Respecto de los programas de apoyo individual de 12 informantes solo 2 conocen los propósitos y contenidos de los programas de apoyo individual, reconociendo que las maestras USAER les informan periódicamente de los avances y dificultades presentadas por los niños, el resto del personal

sustenta que desconoce los programas y no se les informa de los avances. Al respecto se verbalizan cuestionamientos como:

MR: Necesito que se me clarifiquen mas los programas de apoyo.

ME: Que bueno que ahora tengan necesidad de conocer los programas, antes solo nos interesaba a nosotros.

MR: Queremos ver mas claro cual es el programa, no nos lo han entregado.

ME: También nosotros estamos en eso, la directora ya tiene los programas individuales.

Los programas de apoyo individual representan un grave conflicto para los niños con discapacidad, quienes se ven sometidos a dos lógicas de funcionamiento en detrimento de sus posibilidades de gozar de una real integración al grupo escolar, que facilite el reconocimiento de sus posibilidades de aprender con los demás pero sobre todo que posibilite la reconstrucción de las actitudes y valores de exclusión y marginación a los que históricamente se han visto sometidos.

Sin embargo, interesa tratar de develar el significado que los docentes le asignan a este tipo de apoyo en virtud de la importancia que el ejercicio docente tiene en la toma de decisiones sobre la organización escolar sobre todo a partir de reconocer que a diferencia de los alumnos, los maestros cuentan con la legitimación escolar que les posibilita decidir sobre las formas concretas de organizar la enseñanza y el aprendizaje.

El hecho de que los niños con discapacidad accedan a el aula de apoyo a recibir atención, significa para el docente de primaria regular el gozar de un tiempo y un espacio en el que puede descansar de las tensiones que el trabajo con niños con necesidades educativas especiales

representa sobre todo a partir de reconocer que dos hechos establecidos por Ulloa (1987) concurren a esta situación, mismos que el autor establece para ejemplificar las formas alteradas de dinámica institucional. Estos hechos son: el déficit en la formación básica y las posibilidades reales de desarrollo profesional que les permitan enfrentar la compleja tarea de la integración educativa.

Para los docentes de Educación Especial la atención individual representa por el contrario el espacio del saber legitimado y compartirlo implica un peligro real porque al ser poseído por muchos pierde su valor de privilegio.

«Existe un peligro real para maestros y discípulos históricos: confundidos en un grupo ampliado, quedan despojados de los investimentos que los hacían diferentes y -por exclusivos- los mejores». (21)

En relación a la atención individual al interior de el aula regular se pudo observar que se utilizan dos estrategias básicas: la primera consiste en trabajar contenidos paralelos a los que se estan desarrollando dentro del grupo y la segunda consistente en apoyar al niño con discapacidad para facilitar su participación en las actividades propuestas por el maestro regular. Es indudable que ésta última estrategia representa una excelente opción para favorecer la integración, en función de que posibilita que los niños con discapacidad puedan efectivamente participar de las interacciones que se dan en el grupo, contando con un tutor que percibiendo las demandas del entorno, se apresta a facilitar los elementos (materiales específicos, ayudas complementarias, etc), para

---

(21) KAESJ. Alternativas dramáticas en el suceder de la situación crítica. Gestión escolar. Antología básica. CID. 1996.

promover la participación efectiva de los niños. Sin embargo, dadas las condiciones institucionales este tipo de estrategia no se puede desarrollar sistemáticamente ya que implicaría la presencia permanente del maestro USAER en un grupo con el consecuente descuido hacia el resto de los grupos.

Para brindar este tipo de apoyo en la escuela se cuenta con personal de Educación Especial denominados maestros itinerantes cuya función es atender a los niños de una discapacidad determinada (auditiva, motora) en las diferentes escuelas en las que están integrados. Así una maestra itinerante cada semana recorre una gran parte de la ciudad para lograr atender alrededor de 15 niños por lo que a la escuela estudiada solo acude una vez por semana, medio turno. Frente a esta tarea titánica en la que los maestros itinerantes no cuentan con ningún tipo de apoyo adicional se puede aludir, que las demandas institucionales y la escasez de recursos se constituyen en un obstáculo real para la integración escolar ante los cuales los profesores responden escindiendo sus necesidades como trabajadores asalariados y proyectando la imagen idealizada del maestro «su vocación al servicio de los niños con discapacidad».

Finalmente quiero exponer la situación que respecto del proyecto de aula genera mas conflicto: el intercambio entre colegas en el grupo regular.

A pesar de que recientes investigaciones (Domenech y Viñas 1997 y Watkins Ch, Wagner P. 1991) donde se reconoce a el aula como un lugar público, abierto, de mucha actividad, con un carácter pluridimensional, simultáneo e imprevisible, en la cotidianeidad del trabajo escolar sigue

prevaleciendo la idea de «aula cerrada», es decir el «espacio mítico», el «templo del saber», exento de las vicisitudes del mundo exterior.

Las tradiciones de la escuela pública en México han contribuido a que el aula generalmente se convierta en el lugar al que acuden maestros y alumnos y al que casi nunca llegan otros profesionales con la intención de compartir, cuestionar y dirimir sobre situaciones referidas al proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto Rockwell (1995) señala que en una gran mayoría de las escuelas públicas existe poco control sobre el trabajo en el aula ya que ni el director ni los maestros suelen asumir un papel de vigilancia pedagógica constante. Con la integración educativa sin embargo, aparecen en el aula nuevos actores cuya intencionalidad justamente es la tematización de las situaciones referidas al proceso de enseñanza y aprendizaje que se generan en ese espacio.

Las unidades de análisis que a continuación se presentan, reflejan las situaciones que referidas a esta temática se presentan:

MR: Necesito que ustedes (refiriéndose a todo el personal de USAER) trabajen conmigo dentro y fuera del grupo.

ME: El año pasado estuve entrando a su grupo y usted se salía, le solicité una reunión y no se atendió al llamado.

