

***La Integración Educativa a través
de la mirada de la educadora***

Tesis

Para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo en la
Línea de prácticas curriculares

Presenta

Lic. Norma Vázquez Vallejo

Director de Tesis
Maestro Iván Escalante Herrera

México, D.F., Septiembre, 2010

La Integración Educativa a través de la mirada de la educadora

Dedicatoria

*Para todas aquellas personas que han transitado
en los caminos de la discapacidad.
Para quien por azares del destino
tienen discapacidad.*

Índice

	Página
Introducción.....	11
Organización de la tesis.....	13

Capítulo 1. Construcción del objeto de estudio

1.1	Construcción del objeto de la investigación.....	18
1.1.1	Mi primera experiencia frente a la discapacidad.....	21
1.1.2	Un niño con discapacidad intelectual.....	23
1.1.3	Una nueva experiencia más de integración.....	25
1.2	Objetivos de la investigación.....	26
1.3	Universo de trabajo.....	27
1.4	Etapas para el desarrollo de la investigación.....	28
1.4.1	Primera etapa.....	28
1.4.2	Segunda etapa.....	31
1.4.3	Tercera etapa.....	31
1.5	Antecedentes del objeto de estudio.....	32

Capítulo II. De la discapacidad a la integración educativa

2.1	La discapacidad desde sus orígenes.....	39
2.1.1	Antigüedad Clásica (Grecia y Roma).....	41
2.1.2	Edad Media.....	41
2.1.3	Renacimiento.....	42
2.1.4	Siglo XVI y XVIII.....	42

2.1.5	Siglo XVIII.....	43
2.1.6	Siglo XIX.....	43
2.1.7	Siglo XX.....	44
2.2	Precedentes de educación especial en México.....	45
2.3	La integración educativa o la inclusión escolar: ¿dos modelos diferentes?.....	49

Capítulo III. La integración educativa a través de la mirada de la educadora

3.1	Las trayectorias profesionales de las educadoras.....	56
3.1.1	Ser educadora.....	57
3.1.2	Ser y quehacer de la educadora.....	62
3.2	La noción de integración educativa.....	65
3.2.1	¿Qué es la integración educativa para las educadoras?.....	67
3.2.2	¿Discapacidad o necesidades educativas especiales?.....	69
3.3	La respuesta de las autoridades educativas.....	75
3.3.1	Las educadoras frente a la integración educativa.....	76
3.3.2	Los CAPEP y la integración educativa.....	79
3.4	El proceso de integración educativa.....	84
3.4.1	Obstáculos y fortalezas de la integración educativa.....	86
3.4.2	¿Las expectativas se fundamentan en la discapacidad?.....	89
3.4.3	¿Integrar o excluir?.....	92
	Conclusiones.....	98
	Anexos.....	109
	Referencias bibliográficas.....	129

Introducción

Introducción

*“Integrar, no es darle una oportunidad a quien diferente.
Sino descubrir que cada niño es diferente.”*

Actualmente vivimos en nuestro país y sobre todo en el ámbito educativo una época diferente en la atención de las personas con discapacidad. Sujetos que históricamente fueron segregados e incluso eliminados, porque se pensaba que su discapacidad era un mal para la sociedad. Con el paso de los años y a medida que las sociedades evolucionaron las formas de atención también se transformaron. A pesar que el Sistema Educativo realiza diversas acciones con el fin de eliminar las etiquetas, aún estamos lejos de alcanzar el cometido, porque las formas de exclusión, segregación y discriminación son factores que en nuestra sociedad están presentes. Hoy por hoy se reconoce que la discapacidad no es una condición exclusiva del sujeto, sino es el resultado de diversas circunstancias.

Según el INEGI en nuestro país “... cifras oficiales indican que un millón 795 mil personas, es decir, 1.8% de la población nacional, tiene alguna discapacidad, pese a que estimaciones internacionales señalan que al menos el 10 por ciento puede estar afectado por alguna limitación física.” (Poy, 2005, s/p) Como se puede apreciar, atender a las personas con discapacidad no se trata de un problema irrelevante, sino todo lo contrario, la incorporación de las personas con discapacidad a la escuela común es un gran avance, que permitirá en la medida de lo posible incorporarse a otros espacios.

Fue a mediados de los noventa que se introduce en nuestro país un nuevo modelo de atención: La integración educativa que solicitaba entre otras cosas, la integración de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales a la escuela regular. Iniciar este mandato no fue nada fácil, porque los docentes no

estaban preparados, informados y capacitados para atender las demandas de la población infantil y en especial a menores con algún signo de discapacidad.

Estamos en una época de ampliar los espacios educativos, de abrir las puertas para quienes las oportunidades educativas fueron limitadas y permitir el acceso a toda la población infantil que así lo necesite. Quienes tenemos alguna injerencia en la educación no podemos permanecer indiferentes a las demandas que frecuentemente surgen en los espacios educativos. Hoy más que nunca, los docentes tenemos la obligación de adentrarnos en materia de integración educativa, de inclusión escolar y discapacidad.

Quienes hemos tenido experiencias de integración sabemos que los tropiezos han sido diversos, porque lo diferente a veces provoca miedos, temores e incertidumbres, sin embargo, para los niños con discapacidad y sus padres de familia, también el acceso a la escuela puede estar matizado de diversas emociones que van desde el temor a que sus hijos sean rechazados, o bien, a las exigencias de la misma institución y el miedo de los padres de que sus hijos no cumplan con las expectativas de los profesores. Acaso nos hemos preguntado cuáles sentimientos les provoca a los padres y a los niños con discapacidad incorporarse a un contexto diferente, para ellos, quizás su ingreso a la escuela también es complicado.

Diversas han sido las especulaciones en torno a la integración educativa, como diversas han sido también las experiencias de integración que los docentes han experimentado en su trayecto profesional. Pero ¿Qué significado tiene la integración educativa? Conocer las concepciones que las docentes tienen en materia de integración educativa me llevó a profundizar en la cotidianidad de sus historias, aprendía que sus experiencias de integración difieren unas de otras. Hablar de integración es adentrarse a un mundo disímil, donde las experiencias se abordan desde los intereses del profesor, donde se entrecruzan las concepciones,

saberes, usos, costumbres y apropiaciones de sus experiencias personales y profesionales.

Organización de la tesis

La estructura de la tesis la dividí en tres capítulos: En el primer capítulo. *Construcción del objeto de estudio*. Abordo los intereses que me llevaron a realizar la investigación, destaco tres experiencias de integración con niños que presentaron discapacidad y que apoyé conjuntamente con la educadora durante mi ejercicio profesional. Así pues, mi trayectoria profesional a raíz de la integración educativa y mis experiencias de integración, fueron algunos de los motivos que me llevaron a profundizar en el área de integración educativa. También en este capítulo describo los objetivos del estudio y el universo de trabajo. Detallo las etapas en las que se llevo a cabo el estudio y el procedimiento analítico que seguí con base a los siguientes cuatro ejes de análisis: 1. Las trayectorias profesionales en las educadoras, 2. La noción de integración educativa, 3. La respuesta de las autoridades educativas y; 4. El proceso de integración educativa. Finalmente presento algunas indagaciones realizadas en México concernientes al tema que nos ocupa.

En el segundo capítulo. II. *De la discapacidad a la integración educativa*. En este apartado realizo un recorrido histórico que me permitió conocer el trato al que eran objeto las personas con discapacidad. Comienzo el trayecto a partir de la Antigüedad Clásica y concluyó hasta la introducción de la integración educativa. Finalmente describo los acontecimientos que dieron origen al surgimiento de las escuelas especiales y las transformaciones de éstas instituciones en los últimos años.

En el tercer capítulo III. *La integración educativa a través de la mirada de la educadora*. Presento los resultados de los cuatro ejes de análisis en correlación con el material teórico. 1. *Las trayectorias profesionales de las educadoras*. En

este apartado expongo las circunstancias, motivos e intereses que llevaron a las educadoras a inclinarse por el campo de la docencia. 2. *La noción de integración educativa*. El segundo eje de análisis describo los elementos que me dan cuenta de la información que las educadoras tienen en materia de integración educativa y desarrollo dos conceptos que son básicos: la discapacidad y necesidades educativas especiales. 3. *La respuesta de las autoridades educativas*. El tercer eje me permitió comprender la participación de las autoridades educativas (jefas de sector, supervisoras y directivos) educadoras y docentes de CAPEP han tenido en el proceso de integración de menores que presentan discapacidad y necesidades educativas especiales. El último eje de análisis. 4. *El proceso de integración educativa*. Doy cuenta de las fortalezas y dificultades que las educadoras se enfrentaron en su quehacer docente y las expectativas que tienen de los niños que presentan discapacidad.

En el último apartado presento las conclusiones a partir de los cuatro ejes de análisis y con base a ello, contar con elementos que me permitieron identificar hasta donde hemos avanzado y los que aún falta por hacer.

Quiero agradecer la contribución a las siete educadoras que me permitieron adentrarme en sus historias personales y profesionales, que gracias a ellas el trabajo fue posible. Al maestro Iván Escalante Herrera por su apoyo, comprensión, paciencia y por compartirme sus experiencias y conocimientos. A mi familia por la espera interminable de este trabajo y su enorme paciencia y finalmente agradezco a todas las personas que participaron directa o indirectamente en esta investigación.

Capítulo I. Construcción del objeto de estudio

Capítulo 1. Construcción del objeto de estudio

Con la incorporación de la integración educativa a nuestro país a mediados de los años noventa, el Sistema Educativo Nacional exhortó a los profesores de educación especial y regular, a realizar una serie de cambios en su organización, planeación e intervención, con el objetivo de integrar a la escuela regular a menores que presentaran discapacidad y necesidades educativas especiales.

Mi trayectoria profesional como docente de CAPEP desde hace más de quince años y mis experiencias de integración educativa, me llevaron a cuestionar mi intervención y sobre todo cuando las posibilidades de integración de los niños con discapacidad eran complejas, debido entre otras circunstancias, a mi falta de experiencia en la atención de la discapacidad y a la escasa información que tenía con respecto a la integración educativa.

El objetivo de este apartado es presentar el interés de mi objeto de estudio, que obligó a profundizar con respecto a la integración educativa y adentrarme en el tema de la discapacidad. También describo las interrogantes que me ayudaron a delimitar la investigación, el referente donde se llevó a cabo el estudio, además desarrollo el procedimiento analítico que seguí a partir de los siguientes cuatro ejes de análisis: a) Las trayectorias profesionales de las educadoras; b) La noción de integración educativa; c) La respuesta de las autoridades educativas y; d) El proceso de integración educativa.

Finalmente describo algunas investigaciones realizadas en nuestro país concernientes a la integración educativa, que nos dan a conocer los avances y dificultades más frecuentes que los profesores se enfrentaron en su quehacer docente y el impacto la propuesta educativa causó en algunos estados de la República Mexicana.

Esta investigación asume como fundamento el enfoque cualitativo, pues como plantean Hernández, Fernández y Baptista: "...busca comprender los fenómenos de estudio en su ambiente usual [cómo piensa la gente] Se fundamenta más en un proceso inductivo (exploran y describen, y luego generan perspectivas teóricas) y van de lo particular a lo general." (2004, pp. 12-13)

El propósito [del enfoque cualitativo] consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo se llama "Holístico" porque se precia de considerar el "todo", sin reducirlo al estudio de sus partes. Los estudios cualitativos no pretenden generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas. (Hernández *et al.*, 2004, pp. 5-6)

Con el presente estudio no pretendo generalizar los resultados, lo que busco es profundizar con respecto a las concepciones que las educadoras tienen en el campo de integración educativa, identificar las fortalezas y dificultades más apremiantes que los profesores se enfrentaron en su quehacer docente y con base a ello, tener elementos que me permita conocer hasta donde vamos y lo que falta por realizar.

Los que tenemos alguna injerencia en el campo de la educación, estamos obligados a conocer los cambios que continuamente se están gestando en el ámbito educativo. Cambios que obedecen a diversos acuerdos a nivel internacional y nacional y que dieron origen a un nuevo modelo de atención con un enfoque más integrador.

1.1 Construcción del objeto de la investigación

Mi interés por el estudio nace a partir de la incorporación la integración educativa en los planteles de educación básica y que abarcó principalmente a tres instancias educativas: Los Centros de Atención Múltiple (CAM), la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) Estas tres instancias tuvieron que revalorar su intervención.

A continuación un panorama general de las tres instituciones educativas que son las que tuvieron que realizar algunas transformaciones en su organización, intervención y planeación a raíz de la incorporación de la integración educativa.

Los Centros de Atención Múltiple (CAM) tienen la encomienda de apoyar a niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad desde los 45 días de nacido a los 22 años de edad. A partir de dos modalidades (Básico y Laboral) proporciona educación inicial, preescolar y primaria, así como capacitación laboral.

En este sentido, el CAM como servicio educativo es un espacio que gestiona y brinda respuestas diferenciadas a la diversidad de alumnos a partir de un ejercicio de reflexión y cambio en aspectos de tipo didáctico, organizativo y actitudinal, que necesariamente requiere de la planificación de las acciones, así como información explícita de intenciones, identidad del colectivo de profesores, colaboración con las familias y la comunidad. Para llevar a cabo este proceso el CAM realiza el proyecto escolar (...) el cual a partir de un diagnóstico analiza la actuación educativa, la identidad de la problemática y las necesidades que requieren abordarse para el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa de los servicios. (SEP, 2003, p. 52)

Las Unidades de Servicio de Apoyo a las escuelas regulares (USAER) es un servicio de educación especial que brinda atención a menores con necesidades educativas y discapacidad a las escuelas de educación básica. Sus estrategias de acción son el trabajo colaborativo entre los profesores de grupo y los docentes de apoyo, que tienen la finalidad de diseñar estrategias pedagógicas, además de ofrecer apoyo a los padres de familia y a la comunidad educativa en general.

La USAER está conformada por un director y un equipo interdisciplinario, integrado por un maestro de apoyo, un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social. Este servicio educativo se encuentra ubicado en las escuelas primarias de acuerdo a las necesidades educativas de la comunidad. Acordar acciones, determinar estrategias, recursos, tiempos y forma de evaluación es una tarea que deben asumir conjuntamente el personal de la USAER y el personal de la escuela regular. (SEP, 2003, pp. 49-51)

Los servicios de educación especial "... se concibe como un conjunto de estrategias, recursos especializados y servicios escolarizados de apoyo que se ponen a disposición del Sistema Educativo para que todos los alumnos logren acceder al currículo de la educación básica." (SEP, 2003, p. 26) Así pues, el personal de apoyo conjuntamente con los profesores de grupo, auxiliarán a los niños a superar sus dificultades en las diversas áreas de aprendizaje, orientar a los padres de familia y sensibilizar a la comunidad educativa acerca de los beneficios que la integración educativa representa.

Por su parte, el personal de CAPEP atiende a la población infantil que presentan necesidades educativas especiales y discapacidad que asisten a los Jardines de Niños, brindan también apoyo y asesoría a las educadoras y padres de familia, así como también a la comunidad educativa.

Para apoyar la inclusión a los jardines de niños, de los menores con necesidades educativas especiales [discapacidad] y aptitudes sobresalientes, los docentes especialistas de los CAPEP brindan atención en las áreas de audición y lenguaje, psicología y problemas de aprendizaje y psicomotricidad. Impulsa y colabora en el proceso de mejora continua y transformación de los contextos escolares, proporcionando apoyos técnicos y metodológicos que garanticen una atención con calidad, estas actividades se realizan al interior del plantel. (SEP, 2009-2010 p. 50)

Con la integración educativa se solicitó al personal docente de las escuelas de educación básica modificar su intervención y sobre todo porque se incorporarían a los planteles regulares, niños con diversas discapacidades, que anteriormente eran atendidos por educación especial. Seguido a ello, los docentes de CAPEP se concentrarían en los Jardines de Niños con el fin de trabajar conjuntamente con la educadora, asesorarlas y acompañarlas y con ello, resolver las dificultades que enfrentarían con la integración de menores con discapacidad y necesidades educativas especiales.

Ante la falta de claridad con respecto a la propuesta educativa los profesores tuvieron diversas reacciones: dudas, temores e incertidumbre porque desconocían cómo sería su intervención en la atención de los niños con discapacidad. Si bien es cierto que el docente tiene un papel inevitable en la integración de sus alumnos con discapacidad, también es cierto que no solo de

ellos es la tarea.

Si bien la intervención del docente es fundamental para el éxito de la integración educativa, no debe prevalecer la creencia de que en él recae toda la responsabilidad de conducir las experiencias. El apoyo del personal de educación especial, de los padres de familia, de los integrantes de la comunidad, de las autoridades, de los propios alumnos, es indispensable. Además es necesario considerar una formación permanente del maestro frente a grupo para atender los requerimientos que demanda particularmente el desarrollo de las adecuaciones y de estrategias didácticas variadas. (Escalante, Ochoa, 2004, p. 13)

Durante mi trayectoria profesional existieron diversas experiencias de integración con menores que presentaron discapacidad, algunas con resultados positivos porque los niños lograron integrarse al Jardín de Niños y acceder al siguiente nivel escolar, mientras que otras experiencias a pesar de los esfuerzos que se realizaron, los resultados apenas fueron visibles.

A continuación expongo tres experiencias de integración que de cierta manera despertaron el interés por esta investigación. Las experiencias que relato las seleccioné porque en primer lugar, tanto para la educadora y para mí fueron experiencias complejas, de difícil manejo y con mínimas posibilidades de integración y en segundo lugar, porque llegue a pensar que los malos resultados en la integración de los niños con discapacidad era mi responsabilidad. La primera experiencia que describo fue en el primer año que se implementó la integración educativa y los dos casos siguientes fueron cuatro y cinco años después.

1.1.1. Mi primera experiencia frente a la discapacidad

Un buen día se incorporó al Jardín de Niños, al grupo de segundo "A" un menor que presentaba evidentes dificultades en su lenguaje y aprendizaje. No existía el más mínimo indicio de una comunicación oral y por lo tanto, sólo se comunicaba a través de gritos o señas cuando requería algo.

Su nombre es Iván y traía consigo un reporte clínico de una discapacidad intelectual. El niño era alto, delgado, de tez morena y con gran energía que

parecía interminable, corría de un lado a otro, entraba y salía del salón constantemente y la mayor parte del tiempo prefería estar afuera del aula. Iván tomaba diversos materiales que posteriormente arrojaba al piso, sin saber que con ello, podía lastimar a sus compañeros.

El interés del pequeño generalmente estaba fuera del aula y al más mínimo descuido de la educadora, ya estaba explorando todos los recovecos de la escuela, en tanto que en el salón hurgaba en los lugares más recónditos, sacaba y desorganizaba constantemente los materiales que estaban a su alcance. A medida que transcurrían los días, la profesora y yo manifestábamos nuestra preocupación ante las demandas y necesidades de Iván e ignorábamos como ayudarlo. Iván nos presentaba un panorama que cada día era más complejo, difuso y complicado, sin embargo y a pesar de todos los inconvenientes, nuestra actitud fue abierta y nos mostramos dispuestas a emprender el gran reto que las Políticas Educativas exigían. La integración de Iván a la escuela.

Varias fueron las interrogantes que nos surgieron y pocas las respuestas que encontramos: ¿cómo empezar? ¿cuáles serían las mejores condiciones para asegurar su permanencia en el salón? ¿qué acciones tendrían que implementar para dar respuesta a las necesidades individuales del menor? ¿cómo podríamos integrarlo al grupo? ¿por qué a pesar de los esfuerzos realizados, éstos eran insuficientes? ¿cuáles contenidos curriculares tendríamos que trabajar con él? ¿cómo afectaría a los niños del grupo, la actitud de Iván? Buscamos diversas alternativas que nos permitiera obtener resultados positivos en su aprendizaje, le asignamos un lugar y seleccionamos algunos materiales que consideramos podían interesarle, descubrimos que la pecera fue una solución inmediata que nos ayudó a que Iván permaneciera por más tiempo en el salón de clases, disfrutaba alimentar y observar como los peces realizaban sus piruetas y nos dimos cuenta que también disfrutaba jugar con el agua. Seguido a ello, implementamos diversas actividades con agua. Sin embargo, a pesar de todas las acciones que incorporamos de manera grupal e individual, los progresos eran lentos y el pequeño continuaba fuera del salón.

Por momentos lo sencillo parecía lo más complejo, como por ejemplo: presentarlo al grupo y explicar a sus compañeros que Iván era un niño con necesidades especiales y por lo tanto, necesitaríamos que los niños apoyarían a su compañero. Si bien, todos los niños tienen un espacio personal de trabajo en el salón de clases y se apropian del sentido del cómo utilizar los materiales, con Iván esta regla no aplicaba, con él tuvimos que pensar y repensar lo que haríamos, tarea que requirió de todo nuestro ingenio, sensibilidad y conocimientos para hacerle saber y sobre todo a él, que ese era un lugar propio para su desempeño personal con materiales seleccionados especialmente para él.

La integración de Iván al salón y a la escuela a medida que el ciclo escolar transcurría, era apenas visible, por más esfuerzos que la educadora y yo realizábamos nuestras expectativas y ánimos se desvanecían porque el panorama cada vez parecía más difuso y complicado. Finalmente concluimos que la falta de preparación e inexperiencia en la atención de menores con discapacidad mermó en los resultados y determinados junto con el equipo colegiado, la necesidad de que Iván se incorporará al CAM, debido a los nulos resultados en su aprendizaje e integración.

1.1.2 Un niño con discapacidad intelectual

Roberto es hijo único, de tez morena y con los cabellos rebeldes. La madre refiere que el desarrollo de su hijo fue normal hasta los dos años y medio, que concuerda cuando se percatan de los problemas tan evidentes que presentaba para comunicarse. Sin embargo, atribuyen que sus dificultades de lenguaje se deben porque es un niño “muy consentido.”

El menor ingresó por primera vez a la escuela a la edad de cinco años y era atendido por el Hospital Psiquiátrico Infantil “Juan N. Navarro” Tenía un diagnóstico de autismo. A pesar que el panorama para la educadora y para mí se veía complicado, porque las dificultades del pequeño a simple vista eran evidentes, la educadora estaba lista para enfrentar los retos que la integración educativa demandaba y ambas dispuestas a emprender esta nueva travesía.

En su primer día de clases los materiales están distribuidos en las mesas que se ubican en el centro del salón, mientras que los restantes se encuentran alrededor del aula. Roberto acude puntualmente en su primer día de clases, en tanto, la educadora lo espera a la entrada de la escuela para conducirlo al salón. Es evidente que el niño manifiesta una conducta diferente al resto de sus compañeros, camina por todos los espacios del aula y observa por algunos instantes los materiales con gran detenimiento y posteriormente selecciona algunos juguetes que permanecen con él por unos instantes para luego arrojarlos al piso, se aprecian evidentes dificultades para interactuar con los adultos y compañeros, es incapaz de mirar a los ojos y su excesiva inquietud no le permite mantenerse quieto y atento a las actividades que la educadora realiza, sus juegos son solitarios y presenta un deterioro cualitativo en su comunicación, sólo se le escuchan pronunciar dos vocales “a” y “u” Cuando el menor requiere de algún material corre en busca de la profesora para indicarle con señas lo necesita.