Otro caso:

MR: ¿Quién de todas ustedes es la psicóloga?

P: Yo soy, no me ha permitido entrar a su grupo, estoy a sus órdenes.

MR: Honestamente le quiero decir que a mi no me gusta que entren a mi grupo.

Ahondando en la problemática se pudo constatar que el trabajo en el aula por parte del personal de Educación Especial se apega a un paradigma donde se «modeliza» una situación y se espera que por «imitación» los maestros regulares se apropien del modelo y lo puedan reproducir ante el grupo. Se utilizan además orientaciones sobre lo que debe ser el trabajo en el grupo esperando que con ello los profesores introduzcan innovaciones a su práctica docente. Al respecto de este trabajo los profesores regulares opinan que no están de acuerdo con ellas porque: necesitamos ver resultados y no cosas teóricas (2), no son constantes en las visitas a los grupos (2), no necesitaba este tipo de orientación, lo que necesito es orientación para hacer adecuaciones curriculares, en la evaluación y en el trato con los niños (1).

Así mismo los maestros de Educación Especial expresan la profunda insatisfacción que el trabajo en el grupo regular genera situación por la cual este ciclo escolar optaron mejor por el trabajo individual. Es necesario plantear que referente al trabajo de acompañamiento en el grupo desde el paradigma de «colegas» no se tiene suficiente información ya que este hecho se constituye en un campo novedoso en la práctica escolar. Así pues los profesionales de la Educación Especial se ven sometidos a presiones ante las cuales se responde con criterios de innovación ante lo desconocido (búsqueda de modelos alternativos a la mera transmisión de conocimientos con la que generalmente fueron formados) los cuales en la práctica no dan resultados.

Se produce entonces un fenómeno permanente de tensiones donde los resultados que contradicen la misión institucional se ven sometidos a distintos tratamientos: la negación, la regeneración y la proyección de la responsabilidad (Ulloa, 1987).

En el caso de las maestras regulares la negación se denota en el rechazo absoluto a que el personal de Educación Especial ingrese a su grupo, la renegación en el hecho de salirse cuando éstas ingresan al mismo y la proyección de la responsabilidad cuando se señala que no están de acuerdo en este tipo de tareas porque no se ha sido sistemático o no tienen suficiente impacto. Con las maestras de educación especial, la negación se evidencia con la escasa presencia en los grupos regulares, la renegación en el refugio hacia la atención individual y la proyección de la responsabilidad en el cuestionamiento tácito de que si no se ingresa al grupo es porque no se les permite.

c). Los procesos de atención: la atención de los niños con discapacidad en el grupo regular.

Independientemente de la posibilidad o no posibilidad de contar con el apoyo de Educación Especial, la integración educativa ha depositado en los maestros de educación regular una nueva responsabilidad: atender a niños cuya existencia se conocía pero a la vez se negaba (sé, pero no veo) y ante la cual se responde de muy diversas maneras.

En las observaciones realizadas en el grupo regular, se pudo constatar que efectivamente las aulas son un lugar de mucha actividad donde ocurren múltiples interacciones donde los profesores aprenden a valorarlas y tomar decisiones también de manera rápida para controlar la dinámica y promover las actividades prescritas en el currículo. Se constató además como de forma simultánea el profesor atiende a múltiples tareas: atención a diferentes ritmos de trabajo, precisión para regular la intervención de todos los niños, equilibrar el nivel de las discusiones, controlar el nivel de dedicación a la tarea, la conducta de los alumnos, la

llegada de agentes externos entre otros elementos que concurren para evidenciar las tesis de que el aula es un lugar cuyas características la envisten de una gran complejidad.

Ante estas circunstancias resulta muy complicado para el profesor atender a las demandas técnicas de la integración educativa en sentido de prever de manera anticipada (planear) las adecuaciones curriculares que se deben efectuar a los diferentes componentes del programa regular para asegurar la participación de los niños con discapacidad.

Desde lo normativo una adecuación curricular implica prever anticipadamente los ajustes que se deben realizar a los propósitos, los contenidos, los materiales y las formas de evaluación para asegurar el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en el grupo regular.

En la práctica este proceso se realiza de manera implícita, es decir que aunque no existe un documento oficial de adecuación curricular en el grupo se busca variar las actividades, los materiales y las formas de evaluación para propiciar la integración de los niños con discapacidad.

Las siguientes observaciones reflejan este proceso.

***Tema: Descripción de objetos.***

Propósito:

Favorecer la expresión oral de los alumnos a partir de la descripción de ilustraciones.

*Actividad:*

Diferentes niños pasan al frente, la maestra les otorga un dibujo para que el niño lo describa sin decir su nombre y los demás adivinen qué es.

*Desarrollo de la actividad:*

Pasan algunos niños la maestra les da el dibujo, los niños lo describen, algunos de los niños los cuestionan sobre posibles características que no se han mencionado y finalmente el grupo adivina el nombre del objeto.

Enseguida pasa la niña con discapacidad (intelectual con problemas de lenguaje). La maestra le da el dibujo y con voz pausada le explica la actividad, la niña intenta describirlo para involuntariamente dice el nombre del objeto.

La maestra invita a los niños a que pregunten y de manera implícita se acuerda ignorar que la niña ya había expresado el nombre del objeto.

La niña responde a las preguntas de sus compañeros y expresa oralmente algunas de las características de su dibujo, situación que es apoyada y gratificada por sus compañeros.

El análisis de la actividad obliga a confirmar la tesis de que el grupo regular es un espacio de aprendizaje en el que se cumplen propósitos mas allá de los establecidos formalmente y que en este caso se refieren a los valores de aceptación y reconocimiento a las diferencias ante las cuales los niños con discapacidad recuperan la autoestima y son capaces de desarrollar competencias (en este caso de expresión oral) que en otros contextos (aula de apoyo) generalmente pierden significación, sobre

todo cuando se generan ambientes de acogida respaldadas por actitudes positivas en los niños y los profesores del grupo.

Sin embargo, también es necesario reconocer que con buenas intenciones no basta, ya que para asegurar la calidad de la integración además del compromiso se demanda entre otras cosas la formación de los profesores como un proceso de clarificación de las problemáticas que capacita al que lo está realizando para redefinir sus problemas tanto en términos de resultados que han de lograrse como medios para su consecución (Shon D., 1987). Las demandas de los profesores en ese sentido son un reclamo constante:

MR: Solicito apoyo académico para el niño y apoyo pedagógico para mí.

MR: Intento comunicarme con él a señas, quizá vaya a terminar mal, mi problema principal en el grupo es cómo comunicarme con él. Necesito capacitación.

MR: ¿Cómo hacer esas adecuaciones curriculares? ¡Porque mucho han dicho que hay que hacerlas pero no nos dicen como!

Estas demandas desde mi perspectiva no son otra cosa que señales que indican deterioro en la capacidad de los profesores para funcionar consistentemente en el proyecto de integración las cuales se convierten en una seria amenaza para el proyecto si se posterga su atención.

### **3. Las dinámicas institucionales en el proyecto curricular de escuela**

El proyecto curricular de escuela (proyecto escolar) hace referencia

al conjunto de orientaciones que son producto del trabajo colectivo y que están destinadas a resolver los problemas que enfrenta para alcanzar los objetivos que se propone, y que desde el «deber ser» se conceptualizan como los objetivos de aprendizaje relevantes para todos los alumnos a los que la escuela sirve.

Desde esta perspectiva, el proyecto escolar se constituye como una de las estrategias más relevantes para posibilitar procesos de mejora continua en las escuelas. Los proyectos escolares desde múltiples investigaciones que en esta materia se han realizado, deben contener al menos los siguientes elementos.

- Un diagnóstico de los problemas que la escuela tiene para lograr una educación de calidad y una aproximación a sus causas en el reconocimiento de que estas obedecen a muchos factores mismos que en muchas ocasiones pueden ser combatidos desde la escuela.
- Una visión del futuro que indica lo que la escuela quiere lograr y lo que se plantea realizar para su consecución.
- La precisión de los objetivos del proyecto que establecen los resultados que se pretenden alcanzar con su implementación del proyecto.
- La definición de las estrategias como el conjunto de acciones que se han de desarrollar y que hacen referencia a los procesos de modificación de las problemáticas elegidas a fin de cumplir con los objetivos propuestos.
- La definición de los compromisos que el personal adquiere en el proyecto y que se concretan en la responsabilidad personal o de grupo para

desarrollar las acciones propuestas en las estrategias del proyecto.

- La identificación de los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto (humanos, materiales y financieros).
- La precisión de las formas a partir de las cuales se dará seguimiento y se evaluará el proyecto escolar.

El proyecto escolar entendido desde la perspectiva colegiada implica que los actores de la institución desarrollen un conjunto de habilidades y actitudes (estilos de gestión) que posibiliten las tareas de planeación desarrollo y evaluación del proyecto, sin las cuales resulta muy difícil promover proceso de efectividad en el centro escolar. Estas habilidades y actitudes se refieren a:

- a). Resignificar el rol de los directivos escolares lo que implica transformar su función entendida como instancia rectora y vigilante de las normas, para promover un liderazgo transformacional que los ubica como elementos clave para alentar la participación, organización, formación y actualización de los maestros en el desarrollo de propuestas de calidad y efectividad.
- b). Resignificar el rol del personal docente en el abandono de las prácticas solitarias, competitivas y egoístas para promover la organización colectiva, la comunicación, la toma de decisiones conjuntas la resolución de conflictos, el trabajo colectivo solidario y de colaboración en la articulación de una tarea común: el mejoramiento de la calidad educativa.
- c). Resignificar el rol comunitario lo que implica organizar la partici-

pación de los alumnos, los padres y la comunidad en el desarrollo de tareas tendientes a coadyuvar en la mejora de los procesos educativos que la escuela está impulsando.

Durante la estancia en la escuela primaria se pudo corroborar que no existe un documento formal que clarifique las problemáticas de la institución, los propósitos perseguidos, las estrategias a realizar los compromisos que se generan para su consecución, ni la evaluación sistemática de las acciones desarrolladas. Se considera sin embargo que cualquier centro de trabajo desarrolla implícitamente un proyecto de trabajo y esta escuela no es la excepción: los maestros y el director gestan espacios informales para discutir problemáticas significativas, realizan acuerdos, organizan festivales y actividades extracurriculares, reuniones sindicales y de capacitación entre otras actividades que denotan su preocupación por sacar la escuela adelante. Con el proyecto de integración se ha desarrollado un ambiente donde en los espacios de la hora de entrada, en el recreo o en algunas reuniones que se han realizado gracias al apoyo de las estudiantes de la escuela Normal del Estado, se analizan las problemáticas referidas al desempeño de los alumnos así como las dificultades y logros que los maestros obtienen en su atención educativa sin alcanzar la sistematicidad requerida.

La elaboración de un proyecto formal no se ha podido concretar por las problemáticas que se han analizado mismas que se acentúan por los estilos de gestión que se generan al interior de la escuela como resultado de presiones burocráticas, de las múltiples demandas, de la carencia de espacios para la actualización, el diálogo y la toma de decisiones, así como de las dinámicas que genera la atención de alumnos con discapacidad.

Una de las problemáticas más significativas se gesta a partir de la presencia de dos directores (el de la Escuela primaria y el del USAER). El director de la primaria centrado en la resolución de las demandas más apremiantes de la escuela y sometido a las presiones burocráticas del propio sistema ve al proyecto de integración como un proyecto más de su centro de trabajo al igual que otros programas que llegan a la escuela primaria (rincones de lectura, Pronalees, etc). En esta concepción subyace la lógica interna de concebir a los múltiples programas como un apoyo más al desarrollo de las actividades educativas, donde el compromiso se restringe a permitir el acceso del personal de esos programas dejando la responsabilidad formal de su planeación, desarrollo y evaluación a los actores que los promueven.