Para la educadora y para mí la presencia de Roberto en el grupo a medida que transcurrían los días fue cada vez más complicada. Nos dimos a la tarea de recabar diversos materiales que creímos ayudarían a resolver las necesidades individuales del niño. Buscamos información bibliográfica que después revisamos conjuntamente, acudimos a una conferencia que se impartió de autismo, planificamos diversas actividades que después implementamos de manera individual y grupal, también les explicamos a los niños del grupo, la conducta de Roberto y le solicitamos su apoyo. Mientras que con la mamá nos reuníamos una vez al mes para comentar los avances y retrocesos del menor, revisamos junto con ella, el material “Atención educativa de niños de 0 a 6 años con Autismo” y le sugerimos algunas estrategias que deberíamos trabajar conjuntamente.

Roberto asistía diariamente con puntualidad y entusiasmo de 9:00 a.m. a las 11:00 a.m. horas aproximadamente (fue un acuerdo que el equipo colegiado había decidido) y se acordó que se le incrementaría el horario a medida que se observaran avances. Trabajamos diversas actividades grupales con el fin de que Roberto se integrara paulatinamente, sin embargo, los

esfuerzos fueron inútiles. Mientras que los niños del grupo se mostraban interesados en las actividades que se realizaban, en cambio el niño mostraba una actitud de indiferencia. Dos semanas antes de concluir el ciclo escolar, la madre comenta que Roberto se incorporaría al CAM, según la decisión del médico tratante.

1.1.3 Una nueva experiencia más de integración

Marcela tiene seis años, es de tez morena, desaliñada, con el cabello regularmente desordenado, uñas en mal estado y generalmente su ropa se aprecia deteriorada. Una de las características que distinguió a la menor del resto de sus compañeros, fue que durante el ciclo escolar transportó bajo sus hombros un pequeño morral.

La menor acude de manera irregular debido a que la madre expone que existen dificultades económicas. Su lugar favorito, cerca de la puerta, en espera de ser abierta para salir intempestivamente o bien negar la entrada a quien deseara hacerlo. Sus dificultades de aprendizaje, comunicación e interacción eran perceptibles a primera vista y su lenguaje solo se reducía a dos frases: ma y pa.

La educadora por su parte a veces ignoraba la conducta de la niña, mientras que otras, la involucraba en las actividades y la invitaba a participar. A pesar que Marcela no permanecía en el lugar que la profesora le había asignado, ocasionalmente corría en busca de una hoja y la rallaba con movimientos imprecisos, para posteriormente lanzarla a la educadora, otras veces le jalaba insistentemente la bata para buscar en sus bolsillos las llaves del mueble y posteriormente intentaba abrir para sacar los dulces que sabía estaban ahí.

La primera acción que realizamos la educadora y yo fue organizar y diseñar estrategias que nos ayudarían a lograr la integración de la niña, también elaboramos tarjetas pictográficas con el fin de establecer un canal de comunicación. Mientras la profesora trabajaría con todo el grupo para favorecer

la integración de Marcela, yo trabajaría con la menor de manera individual una vez a la semana y también la incorpore al taller de lenguaje junto con otros niños. A medida que el ciclo escolar avanzaba, la educadora y yo observamos que los progresos en Marcela eran lentos y las posibilidades de integración inexistentes.

El interés de la profesora con el transcurrir de los meses se desvaneció. Por mi parte, seguí implementando estrategias con el fin de que la niña adquiriera pautas de socialización, ampliara su vocabulario y aprendiera a resolver sus necesidades básicas de autocuidado ir al baño por sí misma, lavarse las manos y cuidar sus pertenencias.

A pesar de las diversas estrategias que se implementaron de manera individual y grupal, los progresos en Marcela eran lentos y las posibilidades de integración cada vez se vislumbraban más lejanas. Al finalizar el ciclo escolar se determino junto con el equipo docente del Jardín de Niños, que la menor se incorporará al CAM.

Los tres casos expuestos con antelación y la experiencia que adquirí durante mi ejercicio profesional en la atención de menores con discapacidad, me permitieron comprender que si bien, el papel del docente es ineludible en el proceso de integración de sus alumnos, también la participación de las autoridades educativas desempeña un papel inexcusable. En la medida que los profesores se comprometan, que las escuelas favorezcan practicas integradoras y los padres de familia participen. En la misma medida será entonces posible la integración de los niños que requieren un apoyo diferenciado.

1.2 Objetivos de la investigación

Con el objetivo de conocer las concepciones que las docentes tienen en materia de integración educativa y con el fin de delimitar la investigación, elaboraré los siguientes objetivos.

- Dar cuenta de las motivaciones que originaron que el equipo docente eligieran ser educadora.
- Conocer las concepciones que las educadoras tienen en materia de integración educativa.
- Saber cómo enfrentan las docentes las experiencias de integración con menores que presentan discapacidad y necesidades educativas especiales.
- Dar cuenta si las expectativas del docente con menores que presentan discapacidad son determinantes en su desempeño profesional.

1.3 Universo de trabajo

La presente investigación la realicé en una escuela pública del Distrito Federal (en el turno matutino) ubicada en la delegación de Tláhuac. Participaron siete educadoras que en su ejercicio profesional han tenido experiencias de integración, con menores que presentan discapacidad y necesidades educativas especiales.

Seleccioné el Jardín de Niños “Villa Centroamericana y del Caribe” por las siguientes dos razones: primero, porque la escuela se ha caracterizado por aceptar a menores con discapacidad a diferencia de otros planteles educativos y segundo, debido a las facilidades que las autoridades educativas me brindaron para llevar a cabo el estudio.

La escuela “Villa Centroamericana y del Caribe” empezó a funcionar en el mes de septiembre de 1991 y se localiza dentro de la Unidad Habitacional Villa Centroamericana entre la calle Leandro Valle y Langosta, en la Colonia Sor Juana Inés de la Cruz. En 1990 se alojaron los atletas que participaron en los juegos Centroamericanos y del Caribe (de ahí el nombre que se le asignó al plantel) En la Unidad Habitacional se concentran también cuatro instituciones educativas: una primaria, una secundaria, el CAPEP y el Jardín de Niños.

La plantilla del equipo docente está conformada por seis educadoras, una directora, un profesor de educación física, un profesor de enseñanza musical y dos trabajadoras manuales. Dentro de las instalaciones del plantel se encuentra el equipo de supervisión. Las educadoras que laboran en la institución tienen alrededor de 30 a 45 años de edad y un porcentaje significativo tienen estudios a nivel de licenciatura.

La mayoría de la población infantil que se congrega en la escuela, habita en sus alrededores y aproximadamente una cuarta parte de los asistentes viven en colonias cercanas a la Unidad.

El plantel tiene un enorme patio que se aprecia desde la entrada, al costado derecho se encuentran dos espacios de áreas verdes, en una de ellas, se puede observar el espejo de agua y la otra área se utiliza para realizar actividades de cultivo. Los salones y el aula-cocina se distribuyen alrededor del patio en forma de "L". La dirección y dos pequeños salones se localizan del lado izquierdo de la entrada y son ocupados por el personal de supervisión. De este mismo lado, se ubican dos aulas que corresponden a los grupos de segundo grado y posteriormente se encuentra una enorme aula de usos múltiples. De frente al entrar en el edificio en la parte frontal están los baños y enseguida cuatro salones y el aula-cocina.

1.4 Etapas para el desarrollo de la investigación

1.4.1 Primera etapa

En la primera etapa inicié mi transitar como investigadora con una certeza: la integración educativa ¿integra o excluye? Si bien, mis primeras experiencias de integración estaban encaminadas a ser más excluyentes que incluyentes, un claro ejemplo son los casos que relate con anterioridad, porque de alguna forma desconocía el por qué los niños no lograban integrarse. Ahora puedo afirmar que la integración de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales es el resultado de diversos factores que van desde las propias condiciones del niño, el compromiso de la familia y escuela, además de

las actitudes del profesorado.

También en esta etapa diseñe con ayuda de mi asesor los cuatro ejes de análisis que serían elementales para definir el rumbo de la investigación y que describo a continuación.

- *Las trayectorias profesionales de las educadoras:* el primer eje de análisis me permitió escudriñar en el ámbito de sus motivaciones y valorar sus propias capacidades y disposición que me llevaron a sumergirme en la cotidianidad de sus historias y comprender los intereses de las informantes que las llevaron a elegir la profesión docente. Con base a sus motivaciones personales y sus trayectorias profesionales se derivan los resultados de su intervención educativa y demuestran sus propias capacidades en su quehacer docente.
- *La noción de integración educativa:* el segundo eje de análisis me permitió conocer las concepciones, ideas y conceptos que las educadoras tienen en relación a la integración educativa. Así como también me dio la posibilidad de saber las experiencias de integración con menores que presentan discapacidad y necesidades educativas especiales. Con base a sus conocimientos y experiencias de integración es posible comprender su actitud frente a los retos que el modelo educativo exige.
- *La respuesta de las autoridades educativas:* de este eje de análisis se deriva la participación de las autoridades educativas (jefes de sector, supervisoras, directoras) educadoras y docentes de CAPEP. Con base a los resultados fue posible comprender la injerencia que cada actor educativo asume en la integración de la población infantil.
- *El proceso de integración educativa:* el último eje de análisis me dio la posibilidad de visualizar cómo ha sido el proceso de integración de los menores con discapacidad que asisten al Jardín de Niños “Villa

Centroamericana y del Caribe.” Así como también destaco las dificultades y fortalezas más apremiantes que las educadoras se enfrentaron en su intervención pedagógica y conocer sí sus expectativas de los niños con discapacidad son determinantes en su desempeño profesional.

CUADRO DE EJES DE ANÁLISIS

I. Las trayectorias profesionales de las educadoras	II. La noción de integración educativa	III. La respuesta de las autoridades educativas	IV. El proceso de integración educativa
<p>¿Por qué elegiste ser educadora?</p> <p>¿Tus experiencias determinaron la elección profesional?</p> <p>¿Cómo fue tu formación docente?</p> <p>¿Cuáles fueron tus expectativas al concluir la carrera profesional?</p> <p>¿Cuáles han sido las satisfacciones que has tenido en tu trayectoria profesional?</p>	<p>¿Qué es la integración educativa?</p> <p>¿Qué es la discapacidad?</p> <p>¿Qué son las necesidades educativas especiales?</p> <p>¿Cómo han sido tus experiencias de integración con menores que presentan discapacidad y necesidades educativas especiales?</p> <p>¿Qué conocimientos tienes de educación especial?</p>	<p>¿Cómo ha sido la respuesta de las autoridades educativas en relación a la integración de menores con necesidades educativas?</p> <p>¿Cómo ha sido la respuesta de las educadoras en la integración de los niños?</p> <p>¿Cómo es la respuesta de CAPEP?</p>	<p>¿Cuáles son tus expectativas con menores que presentan discapacidad y necesidades educativas especiales?</p> <p>¿Todos los niños con discapacidad son integrables a la escuela regular?</p> <p>¿Qué ventajas tiene la integración educativa?</p> <p>¿Cuáles han sido los obstáculos más frecuentes a los que te has enfrentado?</p> <p>¿Cómo ha sido la respuesta de los padres de familia en la integración de los niños con discapacidad?</p> <p>¿Cómo ha sido la respuesta de la población infantil cuando se integra un niño con discapacidad?</p> <p>¿Planificas y diseñas actividades para los menores que requieren adecuaciones curriculares?</p>

1.4.2 Segunda etapa

El siguiente paso consistió en solicitar autorización de la supervisora y directora responsable del plantel. Posteriormente programé una reunión con el personal docente, con el fin de notificarles el objetivo de la investigación y solicitar su colaboración, además que detallé junto con las educadoras los días y horarios para las entrevistas (que les notifique se grabarían) Paralelamente inicié la búsqueda bibliográfica y realicé el resumen de algunos escritos que me serían útiles en la investigación.

En este periodo también realicé aproximadamente tres entrevistas con cada informante, con una duración de 30 a 40 minutos cada una de ellas. La mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo después de su horario de trabajo.

Al finalizar la grabación de todas las entrevistas, inicié con la transcripción literal de las mismas, para ello, utilicé el formato que el profesor Serrano nos proporcionó en el taller de entrevistas. En la primera columna transcribí la grabación de manera literal y en la segunda columna, realicé anotaciones y seleccioné fragmentos del material empírico que me servirían para conformar el último capítulo. (Ver anexo) Así mismo inicié con la estructuración del primer capítulo.

1.4.3 Tercera etapa

En la última etapa, reuní y organicé la información del material empírico, después del análisis de todas las entrevistas, realice un resumen de resultados. Posteriormente organice la información por sub-ejes, reconstruí las trayectorias de los sujetos e inicié con el desarrollo del primer eje de análisis. Finalmente conformé los capítulos de esta investigación.

EJES DE ANÁLISIS

Ejes de análisis	1.Las trayectorias profesionales de las educadoras	2. La noción de Integración educativa	3. La respuesta de las autoridades educativas	4. El proceso de integración educativa
Sub-Ejes de análisis	1.1 Ser educadora 1.2 Ser y quehacer de la educadora	2.1 ¿Qué es la integración educativa para las educadoras? 2.2 ¿Discapacidad o necesidades educativas especiales?	3.1 Las educadoras frente a la integración educativa 3.2 Los CAPEP y la integración educativa	4.1 Obstáculos y fortalezas de la integración educativa 4.2 ¿Las expectativas se fundamentan en la discapacidad 4.3 ¿Integrar o excluir?

1.5 Antecedentes del objeto de estudio

El material bibliográfico que seleccioné para construir la presente investigación está conformada por: libros, revistas, artículos, tesis de licenciatura y maestría entre otros. Según afirman Álvarez y Álvarez (2008) Las investigaciones en cuanto a la integración educativa en nuestro país es: "... poco, [a] sumamente limitada y, por lo regular, con miras a la elaboración de tesis para obtener un grado académico..." (En entre maestros, p. 40) Los estudios en el campo de integración educativa se enfocan principalmente en tres aspectos: en primer lugar, se detalla el significado, objetivos y metas de la integración educativa, en segundo lugar, se expone en voz de los propios actores educativos, las experiencias de integración que el personal docente ha tenido en varios estados de la Republica Mexicana y tercero, se destacan los elementos que permiten identificar y detectar las necesidades educativas especiales.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) realizó una investigación en la cual se expone un recorrido histórico de los avances en educación especial. Periodo que comprendió de 1992 al 2002 y que pretende: ...ofrecer una base de información que permite evaluar, en diez años, los avances de la investigación en esta área sobre los estudiantes, académicos y prácticas educativas especiales.” (Sánchez, *et al.* 2003, pp.195-196)

Existen opiniones diversas que nos indican las ventajas y desventajas que el modelo educativo representa: mientras algunos afirman que la integración educativa trajo consigo varios beneficios, otros en cambio, defienden las prácticas educativas tradicionales y se resisten a incorporar a las aulas regulares a menores que presentan discapacidad. Al respecto Lieberman (1992) afirma que no tiene sentido que los niños con discapacidad se incorporen a la escuela regular y además propone que los profesores deben “...tener la habilidad para saber qué niños serán beneficiados con la integración...” (En Sánchez *et al.*, 2003, p. 265) Sin embargo, es difícil saber con certeza qué tipo de niños pueden obtener mayores ventajas. Si bien es cierto que la integración no postulaba que todos los niños con discapacidad se integraran al sistema regular, también es cierto que en la práctica, es difícil precisar qué tipo de niño son los que se pueden beneficiar más en un ambiente regular. Bajo tales argumentos, es indispensable que los profesores comprendan que cada niño independientemente de su discapacidad, tiene un ritmo de aprendizaje diferente al resto de sus compañeros y por lo tanto, su integración dependerá de diversas circunstancias que a veces son completamente ajenas a él y no por ello, debe negarse su inscripción.

Una de las investigaciones que existen y nos dan cuenta del impacto que la integración educativa ha tenido en algunos estados de la Republica Mexicana es: [EI] “*Proyecto de Investigación e Innovación: Integración Educativa*” en el participaron 28 entidades federativas con el objetivo de:

Promover cambios en las prácticas del personal de educación regular y de educación especial. Propiciar un trabajo colaborativo entre ambos profesionales para ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos, y conformar

escuelas integradoras –centros de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria que asumieran el compromiso de atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales- y con ello ofrecer una atención educativa adecuada a las necesidades de los alumnos. (PNFEEIE, pp. 26-27)

Existen algunas investigaciones que nos indican que las experiencias de integración en nuestro país son variables, debido a que las condiciones de cada entidad y plantel son diversas. Al respecto García, Escalante y Escandón. *“Integración educativa. Perspectivas internacional y nacional”* realizaron un estudio en el cual participaron directivos, profesores y padres de familia. Algunas de las conclusiones fueron que la integración educativa se dio de manera irregular, mientras en algunas entidades federativas los progresos son significativos, en otras por el contrario, apenas se está iniciando o los avances son lentos. Así pues, las experiencias de integración constituyen el punto de partida para seguir diseñando estrategias que permitan satisfacer las necesidades educativas de la población infantil.

Otro estudio que también nos ofrece un panorama de las experiencias del personal docente es el que realizaron Klinger y Todd. (2008) En esta investigación se expone de manera detallada las experiencias de integración del personal de educación especial y USAER. El estudio destaca que la integración educativa no propicia: “...cambios en las practicas educativas que hay resistencias al cambio pero, sobre todo, la falta de formación, capacitación y voluntad para incorporar al maestro frente a grupo con el maestro de educación especial.” (Sánchez *et al.*, 2003, p. 288) Actualmente varias han sido las acciones que se han realizado para que educación especial y regular trabajen para un fin común.

En el 2004 se realizó un *“Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa en México.”* La investigación nos muestra los avances y dificultades de la integración educativa, sobre las necesidades de los profesores y del personal de educación especial. El objetivo del estudio es “...posibilitar un mayor acercamiento de las condiciones en las que se llevan a cabo las acciones de integración educativa en las escuelas de educación primaria de distintas

entidades federativas del país.” (Escalante, *et al.*, 2004, p. 14)

El trabajo que se ha venido realizado en el campo de integración educativa no solo sigue adelante, sino que cada vez es mayor el número de planteles educativos que integran a todos aquellos niños que presentan algún signo de discapacidad y que el acceso a la educación tiempo atrás era restringido. Actualmente el Sistema Educativo centra sus esfuerzos en una nueva propuesta: La educación inclusiva que pretende ir más allá de atender a menores con discapacidad, sino lo que la inclusión pretende es extender la atención a todos aquellos niños que se encuentran en desventaja en relación al resto de sus compañeros, es decir, atender la diversidad. Educar en la diversidad según afirma Sosa (2008) “...considera atender a todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, emocionales, étnicas, lingüísticas o capacidades diferentes, mediante una educación que dé respuesta a las diferencias individuales.” (Entre maestros, p. 17) Un porcentaje significativo de la población infantil pertenece a familias que tienen condiciones económicas precarias y de acceso a los servicios públicos, situación que muchas veces se refleja en los aprendizajes.

Barraza y Macías (1998) nos exponen en su estudio la manera de evaluar y detectar las necesidades educativas especiales en USAER. “Como resultado (...) se elaboró una propuesta de instrumentos y formas de registro para la detección y selección de necesidades educativa especiales.” (En Sánchez, *et al.* 2003, p. 289) El estudio indica que cuando se evalúen las necesidades educativas especiales, es necesario que los docentes tomen en cuenta otros aspectos como son: la familia, la escuela y el contexto social. Como se puede observar las necesidades educativas especiales no solo dependerán de las condiciones particulares del niño sino que el ambiente externo también tiene participación.

El gobierno del D.F. en el 2000 auspicio el estudio: “*Elementos para la integración educativa de las niñas y los niños, con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal.*” La investigación reporta las condiciones que existen en los planteles de educación

regular y en el cual participaron instituciones universitarias "... las cuales han aportado datos de gran valor para propiciar el análisis sobre los avances y resultados que se ha logrado." (En entre maestros, Escalante 2008, p. 52) Como se puede observar las investigaciones en materia de integración educativa no solo siguen adelante, sino que el Sistema Educativo sigue realizando acciones para incorporar en sus espacios educativos no solo a menores con discapacidad, sino atender la diversidad. "El reconocimiento y la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y en especial los que corresponden a las niñas y a los niños de la educación preescolar." (SEP, 2004, p. 37)

Si bien hemos avanzado porque las instituciones educativas cada vez incorporan a menores con algún signo de discapacidad. La falta de información, actualización y capacitación por parte del personal docente es aún un factor que impide que los profesores se desempeñen en su trabajo eficazmente. "...la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva de la UPN [busca crear] (...) espacios para contribuir a la construcción de una cultura des-estigmatizadora de las diferencias individuales, así como a desarrollar actividades académicas para fortalecer el desempeño de sus docentes. (En entre maestros, Escalante, 2008, p. 53) Ante las exigencias actuales que surgen diariamente, los profesores debemos estar preparados para dar respuesta a las demandas de sus alumnos.

Capítulo 2. De la discapacidad a la Integración Educativa

Capítulo 2. De la discapacidad a la integración educativa

En la historia de la humanidad, en todos los países y en todas las culturas siempre han existido y existirán personas diferentes. Las diferencias pueden ser de género, clase social, cultural, creencias religiosas, de raza o religión y las que me ocupan en esta investigación, las diferencias en la discapacidad. El vocablo discapacidad “...nos evoca más de un siglo de polémicas, controversias, declaraciones universales, pactos internacionales, (...) y una larga historia de lucha contra la discriminación y el prejuicio, por la igualdad de oportunidades (...) que han desembocado en importantes conquistas sociales...” (Pérez de Plá, Carrizosa, 2000, p. 247) En los últimos años el concepto de discapacidad es usado regularmente en diversos ámbitos de la vida social. Actualmente vivimos la época de la integración educativa y la inclusión escolar, de las personas con discapacidad que históricamente fueron excluidos, segregados y apartados de la vida social familiar y escolar.

2.1 La discapacidad desde sus orígenes

Basta revisar la historia para darnos cuenta que existen diversas evidencias que nos demuestran el agravio físico y emocional al que eran sometidas todas aquellas personas que tenían cualquier tipo de imperfección. Quienes nacían con algún defecto físico, emocional o intelectual eran maltratadas, segregadas e incluso eliminadas indiscriminadamente, porque se pensaba que su discapacidad era un mal para la sociedad. Un ejemplo representativo es el que expone Fernald en el año de 1913.