El director de la USAER por el contrario centra su función en la planeación, desarrollo y evaluación de las acciones que demanda la atención de niños con discapacidad manteniendo una lógica de trabajo sustentada en la necesidad de discutir los casos y planear acciones en coordinación con la directora de la primaria y con los maestros involucrados en el proyecto.

La falta de comunicación y diálogo respecto del significado de estas dos lógicas de trabajo generaron en la institución fuertes conflictos que se evidencian en situaciones como:

DR: La USAER debe entregar su proyecto de trabajo. Hace un mes que se lo solicité y usted no me lo ha entregado.

DE: Ya le entregamos los programas de apoyo individual, pero considero que el proyecto de trabajo debe surgir de los acuerdos que tengamos.

DR: A petición de la supervisora todos los proyectos deben presentar un programa por lo que me veo en la necesidad de elaborar el segundo oficio para que me lo entregue.

DE: Le repito que para hacer el plan tenemos que ponernos de acuerdo y usted no se ha dado el tiempo para reunirnos.

DR: Necesito que se me entregue el programa ya.

Ahondando mas en la problemática la directora del USAER sustenta que desde hace mucho tiempo intenta comunicarse con el director de la primaria, que le ha solicitado reuniones para discutir los problemas de organización del trabajo pero que esta siempre está muy ocupada atendiendo otros asuntos por lo que no ha sido posible estructurar un proyecto de trabajo formal puesto que la obligación de atender a los niños es compartida.

La directora de la primaria reconoce la importancia que reviste el apoyo de la USAER pero plantea que en la escuela son muchas las cosas que hay que atender como para dedicarle todo el tiempo a ese programa.

Desde otra perspectiva en las opiniones de ambas partes subyacen problemáticas que tienen que ver con diferencias culturales en las formas de asumir el ejercicio directivo que impactan directamente en las dinámicas de la institución.

El proyecto de integración escolar implica para ambas directoras la necesidad de desviar el sentido de su función (proyecto matriz) para demostrar su capacidad de responder a las demandas del nuevo pro-

yecto lo que implica ceder en las posiciones e involucrarse en las tareas demandadas por el otro. Sin embargo Kaes (1987) señala que los desvíos al proyecto matriz son tolerados si no amenazan la identidad de los actores. Amenaza ante la cual los desvíos pueden ser reducidos, negados o incluso rechazados.

En este caso queda evidenciado que las posibilidades de asumir y responder a las demandas de uno u otro directivo no se concretaron, situación ante la cual la directora de la primaria recurre a las medidas de presión que le otorga su autoridad (entrégume el programa), lo que implica que la responsabilidad de realizarlo no es mía y la directora de USAER a medidas rechazo, desaliento y tentación de abandonar el proyecto.

Respecto de este problema Nicastro S. (1981) señala que ante las situaciones que demandan modificación en las instituciones, se generan situaciones referidas a la repetición y el cambio en el desempeño de los roles. La repetición se fundamenta básicamente en la creencia de que lo que se hace da sentido al deber y da coherencia y claridad a las acciones mientras que el cambio implica modificar el rumbo ante lo cual aparece la duda, la ambigüedad y el temor a perder el pasado que asegura un determinado prestigio profesional.

Con el proyecto de integración educativa el cambio no surge de la necesidad de los propios actores, es por así decirlo, un mandato institucional ante el cual solo queda la búsqueda de consensos para asumir una nueva tarea sin los cuales se generan dinámicas de conflictos y rompimiento institucional como el que se gestó en este caso.

Otra de las problemáticas significativas que surgió en la escuela es el referido al trabajo colegiado. La integración escolar deriva en la necesidad inminente de trabajar en equipo no solo como medio para resolver los problemas técnicos que genera la atención de los alumnos, sino también como un espacio que posibilite compartir dificultades, conflictos, temores y ansiedades que al no ser resueltos dificultan el cumplimiento de los propósitos del proyecto. Al respecto las reuniones permanentes de Consejo Técnico son la instancia que sirve de marco para estas acciones.

En la escuela la USAER programaba periódicamente reuniones de consejo pero a ellas no puede asistir el personal de la escuela regular porque implica suspensión de labores lo cual no está permitido por las autoridades de Educación Primaria. Esta situación genera conflictos al interior de la escuela e imposibilita la discusión colegiada del proyecto de integración.

Como medida alternativa se aprovecha la presencia de alumnos practicantes de la Escuela Normal del Estado que se quedan a cargo de los alumnos para que los maestros participen en las reuniones, sin embargo cuando esto se faculta al interior de las mismas se discuten asuntos que tienen que ver con la lógica de la organización de la escuela primaria y del proyecto de integración solo como un elemento más de la dinámica escolar.

Las escasas posibilidades de analizar las situaciones que se derivan de la atención de niños con discapacidad promueven la serie de dificultades que se han desarrollado a lo largo del trabajo, por lo que interesa resaltar lo que sucede con la dinámica del colectivo y sus

implicaciones en el proyecto de integración escolar.

En la reunión previa al retiro del USAER de la primaria se discuten diversas situaciones referidas a los problemas que para la primaria ha significado aceptar niños con discapacidad. Durante su desarrollo se observa que las visiones diferenciadas de concebir el proyecto y llevarlo a la práctica fueron generando dificultades que promovieron el rompimiento definitivo de los personales lo que significó el abandono del proyecto por parte de Educación Especial.

Después de una serie de alusiones en las que las maestras de educación regular reprochan el escaso conocimiento del trabajo realizado por la USAER y la falta de apoyo para realizar su labor, durante las cuales el personal de USAER reprocha a la vez, la falta de compromiso asumido por la primaria, el grupo se centra en discutir situaciones referidas al conflicto. Al respecto se señala:

MR: Todos los problemas que hemos analizado se derivan de la falta de comunicación, por eso se generan malas interpretaciones.