Los débiles mentales causan un inexpressable dolor en sus hogares y son una amenaza y un peligro para la comunidad. Cuando se trata de mujeres, son casi invariablemente inmorales y si viven en libertad normalmente son portadoras de enfermedades venéreas o alumbran niños que son tan deficientes como ellas. (En Vlachou, 1999, p. 29)

A medida que las sociedades se modernizaron, las formas de atención para quienes tenían discapacidad tomó diversos rumbos: algunas personas eran elegidas para "...participar en ceremonias rituales, ya que se les atribuían facultades divinas y eran consideradas protegidas de los dioses, llegando incluso a ser adoradas; o bien, se les relacionaba con poderes demoniacos y entonces eran consideradas malditas de los dioses." (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000, p. 20) Otras en cambio, eran excluidas de todas las actividades de la vida social ya que se pensaba que debido a su discapacidad, eran incapaces de participar en actividades familiares y sociales.

Existen evidencias que nos demuestran que en algunas culturas la apariencia física era valorada significativamente. "La sociedad propiciaba la competencia en los deportes; amantes de la perfección corporal, llegaban incluso a privar de la vida, al nacer, a los niños enfermos y débiles." (Pérez de Plá, *et al.*, 2000, p. 288). Con el paso de los años y a medida que las sociedades adquirieron diversas formas de organización y socialización, se realizaron paulatinamente transformaciones en la atención de la discapacidad.

...las personas ciegas frecuentemente fueron respetadas y existen evidencias que en muchas ocasiones se les brindó algún tipo de educación, la sordera durante siglos fue considerada un defecto y, habitualmente las personas que la padecían se les atribuyó falta de entendimiento; quienes presentaban problemas físicos evidentes (deformes o lisiados) eran vistos con repulsión, y el trato que recibían era el abandono o la eliminación. Quizá el grupo de personas menos comprendido el que recibió peor trato social fue el de quienes tenían discapacidad intelectual. (García *et al.*, 2000, p. 20)

Como se puede observar el maltrato, la exclusión, el encierro y la marginación eran factores constantes en las sociedades occidentales, sin embargo, no es exclusivo solo de aquella época, la discriminación existió y prevalece actualmente.

Para fines de esta investigación y dar cuenta de las formas de atención que las personas con discapacidad tuvieron a través de la historia. A

continuación presento un panorama general de cómo a través de los años la intervención de las personas con discapacidad se ha modificado.

2.1.1 Antigüedad Clásica (Grecia y Roma)

Uno de los personajes centrales que se preocupó por estudiar el origen de la discapacidad fue Hipócrates (460-377 a. c.). Él afirmaba que los padecimientos de los sujetos, se debían principalmente "... [a] causas completamente naturales a las enfermedades y deficiencias, apoyándose en la teoría de que los humores o fluidos del organismo, al sufrir alteraciones, originan las enfermedades." (Molina, 2003, p.19) En este periodo también se pensaba que la raíz de la discapacidad era una facultad exclusiva del individuo. Es de suponer que en aquella época los factores externos estaban muy lejos de ser considerados causas de la discapacidad.

En las ciudades de Grecia y Roma el infanticidio era completamente permitido. "El nombre de Monte Taigeto (...) era conocido como el lugar de Esparta se arrojaba a los niños con apariencia inusual. En Atenas estos niños podían ser dejados en la puerta de un templo con la intención de [ser adoptados]." (Molina, 2003, p. 19) En ambas culturas la apariencia física, la belleza y la estética tenían un papel privilegiado, lo cual ocasionó que las personas que nacían con alguna imperfección fueran eliminadas, maltratadas e incluso abandonadas a su suerte. En este periodo el trabajo colaborativo entre sus habitantes era primordial y debido a ello, todos deberían de participar en las actividades dentro de la comunidad. Es así como las personas eran segregadas tanto por su familia como por la sociedad.

2.1.2 Edad Media

En este periodo la participación del clero tuvo un papel destacado en la atención de la discapacidad. Los sacerdotes se encargaban de brindarles protección y ayuda a todas a aquellas personas con algún signo de discapacidad, luchaban por la defensa de los valores a la vida y argumentaban que el origen de la discapacidad se debía a causas sobrenaturales, sin

embargo, pese a los esfuerzos que se realizaron por lograr que la sociedad los aceptara, las creencias y prejuicios fueron factores constantes y como resultado, el rechazo fue mayor.

En esta época se crearon diversos hospitales y casas de alojamiento para atender a los sujetos con discapacidad "... con la finalidad de proporcionarles protección." (García, *et al.*, 2000, p. 20) Sin embargo, el encierro, la exclusión y la marginación eran completamente permitidos en aquel periodo.

2.1.3 Renacimiento

En el Renacimiento "El propio Lutero (1483-1546) consideraba a los deficientes como poseídos de Satanás. Aparecen los manicomios, el hacinamiento, la custodia y el encierro permanente o definitivo de las personas con alguna deficiencia o discapacidad." (Molina, 2003, p. 20) Las creencias infundadas por la sociedad civil generaron diversas reacciones y como consecuencia, el encierro fue una solución inmediata que ayudaría a las personas con discapacidad a cuidarlos y protegerlos de las adversidades que la vida les deparaba.

2.1.4 Siglo XVI y XVII

Dos acontecimientos fueron determinantes en estos periodos: por un lado, se decía que las personas que padecían discapacidad estaban pérdidas por la sociedad por no demostrar la presencia de la luz con que la razón iluminaba sus ideas y pensamientos. De ahí el término que se le asignó, *periodo de la Razón y de las Luces*. Ante tales argumentos, se impulsó de manera casi inmediata la instrucción en la escritura y la lectura. Pese a los esfuerzos por lograr que los niños aprendieran a leer y escribir, no fueron suficientes y con ello, las diferencias entre los que aprendían y los que no eran más evidentes. Se inicia entonces la instrucción "... terapéutica, la educación diferencial y la reeducación (principalmente para quienes tienen dificultades sensoriales)." (Molina, 2003, p. 21) Por otro lado, se argumentaba que la discapacidad tenía

su origen en los aspectos biológicos y naturales, situación que provocó una marcada diferencia en el tipo de atención. A pesar de todos los esfuerzos realizados, en aquel periodo se seguía pensando que la raíz de la discapacidad era una facultad exclusiva del ser humano.

2.1.5 Siglo XVIII

Fue hasta el siglo XVIII que se reconoció que las personas con discapacidad tenían posibilidades de instruirse. Ante tal afirmación, se impulsan entonces transformaciones en el ámbito pedagógico. “Se dan importantes avances en el campo de la atención de los niños sordos y ciegos, esto es, de personas con deficiencias sensoriales, y se inicia la atención a quienes presentan deficiencias intelectuales.” (Molina, 2003, p. 21) Estudios en el área de pedagogía comenzaron a cobrar gran relevancia, por ejemplo, Pestalozzi apoyo sus observaciones a través del dibujo y el lenguaje. También se aseveraba que: “Los dones froebelianos son juguetes concebidos para iniciar el desarrollo intelectual.” (Molina, 2003, p. 22) Los educadores afirmaban que los métodos que eran útiles para los niños normales, también podían beneficiar a quienes presentaran discapacidad. En este periodo también se inicia la atención para quienes presentan fallas auditivas, motoras, visuales e intelectuales, también se establecen las primeras escuelas para niños con problemas motores y auditivos. En cambio, para quienes tenían deficiencia mental, las alternativas de atención eran casi inexistentes.

2.1.6 Siglo XIX

En este siglo se impulsó de manera acelerada el desarrollo de las instituciones educativas, sin embargo, las formas de atención se centraban en el área clínica. Situación que originó que las personas con discapacidad fueran hospitalizadas. “Se admitía que los niños con algunas discapacidades, incluso intelectual, eran capaces de aprender, pero debían estudiar en internados, separados de sus familias y de su comunidad desde edades tempranas...” (García *et al.*, 2000, p. 23) Ante tales argumentos se dieron opiniones contradictorias: mientras algunos afirmaban que el aislamiento “... era una

forma de satisfacer las necesidades de los discapacitados [y] protegerlos de la cruda realidad de la vida escolar ordinaria.” (Vlachou, 1999, p. 28) Otros por el contrario, expresaban su rotundo rechazo y aseguraban que las dificultades de aprendizaje podían ser superadas con ayuda de la familia y la misma institución.

2.1.7 Siglo XX

Fue a partir del siglo XX que se establecieron las primeras escuelas para niños con problemas de aprendizaje. En este periodo se decía que “... todas las discapacidades tenían su origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo, por lo que era difícilmente modificable.” (García, *et al.*, 2000, p. 24) Ante tal afirmación, se separó a todos los niños con discapacidad. Seguido a ello, se inicia en las instituciones educativas un incremento acelerado en la aplicación de pruebas psicométricas con el fin de valorar y clasificar a los menores de acuerdo a su capacidad intelectual. “La escuela especial fue la respuesta educativa para los alumnos con inteligencia limítrofe o baja.” (García, *et al.*, 2000, p. 25) Así pues, se consideró entonces que los niños con inteligencia limítrofe se incorporaran a las instituciones de educación especial.

Según afirman García *et al.*, (2000) en aquella época “El concepto de normalidad estaba relacionado con la discapacidad intelectual, que sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia.” (p. 25) Seguido a ello, las escuelas especiales fueron una alternativa para las personas con inteligencia limítrofe. Situación que provocó una notable diferencia entre las escuelas especiales y regulares.

Fue en la década de los sesenta que se inician fuertes cuestionamientos con respecto a la forma de operar de las escuelas especiales y se concluyó que los planteles “...no logran el desarrollo máximo de las potencialidades de los alumnos que desde antes eran catalogados como deficientes ni se separa a los severamente afectados de los que tienen una limitación leve y pueden seguir algún tipo de educación regular.” (Gómez-Palacio, 2002, p. 23) Como se

puede observar la atención de las personas con discapacidad a medida que las sociedades se modernizaron, las formas de atención también se transformaron, sin embargo, los esfuerzos realizados hasta el momento son insuficientes y aún existen diversos obstáculos que impiden que las personas con discapacidad gocen de los mismos derechos que cualquier persona.

2.2 Precedentes de educación especial en México

La historia de educación especial se ha caracterizado por una serie de cambios y transformaciones, cambios que significaron formas diferentes de concebir la discapacidad y como consecuencia, la intervención educativa también se modificó. A raíz de la integración educativa se solicitó a los profesores de educación especial y regular transformar sus prácticas pedagógicas, en la planeación, intervención y evaluación porque la atención que brindarían desde ese momento se extendería también a los niños con discapacidad.

En sus inicios las escuelas de educación especial se establecieron con el objetivo de apoyar a las personas con discapacidades transitorias o definitivas y con aptitudes sobresalientes, además de proporcionar orientación a los padres de familia. Gudiño destaca que existen tres enfoques de cómo han sido conceptualizados los niños con discapacidad en las escuelas especiales. El primer punto de vista nos indica que la discapacidad se debe principalmente a un problema de salud y por lo tanto, se solicitaba que la intervención fuera desde una perspectiva médico-terapéutica. La segunda visión se destaca que deben valorarse las dificultades educativas de los niños. Bajo estos argumentos entonces se propuso que los niños fueran atendidos en servicios especiales "...y paralelos o adicionales a la escuela regular, cuyo resultado, en muchos casos, fue la segregación de los niños con necesidades educativas especiales de las escuelas regulares." (En Sánchez, *et al.*, 2003, p. 201) El último enfoque además de tomar en cuenta las condiciones individuales de los educandos, se destaca la necesidad de evaluar también el ambiente familiar, social y escolar. Es por ello, que se afirmó que los niños con discapacidad reciban atención en la escuela regular.

La educación especial en México se enmarca en varios contextos. Sánchez, *et. al.*, (2003) señalan el vacío que existe en la historia de las instituciones especiales y describe dos períodos.

En la primera, de la época precolombina hasta la Independencia, cabe solamente destacar que la denominan asistencial y filantrópica. La segunda, a partir de la Independencia hasta fines de los años ochenta del siglo XX, se le reconoce como la etapa estatal y es alternativa a la filantrópica; se caracteriza por el predominio del Estado en otorgar la oportunidad de educarse y muestra el movimiento a lo largo de casi ciento veinte años de cómo se han constituido los espacios cada vez mayores para los niños con necesidades educativas especiales. (p. 200)

Por su parte, Sánchez, *et. al.*, (2003) indican que la revisión de los documentos oficiales de la SEP y de la Dirección General de educación Especial (DGEE) establece cinco etapas históricas:

1. La primera etapa se inicia en 1867 con el establecimiento de la escuela para sordomudos y tres años después se instituye la escuela para niños con debilidad visual.

En 1850 se inaugura la Escuela Nacional para Ciegos con un solo niño, lo que da paso a una práctica educativa incipiente. Para 1861, Juárez decreta la secularización de los establecimientos de beneficencia que dirigía el clero y establece la Escuela Nacional de Sordomudos, con seis niños y seis niñas, quienes compartían espacios con los ciegos. (Sánchez *et al.*, 2003, p. 202)

2. La segunda época comprende de 1933 a 1958. En este periodo se caracteriza por un incremento acelerado de las instituciones especiales. En 1937 se funda la clínica de la conducta y en 1941 se instaura la Escuela Normal de Especialización. Cuatro años después se agrega al currículo dos carreras profesionales para la atención de personas con debilidad visual y auditiva. Fue en el año de 1908 que se expide una ley que establece que las escuelas especiales proporcionarían atención a todos los menores que tuvieran un desarrollo físico deficiente, mental o moral y por lo tanto, requerían de apoyo diferente. “La educación que deberían recibir, duraría sólo el tiempo indispensable para que se logrará normalizar su desarrollo; al término deberían ser incorporados a

los cursos que les correspondiera en las escuelas regulares.” (Sánchez *et al.*, 2003, p.203) Situación que en la práctica nunca se llegó a concretar.

3. El tercer periodo abarca de 1959 y concluye en el año de 1966. Se establece en Córdoba, Veracruz la primera escuela primaria para apoyar a los niños con problemas de aprendizaje. “En 1960. Se marca un hito en la educación especial al aumentar los servicios y crearse cuatro escuelas primarias de perfeccionamiento para niños deficientes mentales en la Ciudad de México.” (Molina, 2003, p. 33) Fue hasta el año de 1960 que se establece la primera Oficina de Coordinación de Educación Especial y diez años después se crea la Dirección General de Educación Especial. “El objetivo de esta dirección era lograr la consolidación del sistema educativo para las personas con atipicidad, con la finalidad de lograr en lo social, un cambio de actitud hacia los impedidos...” (Sánchez *et al.*, 2003, p. 212) Se impulsó la creación de los grupos integrados “... su finalidad era brindar atención a niños con dificultades escolares para que pudieran desarrollar al máximo sus capacidades, sin separar al niño de la escuela regular.” (Sánchez *et al.*, 2003, p. 213) En el año de 1966 se establecieron los Centros de Atención Psicopedagógicos de Educación Preescolar.

4. La cuarta etapa comprende de 1967 a 1994. En este período “... se circunscribe a la existencia de la educación especial a partir del decreto presidencial que da origen a los proyectos: grupo integrados de atención a niños y jóvenes sobresalientes (CAS) y grupos IPALE- PALE- PALEM...” (Sánchez *et al.*, 2003, p. 200). En el año de 1970 se crea la DGEE. Lo cual generó que los docentes de las escuelas regulares canalizaran un número significativo de niños fueran o no candidatos a educación especial. Esta nueva forma de intervención “lejos de lograr el objetivo de resolver los problemas de aprendizaje y de conducta (...) se formula como hipótesis que la ausencia de criterios definidos de inclusión al sistema de educación especial.” (Sánchez, *et al.*, 2003,

p.214). Lo cual que provocó un incremento en la demanda de los servicios educativos.

5. La quinta etapa se caracteriza por una descomposición de las políticas de educación especial. La reestructuración de los servicios especiales se enmarca a partir de la integración educativa, lo cual provocó un desconcierto por parte del personal docente respecto a los límites y alcances entre las escuelas especiales y regulares. Como respuesta de los movimientos sociales se suscitaron una serie de transformaciones que dieron un giro sustancial en las prácticas educativas de los servicios de educación especial. Marchessi, Coll y Gómez-Palacio (2002) describen una serie de argumentos que ponen en entredicho la atención que brindan las escuelas especiales.

- Destacan que los procesos de aprendizaje se deben visualizar desde un enfoque diferente y sugieren la implementación de grupos heterogéneos.
- Cuestionan la aplicación pruebas psicométricas y afirman que son insuficientes para conocer la capacidad intelectual del niño y sugieren una evaluación más integral.
- Aseguran que las escuelas especiales lejos de ayudar a integrar de los niños a otros ámbitos de la vida social, tienden a la segregación y exclusión. Como consecuencia las oportunidades laborales se limitan.
- Expresan que cuando se agrupa a los niños con discapacidad a la escuela regular, generalmente se piensa que todos tienen las mismas necesidades educativas y como resultado los profesores no buscan alternativas innovadoras para apoyar las dificultades de sus alumnos.

Con la integración educativa la desaparición de la normatividad que existía en las escuelas especiales y la descentralización de los servicios educativos son dos elementos que hacen difícil concretar el estado actual de las escuelas especiales. Actualmente se hace necesario que las escuelas regulares y especiales tengan una comunicación constante.

Es indiscutible que la relación de educación especial con la escuela regular se ha proyectado en términos generales de manera positiva, ya que entre otras cosas ha contribuido a modificar las percepciones que en la escuela se tienen sobre la discapacidad, las necesidades educativas especiales y, sobre todo, el fracaso escolar. (Entre maestros, Escalante, 2008, p. 59)

Para fortalecer integración de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, es necesario que las escuelas especiales y regulares trabajen para un fin común. Así pues, los docentes frente a grupo y de apoyo deben aprovechar al máximo todas sus capacidades y realizar un trabajo conjunto que les permita organizar las actividades y con ello, orientar su intervención educativa.

2.3 La integración educativa o la inclusión escolar: ¿dos modelos diferentes?

Fue hasta la década de los sesenta que se dan los primeros precedentes en la atención de las personas con discapacidad, diversos organismos sociales y personas con discapacidad impulsaron acciones por la defensa de sus derechos con el fin de lograr un cambio de actitud en la sociedad y que las oportunidades para ellos se extendieran. Seguido a ello, se firmaron varios acuerdos a nivel internacional y nacional, que destacan, los conceptos de educación para todos, equidad, normalización, respeto a las diferencias, igualdad de oportunidades, discapacidad, necesidades educativas especiales y calidad educativa.

En 1968 el informe de la UNESCO hace un llamado a los gobiernos internacionales con el fin de ofrecer a todos los ciudadanos una educación igualitaria, independientemente de sus condiciones económicas, sociales e individuales.

En 1971 la ONU establece un acuerdo que destaca que las personas con discapacidad tengan el derecho a recibir las ayudas que necesiten y en 1990 la Declaración Mundial sobre Educación para Todos establece que "...toda persona debe contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico." (García, *et al.*, 2000, p. 32).

A partir de los convenios suscritos a nivel internacional "...los países escandinavos, Estados Unidos de América e Inglaterra presentan sus propuestas e informes técnicos, resultado de la investigación de sus propias realidades y en los cuales analizan la situación de las personas con alguna discapacidad." (Molina, 2003, p. 25) Es evidente que en algunas partes del mundo, las experiencias de integración ya tienen un buen camino recorrido, producto de ello, son los avances en el campo de integración educativa y discapacidad y una gran variedad de investigaciones. Mientras que en nuestro país los avances son pausados.

El movimiento de integración educativa se introduce en nuestro país a mediados de los noventa, posterior a la reunión celebrada en Salamanca-España en 1994. Que establece entre otras cosas, el derecho de todos los niños a recibir educación. El modelo educativo "...persigue una mejor educación para todos los niños en un contexto heterogéneo, en el que hay que ir enfrentando los retos que surgen de la diversidad. (...) y pretende erradicar la segregación y etiquetación en todos los ámbitos." (García, *et al.*, 2000, p. 59). Ante las exigencias actuales los docentes deberán enfrentar los retos que la integración educativa solicita.

Con base al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el año de 1992, al artículo tercero constitucional y la promulgación de La Ley General de Educación que en su artículo 41 destaca:

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 de equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren la integración, esta

educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales. (Sánchez, *et al.*, 2003, p. 216)

La integración educativa se implementó en la educación preescolar a partir del ciclo escolar 1996-1997. Seguido a ello, los docentes de CAPEP se trasladaron a los Jardines de Niños con el fin de ofrecer el apoyo a los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, además de orientar a las educadoras y padres de familia. Tarea que ha sido complicada, porque los profesores frente a grupo carecen de elementos suficientes y en ocasiones se resisten a trabajar con menores que presentan discapacidad. Sin embargo, los esfuerzos por integrar a los niños a la escuela común continúan.

Con el propósito de seguir avanzando en la integración de la población infantil que presenta necesidades educativas especiales y discapacidad, las Políticas Educativas ponen en marcha a partir del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, donde se destaca que todos los educandos gocen de Igualdad de Oportunidades. Seguido a ello, la Coordinación sectorial de Educación Preescolar en el ciclo escolar 2007-2008 pone en marcha diversas acciones que permitan elevar la calidad de los servicios educativos e incorpora la inclusión escolar. En tanto que la integración educativa atendió la incorporación de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales a la escuela regular, la inclusión educativa pretende abrir sus puertas a un mayor número de alumnos, es decir ofrecer apoyo a la diversidad.

Si bien es cierto que en sus inicios la integración educativa priorizó la atención de menores con discapacidad y necesidades educativas especiales también es cierto que la intervención no se limitó solo a la atención de éstos niños. Escalante (2008) afirma que "...La integración se entendió como una propuesta de intervención centrada al principio en la aceptación y atención de los niños con discapacidad, aunque se explicitaba que debía abarcar a cualquier niño cuyas necesidades educativas lo requirieran, independientemente de la discapacidad." (En *entre maestros*, p. 57) Quienes defienden la educación inclusiva afirman que las necesidades educativas

especiales es una manera diferente de concebir a la discapacidad. En este sentido, se dice que cuando se adopta el concepto de necesidades educativas especiales, se destacan en los niños nuevamente sus diferencias. En tanto, la educación inclusiva introducen un nuevo concepto: Barreras para el aprendizaje y la participación. Al respecto Sánchez, *et.al.*, (2003) afirma que:

...las barreras son obstáculos para el desarrollo pleno del individuo con discapacidad por disminuir las oportunidades de acceso, logro o desempeño de algunos papeles sociales. Si bien el término discapacidad implica alguna limitación funcional del sujeto, no es posible entender el fenómeno aislado del contexto social; donde existen innumerables barreras que hacen de una limitación funcional una discapacidad. Las barreras no solamente son físicas, como las escaleras para alguien en una silla de ruedas, son psicológicas y sociales en términos de actitudes, creencias, expectativas que discriminan a los discapacitados. (p.250)

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española la necesidad, indica una carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida. Mientras que las barreras se definen como los obstáculos que dificultan la inclusión de los educandos al contexto educativo. En cambio, las necesidades educativas especiales no solo se evalúan las condiciones del niño, sino que también se explora el contexto social, familiar y escolar. Al respecto García *et al.*, (2000) indica que las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas a tres factores.

Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño. Ciertas características del grupo social o familiar en que vive y se desarrolla el niño, tales como familias con padre o madre ausente, pobreza extrema, descuido o desdén hacia la escolarización, entre otras cosas, podrían repercutir seriamente en su aprendizaje y propiciar la aparición de necesidades educativas especiales.

Ambiente escolar en que se educa al niño. Si la escuela a la que asiste el niño está poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, si las relaciones entre sus alumnos están muy deterioradas o si el maestro no está lo suficientemente preparado, algunos alumnos pueden llegar a presentar necesidades educativas especiales.

Condiciones individuales del niño. Existen algunas condiciones individuales, propias del sujeto, que pueden influir en sus aprendizajes, de tal forma que requiera de recursos adicionales diferentes para acceder al currículo. Algunas de éstas pueden ser: discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación y, otras condiciones de tipo médico (epilepsia y artritis, por ejemplo) (p. 52)

Si bien es cierto que ambos modelos educativos tienen algunas diferencias, también es cierto que hay similitudes. Booth y Ainscow (2000) defensores de las prácticas inclusivas señalan que la inclusión en el contexto educativo "...se utiliza como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad." (p. 8). La inclusión escolar pretende la participación de todos los alumnos que han sido objetos de exclusión y no solo limita su atención a aquellos niños con discapacidad y necesidades educativas especiales.

Según afirma Escalante (2008) ambos modelos educativos tienen más elementos en común y diferentes. La integración educativa y la inclusión escolar nos permiten comprender cómo las formas de atención han evolucionado. "Se puede hablar de un proceso de integración cuya tendencia es irse abriendo cada vez más hacia la atención a la diversidad, hacia una educación más incluyente sustentada en los principios de una educación para todos..." (En *entre maestros*, p. 58)

Independientemente del modelo educativo que se adopte, es fundamental que los docentes atiendan a la población infantil que requiera un apoyo diferenciado tenga o no discapacidad. Mientras que la integración educativa focalizó el apoyo a menores con discapacidad y necesidades educativas especiales, la inclusión escolar en cambio, pretende abrir las puertas a la diversidad, es decir, apoyar a la población de una manera más incluyente que "...consiste en desarrollar escuelas capaces de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, físicas y cognitivas." (En *entre maestros*, García, *et al.*, 2008, p. 73) Así pues, los docentes de CAPEP participaran en la elaboración del proyecto escolar del Jardín de Niños y promoverán en la medida de lo posible un trabajo colaborativo con la finalidad de disminuir las barreras o bien las necesidades que impide que los niños acceden a los aprendizajes.

**Capítulo 3. La integración
educativa a través de la mirada
de las educadoras**

Capítulo 3. La integración educativa a través de la mirada de la educadora

A más de diez años que se incorporó la integración educativa en los planteles educativos y que impactó de manera particular a los Jardines de Niños y CAPEP, las experiencias de integración que los profesores experimentaron fueron diversas. Experiencias con resultados positivos porque los menores con discapacidad lograron adaptarse a la escuela regular y acceder a los contenidos curriculares, otras en cambio, a pesar de las diversas estrategias que se incorporaron con el fin de lograr que los niños se integraran, los resultados fueron incipientes debido a diversos factores que entorpecieron el logro de los contenidos curriculares. Mientras algunos docentes afirman que la integración educativa contribuyó en su crecimiento personal y profesional, otros en cambio, se resisten a modificar sus prácticas educativas y aceptar en sus aulas a menores que presentan algún signo de discapacidad.

Transitar por los caminos de la integración educativa es una labor que para los docentes ha sido complicada, porque la integración educativa vino a revolucionar su intervención, que por años había sido inamovible. El objetivo de este último capítulo es presentar los resultados del material empírico en correlación con los cuatro ejes de análisis.

3.1 Las trayectorias profesionales de las educadoras

*"Yo tengo excelentes recuerdos de todos mis maestros."
(Trayec. 3 Entrev. 1 P. 2)*

El primer eje de análisis me permitió escudriñar en el ámbito de sus motivaciones y conocer las circunstancias que llevaron a las informantes a elegir ser educadoras. A través de la narrativa pude sumergirme en la cotidianidad de sus historias personales y profesionales y con base a sus motivaciones y sus

trayectorias profesionales se derivan los resultados de su intervención educativa y me demuestran sus propias capacidades y habilidades en la atención de menores que presentan discapacidad y necesidades educativas especiales.

3.1.1 Ser educadora

Si bien las experiencias que vivimos cotidianamente están impregnadas de significados de distinta naturaleza, algunos de los recuerdos pueden estar matizados de sucesos gratificantes y otros, por el contrario, nos remiten a escenas desfavorables.

Las identificaciones que los sujetos establecen a lo largo de sus vidas desempeñan un papel fundamental. Las identificaciones "...son las responsables de la construcción de la subjetividad y, por ende, de las elecciones inconscientes de los vínculos más significativos que una persona establecerá posteriormente a lo largo de su vida. (Allidiere, 2004, p. 17) Cuando el niño nace las primeras interacciones y vínculos afectivos que establece son con la madre, ella es quien le procura los primeros cuidados, atenciones y afectos. Se inicia en esta primera fase una relación simbiótica entre madre e hijo.

Mahler (1980) afirma que a partir del segundo mes en adelante el conocimiento que el niño tiene de su madre es casi inexistente. El infante se comporta como si él y la madre fueran uno mismo y en donde no existe una diferenciación. En entonces que esta primera fase se le conoce como simbiosis normal. "El término simbiosis [describe] ese estado de indiferenciación, de fusión con la madre en que el "yo" aún no es diferenciado del "no-yo" y en que lo interno y lo externo sólo empiezan a sentirse gradualmente como diferentes. (pp. 25-26)

El recién nacido en los primeros meses es incapaz de identificarse con los otros como son: el padre, los hermanos, los tíos y los abuelos. El niño necesitará primero consolidarse paulatinamente para después comprender que el mundo exterior y su mundo interior son diferentes. A medida que el infante crece, la figura del padre será determinante y será quien contribuirá en el proceso de separación entre madre e hijo. Para Allidiere (2004) la figura del padre tiene un lugar decisivo

en la escena familiar.

El padre al introducirse como tercero y ejercer la función de “corte” podrá favorecer o perturbar la gradual separación-individuación del pequeño con su madre y, además, los hermanos, esos otros con los que se desarrollaran vínculos de rivalidad y solidaridad, en el ejercicio anticipado de futuras rivalidades y solidaridades, así como también los personajes importantes de la trama familiar (abuelos, tíos, primos) y del entorno cercano al niño. (p. 15)

El trayecto del hogar a la escuela será para el niño la primera experiencia de nuevos aprendizajes y en donde establecerá nuevas amistades con personas ajenas a su contexto familiar, los compañeros, amigos y profesores ocuparan un lugar privilegiado y con algunos se identificara. Es por ello, que la figura del profesor adquiere un papel significativo en las identificaciones que los niños establecen con ellos. Al respecto Allidieri (2004) señala que: “La importancia del docente como modelo identificatorio resulta aun mayor en el caso de las maestras y los maestros del nivel preescolar y primaria que tratan con niños....” (p. 17) Es así, que las actitudes de la educadora será decisiva en la confianza que los niños establezcan con ella. Es en este periodo los niños se encuentran en un estado de mayor vulnerabilidad afectiva y por lo tanto, buscan a personas que les proyecten ayuda, confianza y afecto. En su narrativa trayectoria uno destaca los acontecimientos que fueron trascendentales en su elección vocacional.

Recuerdo que era la clásica maestra gordita, güerita, bien sonrojada ¡cómo nos cuidaba! Mi maestra Alicia, a lo mejor no sé, ahorita todavía hasta la fecha como que siento que ella me agarró cariñito, porque bueno para invitarme a su casa, era así cómo que de las consentidas y privilegiadas. Entonces ese vínculo yo creo y estoy casi segura que fue lo que me hizo decidirme a lo largo de los años de escuela y que seguí con esa idea de querer ser educadora, por ese sencillito episodio. Mi mamá me dice que yo estaba enamorada de mi educadora, pero yo me acuerdo mucho de ella. Me acuerdo bien de un detalle: íbamos formados en la fila y me tiraron y pues me alcance el chipote que tengo aquí en el centro del la frente [señala] Me caí de frente, no metí las manos, al verla y sentir que me levantó, me cargó, me sobó, me consoló, cómo que no sé, ahí fue donde surgió el flechazo y a lo mejor inconscientemente dije: yo quiero ser como ella para poder a lo mejor en ese momento se me ocurrió, no sé, pues para poder levantar a los niños que se caigan. Como que ese fue un momento determinante en mi vida. (Trayec. 1, Entrev. 1 p. 6)

Para trayectoria uno su experiencia en el nivel preescolar marcó de manera significativa el rumbo de su orientación vocacional. Los lazos entrañables que

estableció con su docente, se traducen en un deseo de querer ser como ella.

Según afirma Chamama (2002) la identificación se refiere al "... proceso por el cual un individuo se vuelve semejante a otro, en su totalidad o en parte: la identificación es lo que se quiere, el objeto, lo que se quisiera tener." (pp. 214-216)

Winnicott (1993) afirma que en los primeros años de escolaridad, los niños tienen una enorme necesidad de identificarse con imágenes que les proyectan actitudes maternas. Destaca que el Jardín de Niños no consiste en sustituir a la madre ausente, sino en complementar el papel que la madre tiene en los primeros años de la vida del niño. "Asimismo, en mayor o menor grado, puede darse el caso de una ineficacia materna, y entonces... [La escuela] tiene la oportunidad de complementar y corregir la ineficacia de la madre, siempre y cuando no se trate de una falla demasiado grave. (pp. 24-25) Para trayectoria tres también le concede a la figura del profesor un lugar privilegiado y expone los motivos que la llevaron a inclinarse por la profesión docente.

Yo creo que como estudiante siempre fui una alumna muy querida, desde Jardín de Niños yo recuerdo muy bien a mis maestras, me querían muchísimo y me trataban muy bien. Yo era feliz, feliz en la escuela y pasando a la primaria igual fuimos muy cerca de mi casa y entonces era yo la reina de la primavera, la princesa en los cuentos, pues mi mamá y mi papá siempre participaron en la escuela ayudando, cooperando, llevando material y todo ese tipo de cosas. Entonces siempre fuimos todos mis hermanos y yo muy queridos en la escuela. (...) Mis dos tías hermanas de mi mamá son educadoras, una vecina era educadora y estudiaba, entonces, siempre busqué el trato con esa gente, con mis tías y la gente con la que tuve muy buen trato y con las maestras. Incluso mi tía tenía un Jardín de Niños y yo siempre moría por irme con ella. (Trayec. 3, Entrev. 1 p. 1)

Para trayectoria tres su interés por la docencia se debe a los siguientes acontecimientos. En primer lugar afirma que sus experiencias escolares y en especial los lazos afectivos que estableció con sus docentes determinaron el rumbo de su orientación vocacional. En segundo lugar, destacan que su familia fue un motor que también ayudó a culminar sus estudios profesionales, y tercero, subrayan que el contexto social también influyó. Si bien es cierto que la identificación con los docentes ocupa un papel ineludible en las elecciones profesionales, también es cierto que su desempeño profesional y sus actitudes

tienen un peso prioritario. Al respecto las informantes indican:

Yo quería estudiar para maestra de primaria. Había en especial una maestra a la que yo decía: yo quiero ser maestra por como trabajaba. (Trayec. 5 Entrev.1 p. 2)

A lo mejor ahorita que recuerdo de ahí me salió la inquietud, de ser directora, ¡hay! Dije: me gustaría algún día ser como Marcela. A lo mejor ahí salió mi vocación para la dirección, porque yo decía: me gustaría a mí también tratar así a las maestras que no se sientan mal y ayudarlas. (Trayec. 6, Entrev. 1 pp. 6-7)

Las experiencias que los seres humanos experimentan en su vida cotidiana están impregnadas de significados de distinta naturaleza, mientras para algunas personas los recuerdos que experimentaron en su infancia fueron gratificantes, para otros, los recuerdos de su infancia fueron desfavorables. Todas las personas en el transcurso de sus vidas recuerdan algún profesor, ya sea por las experiencias fueron agradables o bien porque dejaron huellas imborrables. Al respecto trayectoria dos apunta:

Aún cuando yo tuve un preescolar muy gacho, porque realmente a mí me fue muy mal en preescolar. A lo mejor también eso fue, yo dije: a lo mejor voy a ser diferente a como a mí me trataron en preescolar y bueno realmente siempre quise ser educadora. Recuerdo que la maestra nos pintó un pino navideño y nos dio unas esferitas para pegarlas en cada ramita y ese era el trabajo del día. A mí me tocaron anaranjadas, entonces, a la hora en que [la maestra] me da mi árbol y me da mis bolitas las empecé a cambiar a mis compañeritos de la mesa y cuando llega la maestra pues no le parece. ¡No!... esto no es así todas ¡tenían que ser anaranjadas! Y ¡sácatelas! me arrancó mi árbol de navidad de mi hoja y bueno realmente esa es la experiencia que tengo más fuerte. (Trayec. 2 Entrev. 1 p. 3)

En su relato trayectoria dos explica cómo la experiencia que experimentó en sus primeros años de escolaridad, la motivó a inclinarse por la carrera docente y con ello, reparar lo que en su infancia no fue posible. Al respecto Melanie Klein (1983) afirma: "... las personas intentan reparar los efectos de sus fantasmas destructores sobre su objeto de amor (...) el niño intenta mantener o restablecer la integridad del cuerpo materno." (En Laplanche, pp. 363-364)

Es indudable que los sucesos de nuestros primeros años de infancia dejan en nuestra alma huellas indelebles, pero cuando interrogamos a nuestra memoria, cuáles son las impresiones cuyos efectos han de perdurar en nosotros hasta el término de nuestra vida, permanece muda o nos ofrece tan

solo un número relativamente pequeño de recuerdos aislados, de valor muy dudoso con frecuencia y a veces problemático. (Lebovici, Soulé, 1970, p. 59)

En sus discursos las informantes describen que a través de sus juegos también descubrieron el gusto por la profesión. Al jugar los niños expresan una serie de emociones que están impregnados de pensamientos positivos o negativos, son capaces de asumir distintos roles, imaginar diversos escenarios y caracterizar personas que les proyectan emociones encontradas.

En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos. A través del juego los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de su vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles. Ejercen también su capacidad imaginativa al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética. (SEP, 2004, p.36)

Cuando los niños juegan expresan situaciones que viven cotidianamente y que pueden estar acompañados de experiencias agradables o bien de sucesos traumáticos. A propósito las informantes señalan:

Desde muy chiquita me llamó mucho la atención [ser profesora]. Era de las clásicas niñas que jugaba a ser la maestra y acomodaba a mis primos y les decía hagan esto, esto y esto. (Trayec. 1, Entrev. 1 p. 2)

Yo me acuerdo que de chiquita inventaba mis nombres y pasaba lista, ponía a mis hermanos que cada quien me contestara diez veces. Entonces, a lo mejor de chica pues realmente no sabía pero me gustaba, simplemente me gustaba. (Trayec. 2, Entrev. 1 p. 2)

En la etapa preescolar el juego es una herramienta fundamental que les permite a los niños reproducir situaciones de su vida cotidiana, que puede provocarle angustia, miedo o enojo. A través del juego los niños exploran el mundo que les rodea y construyen sucesos de su vida familiar, escolar y social. “Las situaciones que los niños “escenifican” adquieren una organización más compleja y prolongadas. Los papeles que cada quien desempeña (...) se convierten en motivos de intenso intercambio de propuestas entre los participantes, de negociaciones y de acuerdos entre ellos.” (SEP, 2004, p.36)

Para las informantes la elección profesional se enmarca en una serie de circunstancias y experiencias relacionadas a la figura del docente, ya sea por los sucesos agradables que vivieron o porque también la imagen del profesor marcó de modo negativo sus vidas. G. Ginott señala: “Como maestro, poseo un poder tremendo de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz. Puedo ser un instrumento de humor, de lesión o de cicatrización.”(En Allidiere, 2004, p.17) En este sentido, la imagen del docente tiene mayor importancia en el periodo preescolar, porque los niños buscan personas que les proyectan actitudes positivas. Montero y Verdujo (2004) afirman que Los primeros años de escolaridad en los niños es imprescindible la figura de un docente como educador y quien muchas veces el niño asocia su imagen con la figura materna y paterna. (Entre maestros, pp. 57-58) Las inclinaciones profesionales de las educadoras se enmarcan en una serie de circunstancias y experiencias relacionadas con la figura docente. Es así, como la imagen del profesor se debe a un deseo de tipo identificadorio.

3.1.2 Ser y quehacer de la educadora

En México las primeras escuelas de educación preescolar se establecen en el año de 1877. En sus inicios la función de las educadoras era de brindarles a la niñez preescolar cuidados, ayuda y protección con el fin de encauzarlos en la adquisición de los aprendizajes. “En sus albores, la fotografía de la educadora, indicaba que debía tener un sentido materno para tratar a los niños, ser amorosa, creativa, alegre, tierna y paciente.” (En entre maestros, Barrio, 2006, p. 49) Es así, como se pensó que el magisterio era exclusivo del sexo femenino porque “...las maestras son las madres que enseñan en los niveles iniciales de la educación, con la devoción que toda madre inicia a su hijo en la cultura.” (Hierro, 1990, p.77). La formación de las primeras educadoras se caracterizó porque el grado de escolaridad era mínimo. Ante tal afirmación, se llegó a considerar a la carrera docente una semi-profesión, donde persiste la idea de que el mundo doméstico de las educadoras tiene una enorme influencia en su desarrollo profesional. Para las informantes ser educadora es:

Es cantar, hacer manualidades y juegos. Pero cuando llego a la Nacional de educadoras me enfrento por ejemplo a que teníamos materias de desarrollo en el niño, lenguaje, comunicación, socialización y gestión escolar. (Trayec. 7 Entrev. 1 p. 3)

Por ahí escuché un comentario de alguien que dijo: ¡hay no ser maestra de primaria es más difícil! y yo sin investigar más dije ¡hay si es difícil! entonces, ha de ser más fácil ser educadora ¿no? pues nada, los niños juegan y cantan. Tenía esa idea así muy ingenua de que no se iba a estudiar tanto. Algo así. (Trayec. 5 Entrev. 1 p. 2)

En los discursos que describí con antelación, las informantes afirman que la profesión docente era una carrera sencilla. Pero también afirman que su concepción se modificó a medida que cursaron sus estudios profesionales.

La educación preescolar, a través del tiempo se ha conceptualizado en el discurso como el primer peldaño en la educación básica. Esto ha significado ver al jardín de niños como un espacio de juego y entretenimiento, sin embargo, actualmente la perspectiva se ha ampliado otorgándole mayor importancia en el ámbito de la educación formal, es decir, ahora se reconoce al niño como un sujeto con intereses y necesidades que deben tomarse en cuenta para el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto ha significado una revaloración de las funciones de los planteles preescolares y de su accionar en las aulas. (En entre maestros, Reyes Anaya, Guajardo Villela, Infante Arratia, 2000, p. 18)

Mientras para algunas profesoras su familia las impulso en sus estudios profesionales, otras en cambio, afirman que su familia descalificaba la labor que realizan los docentes. Al respecto las informantes indican.

Yo no elegí la carrera, me la eligieron por la parte paterna, porque pensaban que yo no podría terminar una carrera de licenciatura y como era mujer posiblemente me casaría. Mi papá nunca quiso que estudiara otra carrera. Él decía que mejor maestro que era más fácil y que si ya quería estudiar algo más adelante, pues ya sería por mi cuenta. (Trayec. 4 Entrev. 1 p. 2)

En mi casa cómo que no estaban muy de acuerdo con que fuera educadora, creían que mi intelecto daba para más. O sea, como que era un talento desperdiciado ser educadora, porque realmente mi entorno, mi familia, pues decía que no que yo tenía otras capacidades. (Trayec. 2, Entrev. 1 p. 2)

Varios son los factores que influyen en la descalificación del trabajo docente. Por un lado, los profesores son vistos como profesionales poco calificados en la tarea que realizan y por otro lado, se afirma que las mujeres prefieren el trabajo de medio tiempo, porque solo así tendrán tiempo para las labores domésticas. En

general, la labor que desempeñan los docentes se realiza en medio de un gran desprestigio. “En la mayor parte de los casos, las familias muestran un gran desinterés por la escuela y los maestros. Es decir, los padres de familia en muchas ocasiones ignoran que los maestros no tienen recursos materiales para efectuar su trabajo...” (Entre maestros, Montero, *et al.*, 2004, p.59)

Para las educadoras la elección profesional es el resultado de diversas circunstancias que se suscriben en sus historias personales y escolares, ya sea porque las experiencias escolares y familiares fueron gratificantes, o bien porque los sucesos que experimentaron fueron desafortunados. Para ellas, las experiencias escolares y en especial la relación que establecieron con sus profesores determinaron el rumbo de su orientación vocacional, Ser educadora es conceptualizada una profesión factible. Las elecciones profesionales sitúa su anclaje en diversas circunstancias y experiencias relacionadas con la figura del profesor y en el transcurso de su escolaridad, donde las informantes destacan nació su interés por la profesión docente.

3.2 La noción de integración educativa

*No siempre se tiene la disposición de trabajar con ellos.
Yo creo que para que los niños se integren es primordial
la disposición de la escuela, la maestra, los padres y
bueno del mismo niño. (Trayec. 5, Entrev.1 p. 15)*

Con el acceso de la integración educativa a los planteles de educación especial y regular los conceptos de discapacidad, normalización, diversidad, escuela para todos y necesidades educativas especiales tuvieron un impulso significativo. Sin embargo, la propuesta educativa originó en los profesores diversas reacciones: "...implicó una serie de resistencias, inseguridades, miedos y temor a lo desconocido, y por tanto, se generaron grandes conflictos." (Revista CAPEP s/f y p) Debido entre otras cosas, a la falta de claridad respecto a los objetivos del modelo educativo, además de la inexperiencia en la atención de la discapacidad. La integración educativa solicitó una serie de transformaciones en la forma de operar de las escuelas regulares y especiales y en las prácticas educativas del profesorado. Al respecto Escalante (2008) indica:

...la propuesta de la integración conlleva una serie de cambios en la organización y funcionamiento académico de las escuelas regulares y en las prácticas educativas cotidianas en las aulas, que han sido difíciles de efectuar debido principalmente a las inercias y hábitos que caracterizan el trabajo escolar, además de resistencias que persisten en maestros y padres de familia. (Entre Maestros, p. 53)

Varias fueron las especulaciones que se dieron en torno a la integración educativa, mientras algunos profesores aseguraban que al incorporarse la integración educativa las escuelas especiales desaparecerían, otros en cambio, desconocían la atención que proporcionarían a los niños con distintas discapacidades

Al respecto Gómez-Palacio (2000) indica que la integración educativa no proponía la desaparición de las escuelas especiales como algunos profesores lo aseguraban, la integración educativa solicitaba una atención diferente. “Integrar no significa trasladar a todos los niños de las escuelas especiales a las escuelas regulares, sino decidir cuáles de esos niños se pueden beneficiar más de un ambiente regular, contando con los apoyos y las adaptaciones necesarias...” (p. 26) Tarea que para los profesores resulta complicada, saber qué tipo de niños se pueden integrarse satisfactoriamente en la escuela regular.

Pérez de Plá, *et al.* (2000) afirma que la la integración tiene dos tipos de acepciones: la primera INTEGRACIÓN (con mayúsculas) es un concepto más amplio y nos indica: “El derecho de toda persona a participar plenamente en la sociedad a la que pertenece y gozar, de una forma no discriminada de todos los servicios.” (p. 288) Tal apreciación tiene innumerables repercusiones en la sociedad, porque las resistencias en la atención y aceptación de las personas con discapacidad son prácticas difíciles de erradicar. Un ejemplo reciente es la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México que se realizó en mayo del 2005. En ella participaron 5,608 personas (adultos mayores, personas con discapacidad, indígenas, minorías religiosas y mujeres). Los resultados indican que la mayor discriminación es hacia los adultos mayores, homosexuales y personas con discapacidad.

La segunda acepción en la integración es aquella en la que se involucran las instituciones educativas. “La integración escolar como estrategia está supeditada al principio más amplio de integración y puede constituir una opción educativa útil para potenciar el desarrollo y el proceso de aprendizaje de la niña o el niño con déficits.” (Pérez de Plá, *et al.* 2000, p. 288) Pero ¿qué significado tiene la integración educativa para las educadoras?

3.2.1 ¿Qué es la integración educativa para las educadoras?

Para las informantes la integración educativa es: *La incorporación de menores con discapacidad y necesidades educativas especiales a la escuela regular. Pero también afirman que a partir de la integración educativa, los niños que eran atendidos en CAPEP, recibieron apoyo en los Jardines de Niños. A propósito trayectoria dos destaca:*

Que a la escuela se puedan integrar a todos los niños que por ejemplo antes CAPEP se llevaba y de repente con la integración pues ya no se van, sino que ya están aquí y trabajan con el grupo. Ya cuando hay actividades, pues los separan un rato, a lo mejor que no anden en lugares donde sean puros niños con problemas y estén en la parte de los supuestamente normales. (Trayec. 2 Entrev.2 p.9)

El relato anterior me indica que la integración educativa es: “...*la integración de todos los niños.*” ¿Qué implicaciones tiene tal enunciación? Si atendemos al principio básico de la integración educativa y social que nos dice que el acceso de los alumnos: “...no puede negarse a ningún niño que esté en condiciones de beneficiarse con ella. Pero la forma debe ser adecuada y planeada para cada situación particular y para eso se necesita un trabajo de equipo.” (Pérez de Plá *et al.*, 2000, pp. 273-274) Tal enunciación me indica que si bien, el modelo educativo privilegió la integración de menores con necesidades educativas especiales y discapacidad, también la integración educativa destaca que la atención de los niños es responsabilidad de las autoridades educativas y no exclusivamente del docente frente a grupo y del personal de CAPEP. En la medida que se tomen decisiones colegiadamente y que los docentes reflexionen cada caso de manera particular, en la misma medida serán los avances del niño que se incorporo a un nuevo contexto educativo.

Las entrevistadas afirman que la integración educativa debe ir más allá de la mera inscripción y reiteran que están obligadas a realizar ajustes en su intervención. Para las educadoras la integración del niño preescolar es:

Que [el niño] forme parte de la escuela. Es también adecuar las actividades para él, el espacio, la escuela, el salón y el acomodo para que tenga acceso de la mejor manera a los materiales dependiendo de la discapacidad que tenga. Que aún con su necesidad especial o discapacidad puedan ellos sentirse parte del grupo, que los niños participen en educación física, en cantos y juegos, en los eventos, buscarle de alguna manera que puedan también participar. (Trayec. 2, Entrev. 3 p. 13)

... aceptarlo en el grupo como parte de nosotros, respetar sus características para poderle brindar un apoyo y la ayuda que el necesita, no excluyéndolo del grupo y haciéndolo parte de las actividades. El hecho de integrarlo, hacerlo sentir importante y parte de nosotros. (Trayec. 3, Entrev. 1 p.22)

Es evidente que las informantes manifiestan un desconocimiento en el campo de integración educativa y reconocen que la información la obtuvieron básicamente de los docentes de CAPEP. Al respecto indican:

Cuando [CAPEP] vino, hubo un tiempo que empezaron a decirnos de la integración, pero sinceramente no sé más. Desconozco si hay algo donde nos diga todo lo relacionado con la integración. (trayec. 1 Entrev. 4 p. 3)

Honestamente algo que yo haya así como que leído o profundizado acerca de la integración educativa ¿no? Lo que se de integración educativa pues es lo que nos han dado de CAPEP, el cambio que hubo de que se llevaban a los niños y de repente ya están aquí. (Trayec. 2 Entrev. 2 p. 9)

Si he de ser sincera como que no me he dado la tarea de buscar información y solamente la verdad con lo que las especialista de CAPEP nos han estado explicando y dado. Te decía, que yo me tome un tiempo así cómo que para investigar, la verdad pues no. Solamente la que CAPEP nos ha proporcionado. Cuando apenas se estaba hablando de la integración bajaba de la Secretaria de Preescolar y solamente esa es la información que tengo. (Trayec. 5 Entrev. 3 p.6)

Si bien es cierto que en sus inicios los docentes no recibieron información y capacitación suficiente con respecto a los objetivos que proponía el modelo educativo, también es cierto que a la par se abrieron diversos programas de actualización y capacitación dirigidos a los profesores de educación básica entre los que se destacan: "...el Curso Nacional de Integración Educativa (PRONAP), el Curso General de Integración Educativa (CGEI) y otros programas de similar naturaleza para el personal de los niveles de preescolar, primaria y secundaria."

(En entre maestros, Escalante, 2004, p. 52) Lo cual nos indica que los profesores no carecen de información y referentes teóricos en el cual se puedan documentar, y es posible que sus rezagos educativos y desaciertos en su intervención se deban principalmente a la falta de preparación y capacitación en el tema que nos ocupa.

Con base a estos planteamientos, se puede apreciar que en México no se carecen de referentes conceptuales y prácticos para orientar la labor de los maestros especialistas, pues existen normas mínimas, programas sectoriales, una infraestructura organizativa y operativa, servicios educativos de apoyo a las escuelas, programas de formación y actualización, propuestas de intervención, resultados de investigación y otras más que nos indican que maestros y personal de educación especial no están en indefensión o en la incertidumbre sobre lo que es indispensable realizar para dar respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos. (En entre maestros, Escalante, 2008, p. 53)

A más de una década de experiencias de integración en los llamados Jardines integradores, los avances en la materia son significativos, debido a que el acceso para las personas con discapacidad se incremento. Sin embargo, los esfuerzos aún son insuficientes, por lo que debemos seguir trabajando en ello y lograr que los planteles educativos sean integradores. Si bien, hemos avanzado significativamente en el acceso de los niños con discapacidad a la escuela regular, la carencia que tienen las educadoras con respecto a los referentes conceptuales son indicadores que entorpecen su intervención educativa y en especial cuando atienden a menores que presentan discapacidad.

3.2.2 ¿Discapacidad o necesidades educativas especiales?

Ha sido a través de la historia que el concepto de discapacidad ha tenido distintas atribuciones: sujetos especiales, personas excepcionales, con capacidades diferentes, con habilidades específicas y con necesidades educativas especiales. “A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar corriente normalizadora.” (García *et al.*, 2000, p. 29) Este nuevo enfoque que se traduce con la incorporación de la integración educativa a los planteles de educación especial y regular pugna por la

defensa de los derechos de las personas con discapacidad a participar en los diferentes ámbitos de la vida social.

Los profesores comúnmente creen que los niños con discapacidad presentaran dificultades para adquirir aprendizajes, sin embargo, las experiencias de integración han demostrado que no todos los niños con discapacidad presentaron dificultades para acceder a los contenidos de aprendizajes, en cambio, existen niños que sin tener discapacidad sus dificultades de aprendizaje son evidentes. Al respecto Dewey (1989) afirma que: “Las creencias abarcan todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficientemente como para actuar de acuerdo con ellas, también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas.” (p. 24) Lo cual se puede aplicar a la situación que nos ocupa. Porque a pesar de las diversas acciones que se realizan para eliminar las etiquetas, existe una gran diferencia entre los niños que tienen discapacidad y los que están libres de ella.

Se dice que la discapacidad aparece cuando la persona presenta limitaciones funcionales (físicas, intelectuales o sensoriales) y por lo tanto, necesitará de ayudas adicionales. Por su parte, García, *et al.* (2000) afirman que la discapacidad se presenta cuando: “...debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera normal para el ser humano.” (p. 47) Si bien es cierto, que la discapacidad puede ser permanente o transitoria, también es cierto que cuando se atiende a edades tempranas las posibilidades de éxito serán mejores.

Es claro que el tipo de discapacidad, el grado de severidad, el momento en el que se haya realizado el diagnóstico y la intervención terapéutica, la calidad de los servicios recibidos y el acceso de ayudas técnicas avanzadas tendrán un peso muy importante en cuanto al significado que se otorgue a la discapacidad. (SEP, 2000, p. 9)

¿Qué significa la discapacidad para las educadoras? Para ellas, la discapacidad generalmente se encuentra al exterior del cuerpo. Para las

educadoras la discapacidad en el niño deberá ser entonces observable. Por ejemplo: un niño con discapacidad motora es posible que requiere de una silla de ruedas para desplazarse. Las informantes destacan que la discapacidad es cuando a los niños les hace falta una parte de su cuerpo. Al respecto afirman:

Cuando una persona ya sea niño o adulto tiene la falta de alguno de sus miembros, ya sea las piernas, los brazos o algo que le impida tener digamos que una vida normal. Un impedimento físico que le impida desarrollarse bien en su entorno. (Trayec. 1, Entrev. 4 pp. 2-3)

La discapacidad porque a lo mejor fue de nacimiento, le paso algo en el camino no sé. Porque hay niños que pueden tener una discapacidad por cuestiones emocionales. (Trayec. 3 Entrev. 3 p.8)

El niño no estaría completo físicamente. (Trayec. 7 Entrev. 2 p. 9)

Para algunas informantes la discapacidad se debe a una falla física, mientras que para otras, la discapacidad es el resultado de diversas circunstancias. Los relatos que se narran con anterioridad me dejan ver que las docentes carecen de referentes conceptuales con respecto a las distintas discapacidades. Lo cual me indica que las educadoras muestran apatía por documentarse y capacitarse en el tema que nos ocupa.

Si bien la discapacidad se debe: "... a una pérdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica..." (García, et al., 2000, p. 47) que impide al individuo realizar ciertas actividades dentro de los parámetros de normalidad. Es fundamental que los profesores no se concentren en las dificultades de sus alumnos, sino más bien, se requiere que tomen en cuenta las capacidades y con base a ello, decidir los apoyos que deberán implementar.

Ha sido a lo largo de la historia que la sociedad ha desempeñado un papel destacado en la construcción de los conceptos de normalidad y discapacidad. La normalización se adoptó bajo el nombre de Mainstreaming o integración. Según afirma Pérez de Plá, et al. (2000) la normalización no significa convertir a las personas con discapacidad en normales como generalmente se entendió. La

normalización consiste en "...igualar posibilidades y que éstas sean aceptadas en su diferencia, con los mismos derechos y oportunidades de vida, serían entonces, las condiciones de vida las que han de normalizarse." (p. 289) Al respecto García, *et al.* (2000) aluden:

Toda sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona normal. Expresado en forma llana, *lo normal* se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica: es lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de esas características típicas (físicas, sociales y culturales, intelectuales, escolares etc.) se convierte automáticamente en alguien diferente o *anormal*. (p. 19)

Con la integración educativa se adoptó el concepto de necesidades educativas especiales que se difundió "...a partir de la proclamación de los principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales (Declaración de Salamanca) y del Marco de la Acción derivada de la misma, en el año de 1994." (PNFEEI, 2004, p. 14) Se pensó que el concepto de necesidades educativas especiales abarcaría un mayor número de niños con dificultades de aprendizaje. "Debido a esta ambigüedad, también se asumía que tendría connotaciones más positivas que negativas." (Vlachou, 1999, p.45).

En nuestro país se dice que las necesidades educativas especiales son las dificultades en el aprendizaje que presenta los niños en relación al resto del alumnado y por lo tanto, se deberán incorporar recursos adicionales con el fin de alcanzar los propósitos educativos. "Cuando estos recursos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades de algunos alumnos, debido a sus características específicas, es cuando estas necesidades pueden considerarse especiales." (PNFEEIE, 2004, p. 14) Al respecto Escalante *et al.*, (2004) indica que las necesidades educativas especiales.

...aparecen de una relación dinámica entre el sujeto y su entorno, por lo que debe entenderse que la respuesta a tales necesidades no sólo depende del sujeto según su particular situación, sino que fundamentalmente radica en la pertinencia y alcances de la acción educativa, asumida desde la perspectiva

de un compromiso social en el que la institución escolar se aboca a responder a las necesidades de sus alumnos con estrategias más pertinentes y adecuadas a su individualidad. (p. 12)

Las informantes aluden que las necesidades educativas especiales, son las dificultades que presentan los alumnos para acceder a los aprendizajes. Como se puede observar las necesidades educativas especiales aparecen de la relación que el niño establece con su contexto familiar, social y educativo. Un niño que vive en una comunidad rural, posee diversas habilidades para desenvolverse favorablemente. Sin embargo, cuando el niño se incorpora a un contexto diferente, es posible que presente dificultades. En los relatos que se citan a continuación las educadoras indican que las necesidades educativas especiales aparecen cuando:

No le hace falta [a los niños] ninguna parte de su cuerpo como una adecuación que se le debe hacer para que este pueda adquirir los conocimientos o superar ciertas limitaciones. (Trayec. 1 Entrev. 3 p.11)

En la necesidad educativa especial al niño le cuesta trabajo acceder al conocimiento o también alguna actividad motora porque le faltara estimulación. (Trayec. 6 Entrev. 3 p. 5)

Las necesidades educativas especiales es cuando el niño tiene un problema que le impide digamos de alguna forma aprender de la misma manera que los demás. (Trayec. 7, Entrev. 4 pp. 2-3)

Es claro observar que mientras para las educadoras la discapacidad se debe a una deficiencia física o motora, en cambio, las necesidades educativas especiales son aquellas que impactaran directamente en los contenidos de aprendizaje. Si bien es cierto que la discapacidad es una limitación funcional de tipo físico e intelectual, no siempre la limitación es evidente. Al respecto Sánchez *et al.*, (2003) indica que: "... en el estudiante miope su discapacidad es fácilmente superada con el uso de lentes, o el alumno con un trastorno específico de lenguaje receptivo que no entiende lo que lee y que muestra competencia en otras muchas habilidades." (p. 249)

A pesar de que el Jardín de Niños “Villa Centroamericana y del Caribe” lleva más de una década de experiencias integradoras, las educadoras tienen limitada información con respecto a los conceptos básicos que plantea la integración. Sin embargo, es esencial que los profesores comprendan que cuando se incorpora al grupo un niño con discapacidad y necesidades educativas especiales, destaca sus potencialidades en lugar de resaltar sus dificultades. Pero también los profesores deben comprender el tipo de discapacidad o problemática que los niños presentan y con base a ello, implementará el tipo de ayudas que sus alumnos necesitaran.

Es evidente que la integración educativa ha tenido un avance significativo. Actualmente se reconoce el derecho de todos los niños a educarse en una escuela común. Sin embargo, pesar de los años de experiencias de integración, existe en las educadoras evidentes rezagos conceptuales.

3.3 La respuesta de las autoridades educativas

"Te puedo asegurar que por parte de todas las maestras hay disposición muchas ganas y compromiso. "
(Trayec. 1 Entrev. 4 p. 12)

Para algunos niños el trayecto del hogar a la escuela es un proceso que en ocasiones puede ser complicado, es por ello, que la educadora deberá proporcionar a sus alumnos un ambiente agradable y una atención afectiva. La educación preescolar permite a los niños pasar del ambiente familiar al contexto escolar, desarrollar competencias que les permitirá adquirir mayor seguridad en sí mismos. La escuela procurará que todos los niños sin distinción tengan derecho a recibir educación. Es entonces que el Programa de Educación Preescolar 2004: "...cumple así una función democratizadora como espacio educativo en el que todos los niños (...) independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales tienen oportunidades de aprendizaje que les permita desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que poseen." (SEP, 2004. p. 15) Con base a ello, los profesores comprenderán que sus alumnos traen consigo costumbres y necesidades diferentes.

Una elevada proporción de las niñas y los niños mexicanos pertenece a familias que tienen bajos niveles de ingreso, consumo y acceso a los servicios públicos, con empleo precario y desfavorables condiciones habitacionales. Con frecuencia, esas dificultades someten la convivencia familiar a fuertes tensiones, en especial a quienes son más vulnerables. Para esas niñas y esos niños, cuyas posibilidades de aprendizaje son escasamente atendidas en el seno familiar, es particularmente importante recibir un servicio educativo de buena calidad y un trato sensible, pero condescendiente, que estimule sus competencias y aliente en ellos un sentimiento de seguridad y de capacidad de logro.

Comprender el trabajo que realizan los profesores significa sumergirse en la vida cotidiana de las escuelas, del salón de clases y de las interacciones que establecen los alumnos. En el salón de clases los pequeños incorporan nuevos

conceptos, aprenden de los demás y socializan con personas ajenas a su ambiente familiar. Las experiencias sociales permitirán a los niños a reconocer sus capacidades.

3.3.1 Las educadoras frente a la integración educativa

Si bien sabemos que los profesores les corresponden promover diversas estrategias pedagógicas que les permita a sus alumnos acceder a los contenidos curriculares y con ello, alcanzar los aprendizajes deseados e impulsar acciones con el fin de integrar a los niños que presentan discapacidad y necesidades educativas especiales. También sabemos que la responsabilidad no solo es de ellos, sino que las autoridades educativas, los docentes de CAPEP y los padres de familia tienen también un compromiso. Así pues, el papel de las jefas de sector, supervisoras y directoras es fundamental en el proceso de integración de sus alumnos y quienes les corresponde: "...promover las condiciones que son necesarias en cuanto a una forma de organización y funcionamiento escolar que favorezca con efectividad el desarrollo de la práctica educativa que abra posibilidades diferentes para responder a los retos de la diversidad." (Escalante, *et al.*, 2004, p. 37) Sin embargo y pese a los avances que hasta el momento se han realizado, la participación de las autoridades educativas en la integración de los niños con necesidades educativas es aún limitada, debido entre otras cosas, a que invierten la mayor parte de su tiempo a cuestiones de tipo administrativos. Al respecto trayectoria seis destaca:

Las autoridades solamente se involucran en cuanto a lo normativo, que los niños deben ser recibidos y ahí termina su intervención, se les olvida de su mapa curricular que existe ese tipo de niños. Siempre te están invitando a que debes aceptar a todos, que debes integrar a los discapacitados y con necesidades especiales. (Trayec. 6 Entrev.2 p. 9)

Si bien, los requerimientos administrativos son difíciles de soslayar, es esencial que las autoridades educativas generen acciones que le permita a las docentes desempeñar de su trabajo de manera eficaz. Al respecto Escalante (2008) indica que existe en los planteles educativos una exigencia en la revisión de documentos que avalen la práctica docente y que si bien, son ineludibles "...dispersan los esfuerzos de estos profesionales por atender tales requerimientos, cayendo inevitablemente en el formulismo y en el burocratismo." (En entre maestros, p. 59) Actualmente se hace necesario que los docentes tengan mayores espacios en donde se lleve a cabo un trabajo colaborativo y en el cual se promueva la reflexión y análisis de su quehacer docente. Al respecto trayectoria insiste que la participación de las autoridades educativas es inexistente.

Yo no sé si confían mucho en nosotros o de plano no hay los recursos y nos dejan, es un hecho nos dejan. Como te decía, aún con mis mejores intenciones a veces dudo si realmente ayudo o no al niño. Es mucha la confianza o la misma ignorancia que permea en todos nosotros. (Trayec. 5, Entrev. 3 p.10)

Si bien es cierto que los profesores han tenido mayor injerencia en la atención e integración de menores con discapacidad y necesidades educativas especiales, también es cierto que la participación de las autoridades educativas es ineludible. Es por ello, que las autoridades deberán facilitar a los profesores mayores espacios con el fin de retroalimentar su práctica docente.

En suma, las docentes aluden que su participación en el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales y discapacidad es irrevocable. "La educadora deberá promover igualdad de oportunidades, de acceso al dominio de códigos culturales y de desarrollo de competencias que permitan a los niños y a las niñas (...) una participación plena en la vida social." (SEP, 2004, p. 31) La educadora deberá impulsar acciones que permitan a sus alumnos y a los padres de familia a ser más tolerantes y aprendan a convivir

con la diversidad. Es así, que sus alumnos deberán apropiarse de valores como: el respeto, la justicia, tolerancia y el aprecio a la diversidad.