ME: Es cierto, tenemos problemas de comunicación pero eso se ha dado por circunstancias ajenas a nuestra voluntad.

MR: Es necesario que dialoguemos sin discutir, creo que todos necesitamos saber que hacer con los niños.

ME: Yo creía tener una buena relación con todas, pero hoy cambio de opinión ya que me han dado a entender que no trabajo y si es así?

MR: Créame que yo también me enfermé de tanto problema, estamos exigiendo que nos ayuden, no hemos dicho que no nos apoyan.

ME: Me siento muy mal, me han hecho sentir que el trabajo de la USAER no sirve y pues si es así nos retiramos.

MR: Mira «x» lo que se ha hablado no te cae el saco porque tu has trabajado bien, nos hemos referido a «y», no vemos porque no te sientas bien.

ME: Curiosamente tenemos amnesia para algunas cosas pero no para externar cosas desagradables.

MR: Hay que fea reunión, ya no me gustó.

ME: Discúlpame, nos retiramos (salen apresuradamente de la reunión y posteriormente anuncian su retiro de la escuela).

Desde mi perspectiva el rompimiento que en esta institución se produjo obedece a una dinámica institucional alterada por situaciones que trascienden el ámbito institucional y por otras que derivan de las situaciones propias de la vida cotidiana de la institución.

Respecto de las primeras me refiero al hecho de que si bien la integración escolar obedece en el ámbito del derecho a una política de justicia social en el ámbito del mercado que permea a la educación, obedece a una política de ajuste del gasto público en el reconocimiento del costo excesivo que las escuelas de Educación Especial generan y la poca cobertura sustentada en la actualidad. En 1995 los servicios de Educación Especial solo atendían al 11% de la población con discapacidad, el resto permanecía sin atención o estaba en las escuelas regulares (Fuente SEByN, 1997).

Derivado del conflicto anterior (la integración como política de reajuste pero también como política de justicia social) el Estado Mexicano pone en circulación el proyecto de Integración Educativa en nombre del necesario aumento en la calidad Educativa cuyas condiciones de operación por las situaciones estructurales se basan fundamentalmente en el

trabajo voluntario de los docentes. Esta situación queda evidenciada en los siguientes hechos:

a). No se posibilita la formación básica para enfrentar el reto de la integración escolar, los planes de estudio de formación inicial solo incluyen una asignatura referida a la atención a las Necesidades Educativas Especiales en el nivel de primaria y el resto de los planes de estudio no contemplan esta modalidad. Así mismo no se ha promovido la reforma de los planes de estudio de las normales de especialización.

b). Existen pocas posibilidades de desarrollo profesional ya que de manera formal no se posibilita el funcionamiento real de los consejos técnicos y la posibilidades de actualización en materia de integración son escasas.

c). No se han promovido sistemáticamente materiales de apoyo a la labor docente en materia de integración escolar y los escasos materiales de apoyo didáctico generalmente no llegan a las escuelas.

d). Los programas para remodelar la infraestructura de las escuelas (construcción de rampas, equipo y mobiliario especial) generalmente ha recaído en el compromiso que los colectivos establecen para solucionar esta problemática.

En relación a las situaciones que se derivan de la propia institución se pueden señalar:

a). Las dificultades generadas por la organización escolar que impiden la constitución de colectivos académicos que restan la posibilidad de con-

trolar las tensiones generadas por la integración y de obtener el apoyo técnico para realizar las tareas implicadas en el proyecto.

b). Las dificultades de la institución para hacer ingresar información científica sobre integración escolar que posibilite a los docentes enfrentar esta tarea con mayor certeza, evitando la improvisación de tiempos de trabajo colectivo y por tanto la improvisación de las tareas académicas.

c). Las dificultades para lograr la integración de dos grupos de profesionales cuyas diferencias culturales se constituyeron en una amenaza y no en una posibilidad real de crecimiento profesional.

Las situaciones establecidas promovieron una dinámica adversa para el trabajo institucional que al constituirse en proyecto utópico generó en una primera instancia fuertes resistencias al proyecto cuya emergencia se evidencia en actividades de dependencia, negación, renegación y proyección de la responsabilidad, pero que finalmente quedaron descubiertas produciendo la conmoción y la ruptura del modelo institucional.

Frente a la ruptura institucional interesa finalmente analizar la situación que generó la permanencia de los niños con discapacidad en la escuela primaria, la respuesta de las autoridades frente al conflicto y las implicaciones de estas dos situaciones en el futuro del proyecto.

La permanencia de los niños en la primaria regular obedece desde mi perspectiva a una respuesta profesional y mítica «El mito social del buen maestro y la buena escuela» que no puede negar la permanencia a niños que por derecho están ahí so pena de recibir fuertes críticas

sociales al respecto. Esta situación según Kaes (1987) convierte a la escuela en un grupo heroico que busca salvar al proyecto y demostrar que la integración es posible a pesar de todas las dificultades y limitaciones, con lo cual encubre su culpa y su responsabilidad en el fracaso anterior.

Las autoridades por su parte facultan esta decisión sin tomar en cuenta las situaciones reales que están implicadas en el conflicto y por lo tanto sin adoptar ninguna medida para asegurar la continuidad del proyecto.

Kaes (1987) señala que frente a las gestas heroicas se pueden derivar al menos dos situaciones: el fracaso derivado de la imposibilidad real de promover la renovación del proyecto y el éxito a partir del cual el grupo paulatinamente recobra la confianza que le permite elaborar metas y propuestas precisas en relación al proyecto.