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitando por la vigencia de los derechos humanos y en especial los que corresponden a los niños y a las niñas, en el caso de la educación preescolar. Para que ese principio se realice plenamente, es necesario que las educadoras desarrollen una mayor capacidad de entendimiento y de empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas de aquellas en las que las maestras se han formado. (SEP, 2004, p. 37)

Las educadoras reiteran que su intervención en la integración de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales es imprescindible y también afirman que en la medida que su actitud sea positiva hacia la integración, en la misma medida será la respuesta de los alumnos y padres de familia. “La escuela y las maestras pueden ejercer una acción determinante para la adaptación y bienestar de estos niños en la medida que les ofrezcan oportunidades para convivir con otros (...) [y] ayuden a combatir actitudes de marginación...” (SEP, 2004, p.38) Al respecto las informantes indican:

Yo creo que ahí entra mucho el papel de nosotras porque bueno a lo mejor yo misma lo hubiera rechazado, como que le hubiera hecho un lado. A lo mejor si hubiéramos tenido problemas, si yo misma hubiera dado este ejemplo, entonces, que espero de los niños ¿no? (Trayec. 1 Entrev. 3 p. 5)

La aceptación es trabajo de la maestra, tanto con los niños como con los papás para que entiendan la problemática que tiene el niño y lo aceptan. (Trayec. 2 Entrev. 3 p.11)

Para Vlachou (1999) el término de actitud se refiere a: “...una entidad social que abarca los pensamientos, las formas de pensar y experiencias que se desarrollan en contextos culturales interdependientes específicos. Por ello, medir las actitudes significa medir los pensamientos de las personas, sus opiniones y experiencias.” (p.85) Existen algunas investigaciones que nos dan cuenta que cada vez los profesores muestran una actitud positiva hacia la

integración educativa, y en especial en donde las experiencias de integración ya tienen un buen camino andado. Al respecto las educadoras indican:

El cambio de uno mismo como maestro es aceptar. Aunque sabemos que todos los niños son diferentes. Pienso que lo básico es el cambio de actitud del docente, de estar claro que ninguno es igual, pero además hay niños que van a tener situaciones especiales. Para mí, lo básico es el cambio de actitud del docente para lograr la integración. (Trayec. 5, Entrev. 2 p. 6)

Lo principal es el compromiso que tenemos todas las maestras, podría decirlo sin equivocarme para trabajar con los niños, independientemente de que tengan o no tengan problemas, eso nos ha ayudado y les ha dado confianza a las mamás, a las directoras de otro Jardín de Niños y a las maestras. Yo creo que es por la disposición de nosotras, de trabajar con ellos y de procurar que estén bien. Yo creo que también es importante el darles a las mamás confianza, que se sientan seguras de que aquí van a estar los niños bien atendidos. (trayec. 3 Entrev. 4 p. 15)

A pesar que el Jardín de Niños “Villa Centroamericana y del Caribe” cuenta con diversas experiencias de integración, la participación del personal docente es desigual. Mientras que a las educadoras se le responsabiliza de los logros y dificultades de sus alumnos y de su integración. La participación de las autoridades educativas es restringida, debido entre otras cosas a que invierten la mayor parte de su tiempo de asuntos administrativos y se deja de lado, las necesidades del personal docente. Si bien es cierto que la participación del docente frente al grupo en la integración de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales es insustituible, también es cierto, el apoyo sería insuficiente, sin el apoyo de las autoridades educativas, de los docentes de CAPEP, los padres de familia y niños.

3.3.2 Los CAPEP y la Integración Educativa

Los Laboratorios de Psicotecnia de Educación Preescolar se establecieron en 1965 bajo la responsabilidad de la profesora Beatriz Ordóñez Acuña, quien

junto con un equipo de profesionales inicia un nuevo proyecto educativo con el fin de diagnosticar, evaluar y buscar soluciones a las problemáticas de la población infantil que presentara alteraciones de lenguaje, aprendizaje, problemas motores y de conducta.

En el año de 1971 se establecen las primeras “Instituciones Foráneas” en el interior de la República Mexicana que ofrecen apoyo a la población preescolar que enfrentan diversas problemáticas en su aprendizaje. En 1978 se modifica el nombre por Departamento de Psicopedagogía de Educación Preescolar (DEPSY) y fue hasta el año de 1985 que se le asigna el nombre que lleva actualmente. Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar. (CAPEP)

Los CAPEP están conformados por un equipo multidisciplinario de psicólogos, terapeutas de lenguaje, aprendizaje, psicomotricidad, trabajadoras sociales y cirujanos dentistas. La labor que realizaban los docentes de CAPEP antes de la integración educativa, estaba encaminada a proporcionar atención a los niños que presentaban leves alteraciones en el desarrollo (problemas de conducta, déficit de atención, hiperactividad, dificultades emocionales, de lenguaje, de aprendizaje entre otros) En tanto que los niños con discapacidad eran remitidos a los planteles de educación especial.

El apoyo que los CAPEP anteriormente ofrecían era a través de dos alternativas: a) Detección y Prevención y; b) Atención Psicopedagógica. En la primera modalidad las orientadoras-educadoras (de CAPEP) eran las responsables de detectar en los planteles educativos a los niños que presentaran alteraciones en su conducta y aprendizaje. Seguido a ello, proporcionaban a las educadoras sugerencias para su atención de sus alumnos o bien, los casos que presentaban mayores dificultades eran remitidos a CAPEP.

En la segunda modalidad el equipo interdisciplinario de CAPEP realizaba una valoración al niño (a través de algunas test psicométricos y entrevista a los niños y padres de familia) Con base a los resultados los menores eran canalizados al apoyo que necesitaran, ya sea dentro del Jardín de Niños o bien dejaban de asistir al plantel para incorporarse al CAPEP.

Con la integración educativa a mediados de los años noventa, los docentes de CAPEP tuvieron que reestructurar su intervención educativa, Seguido a ello, trasladarse a los Jardines de Niños para brindar atención a menores con discapacidad y necesidades educativas especiales, además de apoyar a las educadoras en la atención de éstos niños y establecer una comunicación directa con los padres de familia.

Fue a partir del ciclo escolar 1996-1997 que se ponen en marcha algunas modificaciones en el ámbito educativo. Debido a ello, los docentes de CAPEP "... participarían conjuntamente con la educadora en el proceso de elaboración del perfil grupal a efecto de realizar las orientaciones pertinentes para las adecuaciones curriculares, adaptando las actividades escolares y de ser necesario modificando los objetivos." (SEP, 1997, 173) Es así, como el personal de CAPEP comienza su intervención cuando se inicia el ciclo escolar, con el fin de detectar conjuntamente con la educadora a los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales. Así pues:

Los profesionales de apoyo psicopedagógico en los jardines de niños trabajarán en forma colaborativo con todo el personal del plantel. Será de suma importancia el trabajo conjunto realizado en el aula con la educadora, para lo cual efectuará funciones de detección de necesidades, de asesoría de acompañamiento, las cuales serán primordiales para generar los cambios necesarios en las prácticas de los maestros a través de la reflexión y de esta forma avanzar en el proceso de la inclusión educativa, potenciando el aprendizaje de todos los niños y las niñas en función del currículo del nivel preescolar. Para llevar a cabo la intervención psicopedagógica en los jardines de niños, los CAPEP se organizan en equipos interdisciplinarios. El profesional de apoyo psicopedagógico, será responsable de la atención que se proporciona en uno o dos planteles dependiendo del número de grupos, para lo cual la directora del Centro

realizará un análisis de las necesidades del ámbito de operación de los equipo, con el fin de priorizar los jardines de niños que requieran mayor atención (SEP, 2007, p. 9)

En su discurso las educadoras reconoce que la integración educativa privilegia la incorporación de los docentes de CAPEP a los Jardines de Niños, lo cual ha permitido que ambos profesionales tengan una comunicación más directa, intercambien puntos de vista y retroalimenten su práctica docente. Pero también indican que la presencia de CAPEP contribuyó a tener mayor conocimiento que les permita resolver las diversas problemáticas que enfrentan en su trabajo. Al respecto afirman:

Siempre el apoyo son los de CAPEP, porque anteriormente nosotros no teníamos contacto físico con ellos y todo era por medio de documentos que llenábamos, que mandábamos y que nos regresaban. Entonces, en mi caso la presencia de CAPEP si ha sido importante. Antes nosotros pues ni sabíamos que existían esas instituciones donde atienden a los niños y ahora si tengo de alguna manera ese conocimiento. (Trayec. 2, Entrev. 3 p. 10)

Realmente el contacto que tenía CAPEP era con los padres de familia y a partir de la integración educativa y que vienen pues realmente ya hay un contacto, y gracias a que están aquí he aprendido cosas que me han permitido resolver las situaciones que se me pudieran presentar. (Trayec. 5, Entrev. 3 p. 8)

La relación del Jardín de niños con CAPEP es positiva, porque permitió que el profesorado tenga un panorama diferente de las personas con discapacidad. El trabajo que realizan actualmente los docentes de CAPEP se centra principalmente dentro del aula, mientras que la intervención individual de los niños, se realizará siempre y cuando el apoyo dentro del grupo resulte insuficiente. Al respecto las educadoras aluden:

Siempre ha sido motivante para el plantel la presencia de CAPEP, su atención es mucho más humanizada y más interesada en esos niños. Inclusive hay quienes durante toda la jornada de trabajo están al pendiente, se integran con ellos en el recreo, tratan de involucrar a estos pequeños con los demás niños, piden tiempo en los consejos técnicos, para describir las características de la discapacidad y bueno darnos

información de cómo debe ser el trato. Inclusive hasta en algunas ocasiones invitar a las madres de familia a que nos platicuen ellas como es el trato en casa. (Trayec. 6, Entrev. 1 p. 6)

Ahora estamos más en contacto con la maestra especialista nos dice: hazle aquí o hazle acá. Como que hay más comunicación y eso ayuda a lo mejor a que el niño avance más. Anteriormente no existía ese acercamiento con la especialista y en cambio ahora sí, porque incluso pueden mandar a lo mejor una recomendación y podemos comentarla con ella y saber ella más del niño como nosotros del problema que tiene. Entonces, esto nos permite trabajar en el grupo más congruentemente. Yo creo que la participación [de CAPEP] es buena porque se preocupan por buscarles a lo mejor algunas otras alternativas. (Trayec. 2, Entrev. 2 p. 9)

La vinculación del Jardín de Niños con los docentes de CAPEP a través de los años de experiencia ha sido positivo, porque los permitido tener una visión diferente de los niños que presentan discapacidad. Pero también la integración educativa permite compartir nuevos saberes y retroalimentarse su intervención educativa. Si bien, a las educadoras les corresponde planificar, diseñar y organizar las formas de trabajo que permitirá a sus alumnos potenciar y fortalecer sus capacidades, también a ellas les toca impulsar acciones con el fin de que los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales se integren a la escuela regular. Sin embargo, la responsabilidad solo es de ellas, para lograr cambios en las prácticas, es esencial que las autoridades educativas participen activamente y con ello, lograr un fin común. El éxito de la integración educativa dependerá del compromiso que asuman las autoridades educativas, el personal de CAPEP y de los padres de familia, pero también el éxito dependerá de las actitudes positivas que los profesores asuman en la atención de los niños con necesidades educativas.

3.4 El Proceso de integración educativa

*Yo creo que el primer logro y el más importante ha sido el que se haya aceptado tener a los niños Independientemente de que tengamos o no información.
(Trayec. 1, Entrev. 4 p. 6)*

El proceso de integración educativa que se implementó en nuestro país desde hace más de una década y que se reconoce como la integración de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales a la escuela regular, a pesar de los tropiezos que los profesores se enfrentaron desde su incorporación, los avances en la materia son significativos, porque cada vez es mayor el número de niños con discapacidad que se han incorporado a los planteles educativos.

La reorientación de los servicios de educación especial y regular se dirigió principalmente a tres instancias educativas: CAM, USAER Y CAPEP. Actualmente el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) establece los objetivos y metas que los profesores deberán seguir con el fin de asegurar la atención de los niños con discapacidad que se han incorporado las escuelas.

El PNEEIE (2004) es el resultado de la participación de las autoridades educativas, profesores de educación especial, directivos y docentes de las escuelas básicas, además de las organizaciones civiles e investigadores en el campo de educación especial. Es la respuesta del gobierno federal frente a las exigencias ciudadanas en el área educativa. "... establece la ruta que habremos de seguir para consolidar una cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos (...) tengan las mismas

oportunidades de acceder a una vida digna.” (p.15) Uno de los objetivos estratégicos que pretende el PNFEIE (2004) es: “...combatir la discriminación, la segregación y etiquetación que implicaba atender a las niñas y a los niños con discapacidad en dichos servicios, [educación especial] separados del resto de la población infantil y de la educación básica en general.” (p.14) Si bien, los esfuerzos que hasta el momento se han realizado por combatir y eliminar las etiquetas siguen adelante, éstos aún no son suficientes.

Es común observar que cuando se integra a la escuela niños que presentan discapacidad, los profesores generalmente “...albergan pocas expectativas (...) como consecuencia de las propias etiquetas; consecuentemente, lo más probable es que estos niños tengan un bajo rendimiento [escolar].” (Vlachou, 1999, p. 66) Otros investigadores en cambio, afirman que existen diversas razones para etiquetar a las personas.

Desde el punto de vista profesional, las etiquetas son necesarias para saber a quiénes van dirigidos los servicios de educación especial y desde el punto de vista social, éstas facilitan la comunicación entre los investigadores y personas involucradas en la prestación de servicios, por lo que ayudan a identificar las necesidades específicas de un grupo de personas. (Sánchez, *et al.*, 2003, p. 250)

Como se puede observar el uso de las etiquetas no beneficia a los niños, sino todo lo contrario, como consecuencia de las mismas, los profesores en ocasiones los excluyen de algunas actividades. “Categorizar a un alumno, es negarle de antemano el acceso a otro estado de aquel en que se encuentra encerrado, es, para el educador, apartarse voluntariamente y definitivamente de él y condenarle a resignarse o a revelarse.” (Postic, 1982, p. 66) El uso de las etiquetas, solo ayuda a destacar más las dificultades y las diferencias entre los niños son aún más evidentes.

El segundo objetivo estratégico que pretende el PNFEIE (2004) es: “...acercar los servicios a los niños de educación básica que así lo requerían.” (p.14) Actualmente la matrícula de niños con discapacidad inscritos a la

escuela regular se ha incrementado, sin embargo, uno de los obstáculos que aún prevalecen, es que los apoyos se concentran en las grandes ciudades y algunos municipios, mientras que en las zonas rurales las ayudas son incipientes. La Organización Mundial de la Salud (OMS) afirma que:

...10% de la población puede presentar algún tipo de deficiencia o discapacidad por diversas razones; con esta base podemos afirmar que son miles de niños de las regiones indígenas de México que tienen necesidades educativas especiales. Resulta evidente que esta población no está siendo atendida en condiciones de equidad y que las prácticas educativas que se les ofrecen no corresponden a sus necesidades individuales. (Molina, 2002, p. 37)

Uno de los principales retos a vencer para seguir avanzando en la integración educativa, es lograr una mayor proporción de instituciones educativas que integren y no excluyan. Bajo esta lógica, es primordial que los agentes educativos, los padres de familia y niños se participen activamente. Si bien, los avances en materia de integración educativa son visibles, el camino para lograr una plena integración de los menores con discapacidad es extenso.

3.4.1 Obstáculos y fortalezas de la integración educativa.

Con el arranque de la integración educativa en las escuelas de educación especial y regular, los profesores se enfrentaron a diversos tropiezos en su práctica docente, debido entre otros factores a la falta de información, capacitación y orientación con respecto a los objetivos de la integración educativa. Jiménez Martínez y Vila Suñe (2004) describen una serie de conflictos que los profesores se enfrentaron en su intervención y destacan lo siguiente:

La mayoría de las escuelas no participó en la planeación ni establecimiento de la integración. Esta ha tenido que realizarse por los maestros de apoyo y los integrantes de educación especial. Además que, la proporción de maestros-niños no ha disminuido, y así el maestro se ve en la obligación de atender a un grupo numeroso y con uno o dos niños especiales, por lo que han decidido volver al sistema de enseñanza tradicional. (En Gómez-Palacio, 2002, pp. 30-31)

En tanto algunos profesores emprenderían con cierto temor los retos que la integración educativa solicitaba, otros en cambio, se negaron a recibir y apoyar a los niños con discapacidad, debido principalmente a que la mayoría de los profesores frente a grupo no participaron en la planeación y organización de la propuesta educativa y la asesoría solo se les proporcionó a los profesores de educación especial y de apoyo, del insuficiente apoyo. Pérez de Plá (2000) afirma que los fracasos de la integración educativa se deben principalmente porque:

...ha faltado ese proceso de capacitación previa a la inclusión en la escuela, proceso para el cual siguen siendo esenciales los grupos especiales. (...) ocurre que muchos niños discapacitados, no son escolarizados hasta que cambian ciertas modalidades de conducta y de relación. Esto es válido si se trabaja terapéutica y/o pedagógicamente por fuera, no se trata de esperar que [el niño] madure pasivamente. Eso sería perder el tiempo de desarrollo irrecuperable. (Pérez de Plá, 2000. p. 274)

En sus discursos las educadoras destacan que su inexperiencia en la atención de la discapacidad fue un factor que obstaculizó su desempeño profesional. Además también subrayan que la información que tienen con respecto a la integración educativa es sumamente limitada y destacan que la falta de personal de apoyo integrado en los Jardines de Niños rebasa las demandas que surgen continuamente. Al respecto agregan:

Considero que la falta de experiencia, a lo mejor si hubiéramos tenido un poco más de información o de apoyo, hubiera podido hacer más cosas por él. No me he dado a la tarea, no que vengan y nos la den, un poquito la falta de nosotros hacia ver que es y dependiendo del problema que sea echarle una buscadita donde sea. (Trayec. 1, Entrev. 4 p.8)

Si no se tiene la información es muy difícil que puedas dar lo que no tienes. Entonces te falta la información, para mí sería el mayor obstáculo. (Trayec. 6 Entrev. 2 p.12)

La ignorancia. Entonces, yo pienso que la ignorancia es un factor que obstaculiza el trabajo, la falta de tiempo y de personal especializado, hay tan poco y repartido en la multitud de las escuelas y en la multitud de niños. (Trayec. 5 Entrev. 3 p. 7)

Si bien es cierto que los profesores no recibieron información y capacitación suficiente en materia de integración y en la atención de la discapacidad. También es cierto, que seguido a ello, se implementaron diversos programas de actualización y capacitación dirigidos a los profesores de educación especial y regular, además de una gran variedad de recursos didáctico entre los que destacan: "...textos, materiales audiovisuales, boletines, en fin, una diversidad de opciones que contienen información y orientaciones sobre distintos tópicos relacionados con la integración y la educación inclusiva." (Entre maestros, Escalante, 2008, p. 52) Por su parte, trayectoria tres afirma que sus propias carencias personales y el desconocimiento del caso fueron algunos de los factores que entorpecieron su desempeño profesional. Al respecto indica:

Nuestras propias limitaciones como maestra, ocasionan no saber de esta integración total, en lugar de ayudarles que obviamente, bueno si les echamos la mano, pero a lo mejor pudieran avanzar en una escuela que realmente les ayuden con el problema que tienen. A lo mejor saber del conocimiento del caso. (Trayec. 3, Entrev. 4 p. 2)

A pesar de que la integración educativa estuvo sembrada de diversos tropiezos desde su implementación, también el modelo educativo trajo consigo varios beneficios. Uno de los principales progresos en los niños según destaca Escalante (2008) "...se refieren a la confianza y seguridad en sí mismos (...) a la capacidad comunicativa que han desarrollado, a las relaciones interpersonales que han establecido, al incremento de su interés y participación en las actividades escolares, recreativas y deportivas. (Entre maestros, p.60)

Las educadoras destacan que la integración educativa benefició en primer lugar, la incorporación de los niños con discapacidad a los Jardines de Niños, en segundo lugar, la inserción de los docentes de CAPEP a estas escuelas y tercero, a mejorar las instalaciones del plantel.

Creo que han sido muchos logros en el sentido de aceptarlos. Yo creo que el primer logro y el más importante ha sido el que se haya aceptado tener a

los niños independientemente de que tengamos o no información. Yo creo que lo mejor es poderlos integrar a un grupo regular y que tengamos el apoyo de especialistas. Yo creo que el hecho de tener en la escuela niños con una necesidades, ocasionó que se nos apoyará un poco más en la planeación de algunas actividades, en el apoyo de buscar una institución un poco más especializada para ayudar un poquito más a los niños y también nos ayudó a mejorar las instalaciones de la escuela. (Trayec. 1, Entrev. 4 p. 6)

Considero que las ventajas de la integración educativa es que los niños con discapacidad se integraron a la escuela. Ahora existe mayor acercamiento con los profesores de CAPEP y los niños los han aceptado. (Trayec. 5, Entrev. 3, p. 9)

Pese a las diversas dificultades que las educadoras se enfrentaron en su intervención, los progresos en materia de integración son notorios. Actualmente existe en los docentes mayor apertura y disposición a incorporar a las escuelas, no solo aquellos niños que presentan discapacidad sino también a integrar y apoyar a la diversidad. En base a estos planteamientos se estaría entonces cumpliendo una función democratizadora en donde todos los niños independientemente de su discapacidad tengan la oportunidad de desarrollar y fortalecer sus capacidades y habilidades.

3.4.2 ¿Las expectativas se fundamentan en la discapacidad?

Es común escuchar que las expectativas en el ámbito económico y político son desoladoras. En el aspecto educativo las expectativas se abordarán a partir de la discapacidad. ¿Qué son las expectativas y si éstas son determinantes para el desempeño profesional de los docentes? La expectativa proviene del latín *expectatum* que significa ser mirado o visto y hacen referencia a las posibilidades que se tienen para obtener algo. Las expectativas son las posibilidades que tienen las personas de que les suceda un acontecimiento, hecho o circunstancia con el fin de alcanzar una meta, pero la actitud de las personas también influirán en los logros y fracasos. Sin embargo, el buen desempeño de las personas no dependerá de la opinión de los demás, sino también de la confianza que tengan en ellos mismos.

Una expectativa es lo que se considera lo más probable que suceda. Es una suposición centrada en el futuro, puede o no ser realista. Un resultado menos ventajoso ocasiona una decepción. Si algo que pasa es completamente inesperado a una sorpresa. Una expectativa sobre la conducta o desempeño de otra persona, expresada a esa persona, puede tener la naturaleza de una fuerte petición, o una orden.

En 1968 los psicólogos Rosenthal y Jacobson realizaron una investigación en la que descubrieron cómo las expectativas del docente son determinantes en el rendimiento escolar de los alumnos. El estudio consistió en agrupar al azar a varios estudiantes con capacidades similares, con el objetivo de que aprobaran la asignatura. Al profesor del grupo se le hizo creer que en su grupo había dos clases de estudiantes: mientras el primer grupo estaría conformado por alumnos que aparentemente eran los más destacados, el segundo grupo lo integraban alumnos con capacidades inferiores. Bajo tales argumentos, el profesor prestaba mayor atención a los alumnos que aparentemente eran los más inteligentes, mientras el resto de sus alumnos generalmente eran ignorados. Al finalizar el curso se concluyó que los alumnos que aparentemente eran los más destacados obtuvieron mejores resultados académicos, mientras que el resto de los estudiantes, los resultados fueron inferiores.

De acuerdo con Rogers “Las expectativas del profesor pueden aludir aspectos positivos (espera éxito académico) o negativos (anticipa fracaso).” (En Vega *et al.*, 1997, s/p) Como se puede observar las expectativas positivas refuerzan en los alumnos los aprendizajes, mientras que en las negativas sucede todo lo contrario. Los profesores generalmente establecen juicios de sus alumnos a partir de una serie de factores que deberá tomar en cuenta como: las observaciones que realice de ellos, del comportamiento del alumno dentro y fuera del aula, de la información que obtenga de los demás (profesores, compañeros y padres de familia) además de las posibilidades que el menor tenga para acceder a los aprendizajes. Las expectativas entonces estarían en función principalmente de los logros significativos.

Los maestros mediante su conducta y tratamientos diferenciados, refuerzan las características consideradas como importantes y deseables de ciertos niños; en tanto que los niños de los distintos grupos responden de acuerdo con la conducta diferencial de las maestras, con lo cual éstas refuerzan aún más las diferencias y logran que se cumplan, de alguna manera, las expectativas puestas en cada alumno. (Cervini, 1984, p. 28)

Las informantes destacan que las expectativas que tienen de los niños con discapacidad dependerán de los avances que tengan en los contenidos de aprendizaje, además de sus posibilidades. Así pues, las expectativas del docente dependerán de cómo el niño responda o no a ellas. Al respecto las educadoras destacan:

Como que era mi expectativa al principio cuando lo vi dije: yo si puedo, si lo hago, pero pues no, por sus mismas características es un niño que no se podía lograr mucho. Si obviamente las expectativas que tuve con él desde un principio no las pude llevar a cabo por su misma situación, no se pudo. (Trayec. 1 Entrev. 1 p.16)

Si es el niño tiene discapacidad hay que ayudarlo a que vaya avanzando de acuerdo a sus posibilidades y con base a eso, la expectativa es que logren avanzar, aprender, integrarse y logren vencer su inseguridad. (Trayec. 2 Entrev. 3 p.12)

Postic (1982) subraya que a través de las expectativas se conjuga la imagen que el docente tiene de sí, cuando los niños responden a lo solicitado, entonces reafirman que son buenos. "... le confirman en su convicción de ser un buen profesor, aquel cuyo juicio predictivo es seguro, cuya acción es eficaz." (p. 67) En el ámbito educativo los profesores generalmente toman en cuenta a los alumnos más destacados, les asignan papeles que después deberán representar, les piden la exposición de temas o bien, les dan el encargo de maestros de ceremonias etc. En cambio, cuando se existe en el grupo niños con dificultades, los profesores generalmente les dan tareas sencillas. Las actitudes del docente y sus expectativas son dos elementos que impactan directamente en la conformación de la autoestima de sus alumnos y por lo tanto, mientras mayores sean las expectativas que los profesores tengan de sus alumnos, mejores serán los progresos. Al respecto trayectoria tres indica:

Saber que necesita él y que puede hacer. Entonces en función del eso yo formare expectativas. Cuando los ves que avanzan y que están logrando algo importante. El hecho de caminar, de poder cargar su mochila, de poder manejar su silla de ruedas, pues es un logro ¿no? (Trayec. 3 Entrev. 2 p. 14)

Hay que partir de la idea de que todos pueden a su manera lograr algo con esa expectativa se logra más. Si tiene una expectativa alta se van a lograr más cosas que no tenemos. (trayec. 5 Entrev. 2 p11)

La familia es la primera instancia que califica y descalifica y quien atribuye etiquetas a sus hijos. Posteriormente es en la escuela en donde se fomenta y contribuye a esta práctica, que en la mayoría de los casos perjudica a los niños y se ven vulnerables ante los cuestionamientos que los demás hacen de él. Los profesores como actores principales de la intervención educativa, ejercen un papel determinante en la adaptación de los niños, pero también son quienes con su actitud fomenta la integración o bien la exclusión. A pesar de que las diferencias de los niños con discapacidad son innegables, la educadora es quien facilitará o bien obstaculizará el proceso de integración y de aprendizaje de sus alumnos.

3.4.3 ¿Integrar o excluir?

En generaciones pasadas cuando los servicios de educación especial eran inexistentes, varios fueron los intentos que se realizaron para dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con discapacidad. El encierro, la exclusión y la marginación lo podemos encontrar desde el nacimiento de la sociedad occidental. Del apoyo filantrópico y asistencial se pasó a un modelo médico-terapéutico, para posteriormente incorporar diversos programas de apoyo con el fin de subsanar las dificultades de aprendizaje de los sujetos con discapacidad. Fue hasta los años ochenta que los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: Indispensables y Complementarios. En la primera modalidad los grupos funcionarían aisladamente y separados de las escuelas regulares y en la segunda, los niños

recibirían atención dentro de los planteles regulares.

Por mucho tiempo se debate con respecto al tipo de atención que las personas con discapacidad deben recibir, mientras algunos docentes opinan que su educación les compete a las escuelas especiales, otros en cambio, afirman que deben integrarse a la educación regular. En sus discursos, las docentes destacan que es a las escuelas especiales quienes les compete la atención de menores con discapacidad, debido a que expresan que los profesores poseen mayores conocimientos y experiencia en la discapacidad. Al respecto indican:

Yo creo que hay casos que son más especiales y si necesitan acudir a una institución especial. Por ejemplo, un niño con retraso mental sí creo que ellos necesitarían una institución más especializada, bueno por las cosas que ellos necesiten y que yo obviamente no tengo la capacidad para dárselas. Yo creo que en otra institución si avanzaría porque es gente especializada para tratarlos, tienen su terapia que van regularmente para favorecerles la parte que ellos tengan afectada ¿no? (Trayec. 2 Entrev. 3 p. 13)

Hay maestros que tienen conocimiento de cómo tratar al niño con algún tipo de necesidades educativas o por lo menos saben a dónde mandarlo. Las instalaciones de escuela no son aptas para este tipo de chiquitos, se necesita que el edificio, los salones estén adecuados, para poder tratar a niños con algún tipo de problemas. A lo mejor tener materiales diferentes y gente capacitada. (Trayec. 1 Entrev. 4 p. 6)

Los comentarios anteriores me demuestran que a pesar de que los profesores ya tienen un buen número de experiencias integradoras, consideran que los niños con discapacidad son responsabilidad de educación especial porque afirman que su escaso conocimiento en la atención de las distintas discapacidades complica su intervención. Por su parte, trayectoria seis también reitera que los niños con discapacidad deben ser educados por personal especializados. Sin embargo, su comentario, que es posible que algunos menores con discapacidad se integren a los Jardines de Niños.

Las escuelas especiales tienen más conocimiento de ciertas características de estos niños y su trabajo es precisamente integrarlos, en el sentido de darles una mayor equidad en la educación. En esas escuelas los van capacitando en un taller o manualidad que sepan hacer o los enseñan a hacer. La atención debe estar principalmente privilegiada para niños con un lento aprendizaje, niños down, a esa clase de niños, claro que hay niños down como que si se pueden integrarse con los niños normales. (trayec. 6 Entrev. 2 p. 10)

Mientras algunas docentes se resisten a incorporar en sus aulas a menores con discapacidad, otras por el contrario, afirman que los niños tienen amplias posibilidades de integrarse y acceder a los contenidos pedagógicos. Al respecto dicen:

Yo creo que sería mejor que estuvieran aquí en una escuela regular, porque de alguna forma aquí a lo mejor solamente sería un niño dentro de un grupo con algún problema rodeado por otros 30 niños que no tendrían el problema y de alguna forma esto le ayudaría. (Trayec. 1 Entrev. 4 p. 5)

Pensándolo ya bien yo creo que estarían mejor aquí, porque no estarían como empapados o rodeados de su mismo problema. Creo que el hecho de convivir con niños que están bien y que les pueden ayudar, con los que va a aprender. Creo ahora sí, sin equivocarme que estarían mucho mejor aquí con nosotros. Lograrían muchas más cosas, irían avanzando más que en otra institución. (Trayec. 1 Entrev. 4 p. 5)

Las educadoras sostienen que la integración de los niños con discapacidad es posible, siempre y cuando existan en los planteles educativos las mejores condiciones para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos. Integrar no significa trasladar a todos los niños con discapacidad a la escuela regular. Cuomo (1992) explica: “La inserción de un niño a la escuela regular debe conducir, como resultado de la reflexión, de la programación y de la intervención pedagógica sistematizada, a su integración (En García, et. al., 2000, p. 59) Es prioritario que las escuelas se fortalezcan, con el fin de lograr que integren y no excluyan.

La integración educativa ha sido positiva porque a pesar de que los profesores no tuvieron la experiencia en atender a menores con discapacidad, el compromiso que cada una ha asumido en la atención de éstos niños se ha visto

reflejado hacia la comunidad. Y a pesar de que a veces muestran resistencias, mayor carga de trabajo y limitado apoyo por parte de las autoridades educativas en general están dispuestas a enfrentar los desafíos que demanda la integración educativa. Al respecto las informantes dicen:

Estoy a favor siempre y cuando existan apoyos para saber cómo trabajar con ellos, porque a veces uno por la experiencia dice creo que esto me sirve. Sin embargo, aun con la experiencia hay cosas que podrían resultar mejores si hay quienes sepan exactamente como trabajar con un niño con esas características. (Trayec. 5 Entrev. 3 p. 9)

Creo que está bien que estén en el aula. Siempre y cuando la educadora este comprometida con ella misma. Tú como educadora tienes el compromiso de atenderlo, sino sabes bueno entonces buscar información o buscar la manera de que manden. (Trayec. 7 Entrev. 2 P. 8)

Las experiencias de integración que las educadoras han adquirido a lo largo de su trayecto profesional, les permitió tener un panorama diferente de la discapacidad, les permitió a algunas ser más sensibles y despojarse de sus prejuicios. Sus experiencias integradoras también les demostró que no todos los niños con discapacidad presentarán problemas para acceder a los aprendizajes y que de nada sirve etiquetarlos. Es así, que la incorporación de los niños con discapacidad a los Jardines de Niños debe darse a partir de una reflexión conjunta que permita crear las mejores condiciones para que la integración sea posible. Pérez de Pla (2002) afirma que cuando se observa en el niño inhibición al aula, deja inconclusas sus actividades, la interacción con sus compañeros y profesores es inexistente o bien, existen problemáticas de difícil manejo, es necesario ir pausadamente y no retirar al niño inmediatamente al niño de la escuela.

Uno de los principales retos que tenemos todos los que realizamos actividades académicas y en especial los que trabajamos con menores que presentan discapacidad, es tener una actitud positiva y abierta ante los cambios que se están gestando continuamente.

Conclusiones

Conclusiones

En la actualidad somos contemporáneos de una propuesta educativa que pone todos sus esfuerzos en lograr que las personas con discapacidad tengan derecho a recibir una educación igualitaria que cualquier ciudadano común. Vivimos el proceso de la integración educativa, el de las personas con discapacidad que históricamente fueron segregados de los espacios de la vida social, familiar y escolar. Actualmente las escuelas regulares tienen la encomienda de favorecer prácticas cada vez más incluyentes, donde no solo se integren personas con discapacidad, sino apoyar a la diversidad.

En los últimos años las Políticas Educativas incorporaron a las escuelas de educación especial y regular, un nuevo modelo de atención que pretende integrar a las personas con discapacidad a la vida escolar. Así pues, la federación, los estados y municipios impulsaron la igualdad de todos los ciudadanos, independientemente de que tengan o no discapacidad y con base a ello, eliminar las etiquetas y la marginación al que por muchos años han sido objeto. Sin embargo, aún estamos lejos de alcanzar una verdadera democracia debido a que en nuestro país aún persisten prácticas de discriminación, exclusión y marginación en contra de quienes tienen discapacidad.

Quienes hemos tenido experiencias integradoras sabemos que la labor ha sido complicada, porque los conocimientos que los docentes frente a grupo poseen, así como su experiencia en la atención de la discapacidad es fundamental. Sin embargo, a pesar de los diversos conflictos que los profesores enfrentaron en su intervención, los avances en materia de integración son significativos, porque cada vez son más instituciones

educativas que incorporan en las aulas a menores con cualquier signo de discapacidad.

El objetivo de este apartado es presentar las conclusiones de la presente investigación, con el fin de dar respuestas a las interrogantes planteadas y conocer hasta donde hemos avanzado. Las conclusiones las describo a partir de los cuatro ejes de análisis.

Las trayectorias profesionales de las educadoras: El primer eje de análisis me permitió adentrarme en la cotidianidad de sus historias personales y profesionales, profundizar en ámbito de sus motivaciones y comprender las circunstancias e intereses que las llevaron a las informantes a inclinarse por el campo de la docencia. Escudriñar en sus historias me remitió sin proponérmelo a mi propia historia profesional. Comprender el trabajo que los profesores realizan habitualmente, requiere adentrarse en la vida cotidiana de las escuelas, de las aulas y de las prácticas pedagógicas.

Para las informantes, ser educadora se enmarca en una serie de experiencias y circunstancias relacionadas con la figura del profesor, ya sea porque los sucesos que vivieron durante su escolaridad fueron afortunados o bien, porque las experiencias que experimentaron en sus primeros años de su educación formal fueron desafortunadas. En general, la mayoría de las educadoras indican que su interés por la docencia nace a partir de sus experiencias escolares, pero también destacan que el quehacer docente y en especial ser educadoras, era conceptualizada una profesión factible.

Para las educadoras la figura del profesor desempeña en su historia un papel primordial. Busca identificarse y volverse semejante al otro. Lo cual es proyectado a través de sus juegos lúdicos. La elección de la profesión docente también se debe al contexto familiar, en tanto, para algunas educadoras su familiar contribuyó y las impulsó para culminar sus estudios profesionales, para otras en cambio, su familia descalificó la labor docente, porque en primer lugar, se argumentaba, que ser educadora es ideal para las mujeres y en segundo

lugar, porque reiteran que la profesión es fácil. Existen algunas investigaciones que nos demuestran cómo las profesoras interiorizan la función docente con el rol de madres. Elizondo (1999) afirma que el papel de la madre es: central. "... con base en el cual se estructuran las funciones y el rol del docente de preescolar." (p.87) Tal afirmación sostiene que la educación preescolar debe proveer al niño un ambiente maternal.

Las elecciones profesionales sitúan su anclaje en diversas circunstancias y experiencias relacionadas con la figura del profesor y en donde las informantes destacan nació su interés por la profesión.

La noción de integración educativa: El segundo eje de análisis me permitió conocer las concepciones que las educadoras tienen en materia de integración educativa y discapacidad. Así como también saber cómo han sido sus experiencias de integración en la atención de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales. Con base a sus conocimientos en la materia de integración educativa y a las experiencias de integración, se deriva su intervención educativa y me demuestran sus habilidades y capacidades en la atención de menores con discapacidad y necesidades educativas especiales.

En los últimos años la atención de las personas con discapacidad en nuestro país cobro un impulso significativo y su inscripción a las escuelas regulares actualmente es un derecho que se han ganado, después de varias luchas y debates por conseguir mayores espacios en la vida social. Lo que hace cuatro décadas era impensable: *el acceso de las personas con discapacidad a la escuela regular*, actualmente es una realidad. Si bien, el proceso de las personas con discapacidad a la escuela regular ha sido difícil, es de suponer que su incorporación a otros ámbitos de la vida social se complica aún más, porque en nuestro país aún no existen condiciones que avalen la seguridad de las personas.

La labor que desempeñan las educadoras en la atención de los menores con discapacidad no ha sido nada fácil, porque quienes han vivido de cerca el

proceso de integración educativa, sabemos que desde su implementación estuvo sembrada de diversas dificultades, en cuanto a la información, capacitación y orientación en el campo de la integración educativa y por supuesto en la discapacidad, además de que experiencia de las educadoras en la atención de la discapacidad era inexistente. Si bien es cierto que los profesores se hacen y aprenden a través de la práctica y experiencia, también es cierto, que la capacitación y actualización son dos elementos que deben estar presentes con el fin de satisfacer las exigencias del alumnado.

A pesar de que las experiencias de integración educativa han sido extensas, las educadoras en general tienen limitada información en el campo de la integración educativa y en la discapacidad, además destacan que los conocimientos que poseen prácticamente los obtuvieron de los docentes de CAPEP. Lo cual me demuestra que la mayoría del personal docente muestra desinterés por capacitarse y actualizarse en el tema que nos ocupa. Si bien es cierto que cuando se implementó la integración educativa los profesores frente a grupo no tuvieron la información suficiente y mucho menos se les capacitó, también es cierto que seguido a ello, se incorporaron diversos programas de actualización con el fin de ayudar a los profesores a subsanar sus dificultades, además de una gran variedad de materiales didácticos y libros de texto en relación al campo.

La integración educativa para el personal docente significó en primer lugar, la incorporación de los menores con discapacidad a los Jardines de Niños “... *que por ejemplo antes CAPEP se llevaba y ya de repente con la integración pues ya no se van, sino que ya están aquí, trabajan con el grupo y cuando hay actividades pues los separan un rato.*” (Trayec. 2 Entrev. 2 P. 5) y por otro, la inserción de los docentes de CAPEP a estas escuelas. Lo cual ha contribuido a que ambos profesionales, tengan una mayor comunicación y trabajar ambas para un fin común: el acceso y la integración de los niños con discapacidad y el logro de los contenidos curriculares. Si bien hemos avanzado significativamente en materia de integración educativa, no es suficiente, porque aún persiste en el personal docente serias dificultades de información y es

posible que los desaciertos en su intervención se deban principalmente a sus carencias conceptuales y a su inexperiencia en la atención de menores con discapacidad.

Dos conceptos han sido básicos en la integración educativa, la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Mientras para las educadoras la discapacidad se debe principalmente cuando existe en el niño una deficiencia a nivel físico porque afirman que: *“El niño no estaría completo físicamente.”* (Trayec. 7 Entrev. 2 p. 9) Si bien la discapacidad puede ser física, también existen otro tipo de discapacidades como son las motoras e intelectuales que a simple vista pueden ser imperceptibles. Ante tales señalamientos, las educadoras me demuestran el desconocimiento que tienen en el campo de la discapacidad. En cambio, afirman que: *“Las necesidades educativas especiales es cuando el niño tiene un problema que le impide digamos de alguna forma aprender de la misma manera que los demás.”* (Trayec. 7, Entrev. 4 pp. 2-3) Es decir, para las docentes las necesidades educativas especiales están relacionadas con las dificultades de aprendizaje. Si bien es cierto que las necesidades educativas especiales dependen de la interacción que el sujeto establezca con la institución, también es cierto, que intervienen otros factores como son el contexto social, familiar, además de las mismas condiciones individuales del menor.

Quienes tenemos injerencia en el ámbito educativo no debemos permanecer ajenos frente a los cambios que se están gestando continuamente en la atención de las personas con discapacidad. Cambios que obedecen a Políticas Educativas a nivel internacional y nacional y que actualmente pretenden ir más allá de atender solo aquellos niños con discapacidad, es decir, el reconocimiento a la diversidad cultural que: *“...constituye [hoy más que nunca] un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y en especial los que corresponden a los niños, en el caso del preescolar.”* (SEP, 2004, p. 37) Suponer que a los planteles de educación especial les compete atender a los niños con discapacidad, es desconocer dichos fundamentos, pero también es resistirse a asumir los retos que la

integración educativa demanda. Si bien, la propuesta educativa tuvo desde un inicio serios tropiezos, también la integración educativa permitió que los profesores y docentes de CAPEP retroalimenten su labor docente y fortalece su práctica profesional. “Esta práctica-además de que enriquece a los mismos profesionales, al comprender la lógica de los procesos de aprendizaje escolar, incorpora en la enseñanza regular nuevos elementos que favorecen el mejoramiento de los aprendizajes de todos los niños y las niñas.” (García *et al.* 2000, p. 15)

La respuesta de las autoridades educativas: El tercer eje de análisis se deriva la participación de los actores educativos, jefas de sector, supervisoras, directoras, educadoras y personal de apoyo. Quienes desde su función tienen la obligación de promover acciones que permitan a la población infantil y en especial a los niños con discapacidad integrarse a las escuelas regulares. A pesar que el Sistema Educativo ha implementado diversas acciones con el fin de cumplir los postulados de que la integración educativa demandaba, es evidente que la participación de todos los agentes educativos en la integración de los niños con necesidades educativas es desigual, debido principalmente a que las autoridades educativas (jefas de sector, supervisoras y directoras) pasan la mayor parte de su tiempo en resolver asuntos burocráticos, que si bien son indispensables, se deja de lado, las necesidades tanto de los profesores frente a grupo como de los mismos niños.

La función de la educadora en el proceso de integración de la población infantil es ineludible, y es también la que le corresponde planificar, diseñar y organizar las formas de trabajo que permitirá a sus alumnos potenciar y fortalecer sus capacidades, por lo cual, no debemos creer que solo a ella le compete integrar a los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. “Debe entenderse que la labor del maestro es fundamental para lograr con éxito los propósitos establecidos (...) sin embargo, no es tarea que solo involucre a su persona...” (Escalante, *et. al.*, 2004, p. 25) Es por ello que la participación de las autoridades educativas se hace necesaria, porque son quienes les

corresponde generar espacios que les permita a los docentes reflexionar acerca de su práctica y tomar decisiones de lo que hay que implementar.

Con la incorporación de la integración educativa a los planteles regulares, los docentes de CAPEP se tuvieron que trasladar a los Jardines de Niños y desde ahí brindar el apoyo a los menores que anteriormente acudían a CAPEP, acompañar y asesora a las educadoras y a los padres de familia. Si bien la presencia de los docentes de CAPEP fue difícil en un inicio porque para las educadoras se sentían vigiladas por un grupo de especialistas en su escuela que observaría su trabajo. Actualmente la vinculación del Jardín de Niños con los docentes de CAPEP a través de los años de experiencias se ha fortalecido, porque los ha permitido tener una visión diferente de los niños que presentan discapacidad y una comunicación más cercana con el fin de retroalimentar su intervención educativa.

El proceso de integración educativa: El último eje de análisis me dio la posibilidad de conocer el proceso de integración de los menores que presentan discapacidad y necesidades educativas especiales que asisten al Jardín de Niños “Villa Centroamericana y del Caribe.” Así como también las dificultades y fortalezas más apremiantes que las educadoras se enfrentaron en su intervención pedagógica y también confirmé que sus expectativas de los niños con discapacidad determinan su desempeño profesional.