La posibilidad de que una u otra situación se gestione depende del apoyo institucional que la escuela reciba ya que la posibilidad de recuperación institucional está circunscrita al hecho de que se emprenda un proceso gradual y sistemático de resolución de las problemáticas analizadas como medio para que los profesores de la escuela regular y del nuevo USAER encuentren motivos que les permitan establecer una relación de pertenencia que posibilite desarrollar un proyecto institucional en beneficio de todos los niños pero particularmente de aquellos que históricamente han sido negados «los niños con discapacidad».

## CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

En este estudio se abordado el análisis de la nueva estrategia de Integración Escolar en la escuela primaria Ignacio Zaragoza desde dos perspectivas:

a). Lo normativo que hace referencia al conjunto de normas y disposiciones que plantean el "deber ser" de la integración, es decir el conocimiento "válido" que sobre esta práctica se "debe realizar" y que por supuesto deja al margen las condiciones personales e institucionales de los sujetos que le dan significado particular a esas normas.

b). Lo cotidiano que rompe la dicotomía que simplifica la realidad escolar para intentar comprender la complejidad de las prácticas y cuyo punto de intersección se da entre lo que lo normativo dicta a los actores y las elaboraciones particulares que los actores hacen de estas normas.

La atención escolar de los niños y jóvenes con discapacidad en México data de 1867 con la creación de la primera escuela de Educación Especial.

Durante su desarrollo, la Educación Especial ha transitado de un Modelo asistencial a uno Médico Terapéutico, después a un Modelo Pedagógico y actualmente a uno socio-educativo, cuya estrategia básica se fundamenta en la integración escolar y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y jóvenes con discapacidad.

La Integración Educativa desde lo normativo se fundamenta en los postulados elaborados en Jomtien, Tailandia, que hacen referencia a la

satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, familiares, culturales y sociales y más concretamente en las declaraciones de la conferencia mundial de Salamanca, España (1994) que señalan la necesidad de generar escuelas integradoras y abiertas a la diversidad en las que quedan incluidos los niños con discapacidad. Tomando como referencia estas declaraciones, en México la Ley General de Educación por primera vez en la historia incluye la obligación del Estado de brindar atención a los niños con discapacidades transitorias o definitivas así como aquellos con capacidades sobresalientes. En el Artículo 41 de la ley, se destaca además la necesidad de orientar ésta educación hacia la integración educativa y/o la satisfacción de las necesidades básicas de ésta población para su pleno desarrollo. Bajo este marco se han desarrollado una serie de programas tendientes a cumplir con los preceptos legales cuya concreción en el terreno educativo se establecen en el Programa Nacional para el bienestar y el desarrollo de las personas con discapacidad y el programa de desarrollo educativo 1995-2000 cuyas metas y estrategias estan encaminadas a promover los preceptos de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y/o la integración de los niños y jóvenes con discapacidad.

La integración educativa se fundamenta en los preceptos éticos de una escuela comprensiva que reconoce a la educación básica como un derecho de todos los niños, lo que implica que sea incluyente y abierta a la diversidad, es decir que reconozca las diferencias como un potencial humano que permite de mejor manera asegurar una educación de calidad, entendida como la satisfacción de las necesidades básicas de todos los niños que no son otra cosa que la satisfacción de los derechos humanos que tienen que ver con la vida con la convivencia ambiental y

social y con el futuro. La escuela comprensiva reconoce sin embargo que la escuela como instancia socializadora se ve sometida a las contradicciones que se gestan entre lo que se establece como derecho en los preceptos legales y normativos y lo que se demanda de la escuela en un modelo económico que promueve la competencia, el individualismo y la segregación y exclusión de los grupos menos favorecidos, proponiendo un modelo radical de escuela que reconozca estas dos lógicas y se mueva en un paradigma tendiente a compensar las diferencias y promover una escuela democrática y crítica para todos los niños.

En el terreno teórico epistemológico y metodológico, la integración escolar se plantea como una tesis cuyos fundamentos se basan en la construcción social del conocimiento que incorpora la relación sujeto-contexto en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, en la Educación de los niños y jóvenes con discapacidad se plantea el término de Necesidades Educativas Especiales como un concepto que permite descentrar la atención de los niños en base a sus dificultades para plantear un modelo interactivo que reconozca las diferencias de los sujetos respecto de sus estilos y ritmos de aprendizaje pero también las situaciones que desde el contexto cultural (profesores, alumnos, aula, etc.) se constituyen como posibilidades y/o limitaciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Desde esta perspectiva los retos en la práctica docente se multiplican y se complejizan, en tanto que la integración escolar demanda metodológicamente un modelo de evaluación y atención interactiva donde se valora a los sujetos pero también a los componentes culturales del aula.

Las situaciones encontradas en el centro escolar objeto de análisis permiten establecer que:

1. En la escuela se genera un conflicto entre el personal de la USAER y el de la primaria regular a partir del ingreso en el ciclo escolar anterior de alumnos con discapacidad, el cual se puede interpretar como derivado de la falta de un proceso sostenido de sensibilización que posibilitara crear las condiciones necesarias para asegurar la atención de los alumnos. Sin embargo y desde otra perspectiva se considera que las disposiciones oficiales que facultaron la reconversión de los servicios de Educación Especial con la necesaria incursión de niños con discapacidad en las escuelas primarias, generaron conflictos que tienen su origen en la pérdida de identidad institucional que al no ser resueltos desembocan en situaciones que ponen en riesgo el proyecto institucional de la Integración Escolar.
2. Los procesos de evaluación para detectar las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos se realiza por parte del personal de Educación Especial. Se centra en detectar las dificultades de los alumnos a través de la observación de su desempeño en el grupo regular, de la aplicación de instrumentos psicopedagógicos en el aula de apoyo y de la investigación del medio socio-familiar, pudiendo interpretarse desde la teoría como un problema que alude a las dificultades que el personal tiene para abandonar el modelo terapéutico que se centra en el alumno y sus déficits dejando al margen la valoración del contexto (aula, profesor, alumno) y sus posibilidades. En otro sentido se considera que este tipo de práctica genera problemas que tienen que ver en un primer sentido con la duración del período de observación y que desde los profesores de primaria es interpretado como desigual en las cargas de trabajo (división

social del trabajo (Heller A., 1987). Así mismo la evaluación desde el modelo terapéutico representa para el personal de Educación Especial un fenómeno donde el retener y preservar las prácticas que se dominan genera seguridad y status, mientras que para el personal de Educación Regular implican dependencia hacia el que posee la sabiduría, pero también de reacción y negación a involucrarse en el proyecto.

3. Los procesos de atención de los alumnos con discapacidad en la escuela se desarrollan a través de tres modalidades:

a). La atención individual y/o en pequeños grupos en el aula regular. Las tesis más avanzadas sobre integración escolar cuestionan severamente estas prácticas aludiendo que generan conflictos para los niños con discapacidad que al verse sometidos a dos lógicas de aprendizaje se restringe su posibilidad de gozar de las actividades del grupo regular, se pierde la secuenciación de los contenidos curriculares y se promueven valores de segregación y marginación. Reconociendo sin embargo que en la escuela esta modalidad se comparte con otras más incluyentes, desde lo normativo se puede interpretar como un proceso que parte de prácticas segregatorias a otras más incluyentes en la medida que el proyecto de integración se va consolidando en las escuelas regulares.

Desde lo cotidiano la atención individual ha significado para los docentes de primaria un espacio y un tiempo para descansar de las tensiones que les provoca atender a los niños con discapacidad en función de que la falta de capacitación permanente y el déficit en su formación básica se constituyen en limitantes para enfrentar con éxito esta compleja tarea. Para los docentes de Educación Especial este tipo de atención significa por el contrario el espacio del saber legitimado que al

ser compartido pierde su valor de privilegio.

b). La atención individual dentro del grupo regular que en la escuela se aplica a través de las estrategias de trabajo con contenidos paralelos y/o el maestro de apoyo como tutor que percibe las demandas del contexto que no pueden ser resueltas por el niño con discapacidad y se apresta a facilitar los elementos para su consecución. Esta modalidad ha resultado exitosa pudiendo considerarse como punto de partida para promover procesos de mayor integración, pero presenta el inconveniente de demandar la presencia permanente del profesor de apoyo en una aula con el consecuente descuido hacia el resto de los grupos, situación que alude a las precarias condiciones estructurales para desarrollar el proyecto de integración.

c). El intercambio entre colegas en el grupo regular. Esta modalidad es la que mayor dificultad en la escuela en virtud de que para su desarrollo las maestras USAER utilizan como estrategias básicas: las orientaciones al maestro regular sobre el "deber ser" de la práctica y la "modelización" del trabajo esperando con ello la apropiación de los saberes y haceres por parte del maestro regular. Al respecto y desde la teoría se propone que para enfrentar estos retos se hace necesario experimentar con modelos de investigación en la acción al respecto de los cuales en la vertiente de integración escolar no existen aun experiencias al respecto.

Desde lo cotidiano el intercambio entre colegas representa una dificultad que trasciende lo normativo, misma que tiene que ver con la fuerte tradición entre el magisterio de concebir el aula como un espacio cerrado, «el templo mítico del saber», contribuyendo a esta situación el hecho de que al aula casi nunca llegan otros actores con la intención de

dirimir o tematizar sobre las situaciones que referidas a la enseñanza y aprendizaje se gestan es ese espacio y que con la Integración Educativa se convierten en un hecho ineludible. Como respuesta a este conflicto se produce un fenómeno analizado por Ulloa (1987) al que el autor denomina: la negación, la renegación y la proyección de la responsabilidad que en el caso de las maestras de primaria se establece a través de acciones como negarse a que la maestra USAER ingrese al grupo (negación), salirse cuando se ingresa (renegación) e invalidar estas prácticas aludiendo a su falta de impacto (proyección de la responsabilidad). En las maestras de la USAER este fenómeno se evidencia en situaciones como: la escasa presencia de los grupos regulares (negación), el refugio hacia la atención individual (renegación) y el aludir que si no se asiste al grupo regular es porque no se le permite (proyección de la responsabilidad).

4. En la escuela no existe un proyecto escolar que posibilite clarificar las problemáticas de la institución, los propósitos perseguidos, las estrategias a realizar, los compromisos que se generan para su consecución ni la evaluación de las acciones desarrolladas, situación que desde lo normativo implica promover el apoyo para que la institución organice el proyecto (práctica muy común en la actualidad) pero que generalmente no funciona si la institución no promueve las actitudes y valores que el proyecto implica y que tienen una referencia directa con la promoción de la democracia en un centro de trabajo.

Una de las dificultades para desarrollar el proyecto se presenta a partir de que en la integración escolar inciden dos directoras (la de la escuela primaria y la del USAER) que conciben su función desde dos lógicas diferentes, una centrada en la resolución de múltiples demandas

y presiones administrativas y la otra sustentada en el análisis técnico de los problemas de los niños con discapacidad, como parámetro para desarrollar acciones conjuntas con la escuela primaria para su resolución. La falta de comunicación y diálogo respecto de la posibilidad de compaginar estas dos dinámicas de trabajo genera por tanto conflictos institucionales.

Desde otra perspectiva (Nicastro, 1981), la integración escolar implica para las dos directoras la necesidad de desviar el sentido de su función (proyecto matriz) para demostrar su capacidad de responder a las demandas del nuevo proyecto, lo que implica ceder en las posiciones e involucrarse en las tareas demandadas por el otro, situación que en este caso no se gesta, produciéndose entonces un fenómeno de repetición de los roles con el consecuente conflicto institucional que en este caso derivó en la salida de la USAER de la escuela primaria.

Otra de las dificultades radica en las pocas posibilidades que en la dinámica institucional tiene el trabajo colegiado. En la escuela no se promueven sistemáticamente reuniones de Consejo Técnico que posibiliten la actualización, la discusión, la comunicación en la toma de decisiones conjuntas y la proyección de responsabilidades compartidas, lo cual entre otros elementos generó las situaciones de conflictos que a continuación se mencionan, mismos que al no ser resueltos promovieron el retiro del apoyo de la escuela por parte del USAER.

En una reunión en la que por cierto se hace alusión por parte de las maestras de USAER en el sentido de que ya tenían más de dos meses solicitándola, se vierten reproches sobre la falta de apoyo recibido (personal de la primaria) y la falta de compromiso con el proyecto de

integración (personal de USAER). Así mismo se discute uno de los problemas centrales del conflicto: la falta de comunicación pero sin posibilitar la apertura y la escucha del otro lo que finalmente culminó con la salida del USAER del espacio de la reunión y su retiro de la escuela en los días subsecuentes. Se produce entonces la develación de las actitudes de negación, renegación y proyección que hasta entonces habían permanecido encubiertas y que al quedar evidenciadas producen la conmoción y la ruptura del modelo institucional.

5. El rompimiento institucional se deriva desde el análisis planteado de las situaciones externas e internas siguientes:

a). Ambito externo.

- La integración escolar como política educativa fluctúa entre dos ámbitos: el ámbito del derecho y la justicia social y el ámbito del mercado que la ubica como una política de reajuste por el excesivo gasto que implica el sostenimiento de las escuelas de Educación Especial y la escasa cobertura lograda (11% de la población con discapacidad para 1995).

- Los maestros responden a esta situación a través de imaginarios profesionales y míticos, «el mito social del buen maestro», que no pueden negarse a atender a los niños que por derecho están ahora en la escuela primaria, so pena de recibir críticas sociales al respecto pero desprovistos de los elementos indispensables para desarrollar esta nueva tarea que trasciende el deber ser y se constituye en una situación que tiene que ver con los profesores como actores, es decir como sujetos sociales.

b). Ambito interno.

En relación a las situaciones que se derivan de la propia institución cuyo desarrollo se interrelaciona con las situaciones macro estructurales descritas, se pueden señalar:

- Las dificultades para facilitar la integración de dos grupos de profesionales cuyas diferencias culturales paradójicamente se constituyeron en una amenaza y no en una posibilidad real de crecimiento (la cultura de la diversidad en esta caso no funcionó).
- Las dificultades de organización escolar que impiden la construcción de colectivos académicos.
- Las dificultades de la institución para hacer ingresar información sobre integración escolar.

Finalmente es necesario establecer que el equilibrio de la dinámica institucional y por tanto del proyecto de Integración Escolar en esa escuela en gran medida dependen del apoyo institucional que reciban, en virtud de que es necesario emprender un proceso en el que los profesores de la escuela regular y el nuevo USAER del que no se puede prescindir, encuentren motivos para desarrollar un proyecto institucional para todos los niños y particularmente para esos otros niños, los olvidados, los negados, que con su presencia en la primaria regular desafían lo instituido e invitan a construir una escuela y un mundo más humano.

## BIBLIOGRAFIA

BUZARRAIS M. La educación moral en primaria y secundaria. Biblioteca del normalista. SEP. Ed. Quintero Centenario. México, 1998. 136 pp.

D.E.E. Unidad de servicios de apoyo a la Educación Regular. Ed. DEE. SEP. México, 1994. 32 pp.

D.G.E.C., S.E.E.CH. Departamento de Educación Especial. El centro de atención múltiple: un espacio educativo integrador para los niños con discapacidad. México, 1997. 12 pp.

DOMENECH J. y VIÑAS J. La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Barcelona. Grao. 195 pp.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en la investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. MEC. Paidós educador, 1998. 431 pp.

ESPELETA J. Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. Gestión escolar. Antología básica. CID, 1996. 138 pp.

FRANCO C. y colaboradores. La educación primaria en el municipio de Allende, Chih.: un estudio de caso. CID. INAH. 1997. 95 pp.

GARCIA, C. El currículo en una escuela integrada para todos. Educación e integración. Antología básica. LE 94. UPN. 1996. 263 pp.

GUAJARDO, E. La integración educativa como fundamento de la calidad

del sistema de educación básica para todos. Ed. DEE. México, 1994.  
37 pp.

KAES J. Alternativas dramáticas en el suceder de la situación crítica.  
Gestión escolar. Antología básica. CID. 1996. 138 pp.

NAMO G. Nuevas propuestas para la gestión educativa. Biblioteca del  
normalista. SEP. Ed. Quinto centenario. México, 1998. 110 pp.

NICASTRO S. Los roles directivos y la variable de la historia. Institu-  
cional Gestión escolar. Antología básica. CID. 1996. 138 pp.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. Ley General de Educación. México, 1993.

PUIG DELLIVOLL I. Evaluación de necesidades educativas, en Progra-  
mación de aula y adecuación curricular. Barcelona, Grad. 1996.  
324 pp.

RISOPATRON V. Los sujetos y la construcción social del conocimiento  
escolar en primaria: un estudio etnográfico. Tesis de maestría. DIE -  
CINVESTAV - IPN. 1985, 151 pp.

ROCKWELL E. La escuela cotidiana. Ed. CFE. México, 1995. 238 pp.

SACRISTAN G. y PEREZ A. Comprender y transformar la enseñanza. Ed.  
Morata, Madrid. 1992. 684 pp.

SEP. Documentos proyecto escolar. Antología en Educación Especial.  
Carrera magisterial. Sexta etapa. SEP. Enero, 1997.

UNESCO. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad. Salamanca, España. 7-10 Junio de 1994.

UNESCO UNICEF PNUD BANCO MUNDIAL. Declaración mundial de educación para todos. Jomtien, Tailandia, 1990.

WATKINS Ch. y WAGNER P. la disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro. Ed. Paidós Ibérica. 187 pp.

WITTROCK C., Merlin. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. M.E.C. Ed. Paidós Educador, 1988. 431 pp.