Las educadoras destacan que su inexperiencia en la atención de la discapacidad y la limitada información en materia de integración educativa fueron algunos de los obstáculos que impactaron y además entorpecieron su desempeño profesional y también afirman que el personal de CAPEP que se ha incorporado a los Jardines de Niños es insuficiente y los profesionales no logran resolver todas las demandas de las educadoras. Si bien es cierto que la integración educativa tuvo serias dificultades desde su incorporación, también es cierto que los avances en la materia son significativos y sobre todo los que se refieren a la integración de los niños con discapacidad, que han adquirido pautas de convivencia, socialización y autonomía principalmente. La

integración educativa también permitió: a) saber que no todos los niños con discapacidad pueden presentar necesariamente necesidades educativas especiales, b) la inserción de los docentes de CAPEP a los Jardines de Niños y; c) las instalaciones del Jardín de Niños se han mejorado. Actualmente existe mayor disposición y apertura en los planteles educativos y sobre todo donde las experiencias de integración ya tienen un buen camino recorrido.

Las educadoras subrayan que sus expectativas de los niños con discapacidad estarán en función de las capacidades, pero también de las posibilidades que tengan para acceder a los contenidos curriculares. Lo cual me demuestra que sus expectativas pueden influir en su desempeño profesional y sobre todo cuando las posibilidades de integración y aprendizaje de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales son restringidas. Si bien es cierto que las expectativas del docente están relacionadas con logros académicos de sus alumnos, también es cierto que las posibilidades de integración y aprendizajes serán mayores cuando las expectativas estén en el mismo sentido. En suma, las expectativas de las educadoras son bajas en lo referente a la intervención principalmente con los niños que presentan discapacidad, pero también expresan que mientras mayores sean éstas, las posibilidades de aprendizaje e integración de sus alumnos giraran en el mismo sentido.

Actualmente se sigue debatiendo con respecto al tipo de atención que las personas con discapacidad deben recibir. Mientras algunos proponen que exista una escuela totalmente inclusiva, en donde se les brinde atención a todos los niños sin discriminación. También existen opiniones que proponen que exista un sistema unificado de educación especial y regular.

Algunas educadoras sostienen que los niños con discapacidad es responsabilidad de educación especial, porque justifican: 1. los profesores están capacitados para resolver las demandas de sus alumnos, 2. las escuelas tienen mejores condiciones arquitectónicas 3. Cuentan con material didáctico para resolver las problemáticas de los niños. Sin embargo, sus comentarios

también me demuestran que la integración de algunos niños con discapacidad puede ser posible siempre y cuando exista en los Jardines de Niños, mejores condiciones arquitectónicas, información suficiente y apoyo del personal de CAPEP.

La incorporación de los niños con discapacidad a la escuela regular deberá darse a partir de una reflexión conjunta del personal docente con el fin de crear las mejores condiciones que permitan a los alumnos integrarse en el Jardín de Niños. Al respecto Pérez de Pla (2002) afirma que cuando se observa en el niño inhibición al aula, deja inconclusas las actividades que realizan en la escuela, la interacción con sus compañeros y profesores es inexistente o bien, existen problemáticas de difícil manejo, es necesario ir pausadamente y no retirar al niño de la escuela, porque de antemano le estaríamos negando las posibilidades de acceso.

El éxito de la integración educativa dependerá del compromiso que asuman las educadoras, las autoridades educativas, el personal de CAPEP y de los padres de familia, pero también el éxito dependerá de las actitudes positivas que los profesores asuman frente a la atención de los niños con discapacidad.

Anexo

ENTREVISTA DIRIGIDA A LA EDUCADORA

Objetivo de la entrevista: Conocer la trayectoria profesional de la educadora y las concepciones que tiene en materia de integración educativa.

Entrevista: Núm. 1	Fecha: 29 Marzo 2007
Jardín de niños: Villa Centroamericana y del Caribe	Turno: Matutino
Trayectoria: 2 Entrevistadora: NV	Hora: 13:22

<i>Preguntas Base</i>	<i>Observaciones</i>
<p>NV: <i>¿Por qué elegiste ser educadora?</i></p> <p>Trayec. 2: Primero...bueno ya cuando grande decidí ser educadora porque siempre pensé que a través de ser educadora se podía ayudar a este precioso país. Siempre pensé que el cambio es la educación. A lo mejor en un sentido más infantil porque me gustaba. Yo me acuerdo que de chiquita inventaba mis nombres, pasaba lista y ponía a mis hermanos que cada quien me contestara diez veces. Entonces a lo mejor de chica pues realmente no sabía porque me gustaba, simplemente me gustaba y pues ya después de más grande siempre tuve la idea de ser educadora. Incluso hasta a veces pensaba irme cuando daban clases en la sierra y todas esas ondas, como que me llamaba la atención irme porque sentía que ahí podría dar más servicio. Pero no pude porque en primera, en mi casa no estaban muy de acuerdo con que fuera educadora, creían que mi</p>	<p>TRAYECTORIAS PROFESIONALES</p> <p><i>Intereses.</i></p> <p>La entrevistada expresa que su deseo de ser educadora se debe a varias razones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primero...<i>bueno ya cuando grande decidí ser educadora porque: siempre pensé que a través de ser educadora se podía ayudar a este precioso país.</i> 2. <i>Siempre pensé el cambio es la educación.</i> 3. <i>Me gustaban los niños más chiquitos, jugar con ellos.</i> 4. <i>Yo tuve una un preescolar muy gacho, porque realmente a mí me fue muy mal en preescolar. A lo mejor también eso fue. Yo dije a lo mejor yo voy a ser diferente a como a mí me trataron en preescolar y bueno yo realmente siempre quise ser educadora.</i>

intelecto daba para más. O sea, como que era un talento desperdiciado ser educadora. Entonces pues bueno me dejaron porque era mi decisión pero,irme a otra parte pues no, nunca les agrado. Entonces realmente nunca contemple en serio irme a trabajar a otra parte.

NV: ¿Y por qué ser educadora y no profesora de primaria?

Trayec. 2: Porque yo creo que en los chicos es cuando...Vamos como que tenía la idea de que yo quería trabajar cuando uno empieza la formación no cuando ya la llevas avanzada. ¿No? Como que la base preescolar. Ya luego avanzas a primaria y además como que me gustaban los niños más chiquitos, jugar con ellos. En un momento inicial así fue, me gustaba jugar con ellos y ese tipo de cosas. Aún cuando tuve una un preescolar muy gacho, porque realmente a mí me fue muy mal en preescolar. A lo mejor también eso fue y dije: A lo mejor yo voy a ser diferente a como a mí me trataron en preescolar y bueno yo realmente siempre quise ser educadora. Yo me acuerdo desde primero de primaria o de segundo yo decía que iba a ser educadora y realmente cuando termine la secundaria que fue cuando quería entrar a la Nacional. Tenía un maestro en la secundaria y decía que no, que yo no podía ser educadora porque las educadoras tenían que ser güeritas, de ojo azul y altas. Entonces yo era todo lo contrario y no tenía la información.

5. Trayectoria dos a afirma que su inquietud por la docencia surgen desde pequeña. *“...yo me acuerdo que de chiquita inventaba mis nombres y pasaba lista y ponía a mis hermanos que cada quien me contestara diez veces (...) Ya después de más grande, siempre tuve la idea de ser educadora, incluso hasta a veces pensaba irme cuando daban clases en la sierra y todas esas ondas, como que me llamaban la atención irme, porque sentía que ahí podría dar más servicio.”*

Entonces en lugar de meterme a la nacional me fui a bachilleres y ahí estudie contabilidad, estudie ciencias políticas y pues ahí todo el mundo me alababa porque era lo máximo en ciencias políticas. Cuando decidí porque entonces ya fui e investigue como estaba lo de la Nacional y me di cuenta que no era verdad, que yo podía entrar. Entonces, dije: ¡que hago aquí me voy a la Nacional de Educadoras! Ya fue cuando mis hermanos vieron que fui y todo pues ya me dijeron que siguiera en contabilidad. Mi hermano quería que fuera abogada y muchas cosas. Pero ya entonces, cuando vieron que no, pues entonces ya no les quedo de otra más que ahora si apoyarme. Bueno si eso es lo que quieres pues ¡órale! y si no te quedas entonces escoges una escuela particular para que estudies lo que tú quieres. Como que hasta ese momento fue que aceptaron que fuera educadora. Porque realmente mi entorno, mi familia, pues decía que no, que yo tenía otras capacidades.

NV: ¿Y en la carrera cómo fue tú formación docente?

Trayec. 2: Aquí ya trabajando.

NV: No, en tú formación como educadora

Trayec. 2: ¡Ah! ya estudiando la carrera, fue muy padre porque en cuestión de las materias pues era padre, porque eran cosas nuevas que yo nunca había hecho. Por ejemplo:

TRAYECTORIAS PROFESIONALES

Familia: "Mi intelecto daba para más".

La educadora expresa que su familia desaprobaba la profesión docente: *"...en mi casa como que no estaban muy de acuerdo con que fuera educadora, como que creían que mi intelecto daba para más. O sea como que era un talento desperdiciado ser educadora. (...)* Porque realmente mi entorno, mi familia, pues decía que yo tenía otros toques, otras capacidades.

Influencia de otros

El desconocimiento que trayectoria dos tiene de la profesión docente y de los comentarios del profesor, originó que se inclinara a estudiar otra carrera: *"Tenía un maestro en la secundaria y decía que no, que yo no podía ser educadora porque las educadoras tenían que ser güeritas, de ojo azul y altas. Entonces yo*

las cuestiones artísticas, el cantar y bailar. Todo eso que yo nunca había hecho. A mí me encantaba la escuela y además como que el estar en la escuela me permitía ir sanando algunos traumas que traía yo de mi educación preescolar. Entonces para mí fue padre, era difícil porque la escuela estaba muy lejos, pero realmente el estar en la escuela fue muy padre, al momento en que logro adaptarme, porque realmente adaptarme a la escuela para mí fue difícil. Yo venía de una escuela mixta donde toda la vida había hombres y mujeres y llegaba a una escuela donde son puras mujeres, que hablaban puras cosas increíbles. Fue muy difícil el primer año, la adaptación porque yo venía de una escuela que convivía con los niños, con muchachos. Entonces, yo tendría que cuidarme de lo que hablaba, de lo que decía, porque había hombres. O sea no era tan abierto. Y llegar a una escuela donde eran puras mujeres y que eran capaces de subirse al escritorio y quitarse la blusa y ese tipo de cosas. Yo después entendí pues bueno, es que somos mujeres y por eso lo hacen. Entonces si me costó trabajo la adaptación a la escuela, pero una vez que pasó la etapa difícil pues ya fue disfrutar la escuela y realmente la recuerdo pues muy padre. Bueno con sus cosas por ahí no tan padres, pero en general si fue muy grata la experiencia en la Nacional y reafirmé ahí mi idea de ser educadora. Cuando entiendo el objetivo a lo mejor de la educación preescolar. Cuando entiendo la función en sí que tiene

era todo lo contrario, yo no tenía la información y entonces en lugar de meterme a la nacional me fui a bachilleres, estude ciencias políticas y pues ahí todo el mundo me alababa porque era lo máximo en ciencias políticas (...) entonces ya fui investigar como estaba lo de la Nacional. Me di cuenta que no era verdad, que yo podía entrar como cualquier otra a la escuela”.

TRAYECTORIAS PROFESIONALES

La entrevistada manifiesta que en su formación docente las experiencias fueron gratificantes: *“... fue muy padre porque en cuestión de las materias pues era padre, porque eran cosas nuevas que yo nunca había hecho [...] además, como que el estar en la escuela me permitía ir sanando algunos traumas que traía yo de mi educación preescolar [...] pero una vez que paso la etapa difícil pues ya fue disfrutar la escuela y realmente la recuerdo pues muy padre”.*

Pero también indica que el proceso de adaptación fue complicado debido a las experiencias de estar en grupos mixtos: *“... al momento en que logro adaptarme, porque realmente adaptarme a la escuela para mí fue difícil. Yo venía de una escuela mixta toda la vida donde había hombres y mujeres y llegaba a una escuela donde son puras mujeres, que hablaban puras cosas increíbles para mí. Fue muy difícil el primer año la adaptación...”*

preescolar, porque uno nomás de primero así porque me gustan los niños pero yo estando ahí, porque obviamente yo no venía de un bachillerato pedagógico, yo venía del plantel cuatro. Entonces fue descubrir el objetivo de la educación preescolar, entender más el trabajo que tenía que realizar con los niños, a lo mejor no entender tanto realmente. Cuando estas frente al grupo ya es diferente. Pero sí, la Nacional me dio la posibilidad de reafirmar mi vocación. Cuando uno entiende que ese es el camino para cambiar y para aprender. Yo les digo a las mamás a lo mejor no aspiramos o no debemos aspirar a que todos se titulen y lleguen a una licenciatura, yo creo que debemos aspirar a que seamos buenas personas y que cada uno de los niños sean honestos. En donde les tocaran no sé, ser mecánicos, jefe de departamento en una tienda, pero lo importante es ser honesto. Una vez que aprendemos a ser honestos podemos cambiar y en el lugar donde estemos tenemos que aprender a ser honestos. No aspirar a que todos se titulen, pues que rico que todos se titularan, pero si se titulan sin esa base de valores que debemos tener como personas, pues de nada sirve. Entonces yo creo que la Nacional me dio eso, el entender bien lo que era el objetivo, el por qué era el trabajo de educadora y no era nada más el venir jugar, divertirse y listo. Reafirma mi idea de estar aquí.

TRAYECTORIAS PROFESIONALES

La informante expresa que su formación docente, contribuyó a confirmar la idea de ser educadora: *“...reafirmo ahí mi idea de ser educadora [...] la nacional pues me da como reafirmar mi vocación...”*



<p><i>NV: ¿Cuál era el objetivo de la educación preescolar?</i></p> <p>Trayec. 2: ¿El objetivo de preescolar? Mmmm... Pues en ese tiempo era el que los niños aprendieran a hacer y aprendieran a hacer y hacer. Era como darles más, no era tan... como ahora. Si como que ¡hay! esta súper grande, no sé, era diferente, pero era otro. Un poco que los niños aprendieran a ser buenas personas, a ser a lo mejor más honestos, a ser participativos y más autónomos. Qué bueno de alguna manera se sigue manejando. Pero bueno era diferente.</p> <p><i>NV: ¿Por qué tu educación preescolar no fue una experiencia agradable?</i></p> <p>Trayec. 2: Mira yo no tengo muchos buenos recuerdos de mi educación preescolar, empezando porque yo fui a una escuela particular, en donde había tanto niños grandes. Yo ahora pienso que a lo mejor ni serían tan grandes, a lo mejor serían de primaria, no sé, pero pues nos revolvían a todos. Entonces ahí estábamos y yo le dije a mi mamá: ¿De veras fui todo el año [a la escuela]? Yo me acuerdo muy poco y de las pocas cosas que recuerdo es qué por ejemplo en alguna ocasión teníamos un cuaderno así [señala el tamaño del cuaderno] grande que era el que servía antes de algo y la maestra nos pinto ahí un pino navideño y nos dio unas esferitas para pegarlas en cada ramita, ese era el trabajo del día. Entonces a cada uno de los que estábamos en la mesa nos dio las</p>	<p>TRAYECTORIAS PROFESIONALES</p> <p><i>Objetivo de la educación preescolar</i></p> <p><i>“...fue descubrir el objetivo de la educación preescolar, entender más el trabajo que tenía uno que realizar con los niños, a lo mejor no entender tanto realmente ya cuando esta uno frente al grupo porque si es diferente (...) lo importante es ser honesto. Y una vez que aprendemos a ser honestos podemos cambiar y podemos, en el lugar donde estemos tenemos que aprender a ser honestos. Entonces yo creo que la Nacional me dio eso, el entender bien lo que era el objetivo, el por qué era el trabajo de educadora. No era nada mas el venir jugar, divertirse y listo”.</i></p> <p>El objetivo de la educación preescolar es:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>“...ese tiempo era el que los niños aprendieran a hacer y aprendieran a hacer y hacer. Era como darles más...”</i> 2. <i>“Era diferente, pero era otro. Un poco que los niños aprendieran a ser buenas personas; a ser este... a lo mejor más honestos, a ser participativos y más autónomos...”</i> <p>TRAYECTORIAS PROFESIONALES</p> <p>Recuerdos Infantiles.</p> <p>La educadora relata la experiencia que tuvo en su etapa preescolar y afirma: <i>“...yo no tengo muchos buenos recuerdos de mi educación preescolar (...) de las pocas cosas que recuerdo es</i></p>
---	---

bolitas ya recortadas que eran las esferitas de un color. Yo recuerdo que a mí me tocaron anaranjadas. Entonces teníamos que pegarlas eran 15 esferitas. Pero yo en mi casa el árbol no era de un color, mi experiencia del árbol de navidad era lleno de colores, porque mi mamá siempre así lo hizo. Entonces a la hora en que me dan mi árbol y me dan mis bolitas, pues yo se las empiezo a cambiar a mis compañeritos de la mesa: ¡oye pues dame una tuya, otra tuya! Y entonces yo agarro le pongo cada esfera de diferente color al árbol. Cuando llega la maestra pues no le parece, ¡no esto no es así, todas tenían que ser anaranjadas! Y ¡sácatelas! me arrancó mi árbol de navidad de mi hoja. Realmente esa es la experiencia que tengo más fuerte, que no le pareció que yo lo hubiera hecho de colores y así como llego ¡sácatelas! lo arrancó. Vamos, no se tomo la molestia de preguntarme: ¿por qué lo hiciste diferente? o algo como sucede ahora. Porque ahora realmente se respeta mucho el trabajo y las ideas de los niños y en ese tiempo no. Ahora digo: bueno es que en ese tiempo debió haber sido mi educadora conductista. Lo puedo razonar de una manera diferente, pero si en un principio era eso y vamos todas las cosas, cómo que en preescolar, en esa escuela eran así, tal cual decían las maestras y no se les permitía a uno salirse de esa línea. Yo obviamente venía de una casa en las que se nos permitía salirnos de la línea. Tenía tantos hermanos con quien

que: por ejemplo (...) la maestra nos pinto un pino navideño y nos dio unas esferitas para pegarlas en cada ramita y ese era el trabajo del día. Yo recuerdo que a mí me tocaron anaranjadas. Entonces a la hora en que me dan mi árbol y me dan mis bolitas las empiezo a cambiar a mis compañeritos de la mesa. Cuando llega la maestra pues no le parece. ¡No esto no es así, todas tenían que ser anaranjadas! Y ¡sácatelas! Me arrancó mi árbol de navidad de mi hoja y bueno yo realmente esa es la experiencia que tengo más fuerte (...) en la escuela no podías opinar, no podías hacerlo diferente, la flor forzosamente tenía que ser la que nos daba la maestra. El modelito y pintarla del color que ella decía. Entonces realmente mis pocos recuerdos de preescolar pues no son muy gratos que digamos". También afirma que actualmente hay mayor apertura para escuchar las opiniones de los niños.

intercambiar opiniones. Entonces mi situación en la escuela era diferente, porque en la escuela no podía opinar, no podía hacerlo diferente, la flor forzosamente tenía que ser la que nos daba la maestra, el modelito y pintarla del color que ella decía. Entonces si realmente mis pocos recuerdos de preescolar pues no son muy gratos que digamos.

NV: Después de la formación, ¿cuáles eran tus expectativas al salir de la carrera?

Trayec. 2: Yo deseaba pues echarle muchas ganas, de hecho le dedicaba mucho tiempo a la escuela, pues pensaba aparte de trabajar y de estudiar otra cosa. A lo mejor que me permitieran ayudar un poco más a los niños. Cuando practiqué en cuarto me tocó una educadora muy especial. Entonces siempre decía: ¡hay! cuando yo llegue a ser como ella espero poderme darme cuenta y decir: ¡hay nos vemos preescolar! Porque, mi expectativa es trabajar y dejarles algo a los niños, que en un futuro ellos sean personas correctas y acordes. Vamos, no esperar tanto por la situación económica del lugar y todo esto, pero yo creo que al menos ser la base de una preparación a futuro y yo espero que se esté logrando. Que ellos estén aprendiendo algo todos los días, que se lleven algo padre, que al rato que estén aquí lo disfruten a lo mejor no aprendamos tanto pero al menos que nos divertiéramos, tengamos recuerdos padres de la escuela, que nos hagan

TRAYECTORIAS PROFESIONALES Expectativas.

Trayectoria dos indica que sus expectativas son:

- *... trabajar y dejarles algo a los niños.*
- *Que en un futuro ellos sean personas correctas y acordes.*
- *...ser la base de una preparación a futuro y yo espero que se esté logrando.*
- *...a lo mejor no aprendamos tanto pero al menos que nos divertiéramos y tengamos recuerdos padres de la escuela, que nos hagan interesarnos.*
- *...trabajar y dejar en ellos siempre la idea de seguir adelante y poder estudiar más.*

interesarnos. Porque si vienen aquí y se aburren o no les gusta pues ya se pierde el interés por ir a la escuela. Entonces, yo creo que es eso, trabajar y dejar en ellos siempre la idea de seguir adelante y poder estudiar más.

NV: ¿Para ti que es la Integración educativa?

Trayec. 2: Integración educativa.... Pues es eso, que a la escuela se puedan integrar pues todos ¿no? Tanto ustedes de CAPEP, que se puedan integrar los niños que por ejemplo ustedes antes se llevaban y ya de repente con la integración pues ya no se van sino que ya están aquí, trabajan con el grupo y ya cuando hay actividades pues ya ustedes los separan un rato. La integración pues es eso ¿no? A lo mejor que no anden en lugares donde sean puros niños con problemas y estén en la parte de los supuestamente normales. Es que puedan a lo mejor compartir como cualquier otra persona y que ustedes los especialistas, pues igual vengan conozcan el trabajo también de nosotras como nosotras el de ustedes. Porque antes nosotras no conocíamos el trabajo que hacían ustedes y el que ustedes vengan y las veamos lo que hacen, a nosotras nos ayuda: Esto me ayuda para esto y entonces a lo mejor ya lo aplicamos, no necesariamente con niños con necesidades especiales sino en general al grupo. Como que nos permite tener más conocimiento de los niños. De los que tienen necesidades educativas o de los que

INTEGRACIÓN EDUCATIVA. Noción de

La informante dice que lo que sabe de la integración educativa es porque los docentes de CAPEP le han proporcionado: *“Pues es eso, que a la escuela se puedan integrar pues todos ¿no? Tanto ustedes de CAPEP, que se puedan integrar los niños que por ejemplo ustedes antes se llevaban y ya de repente con la integración pues ya no se van, sino que ya están aquí trabajan con el grupo y ya cuando hay actividades pues ya ustedes los separan un rato...A lo mejor que no anden en lugares donde sean puros niños con problemas y estén en la parte de los supuestamente normales”*

[¿Los niños con necesidades educativas especiales y discapacidad no son niños normales?]

Trayec. 2 afirma que la integración educativa permitió:

- *“...aun cuando no tenemos preparación, aceptarlos y trabajar un poco más con ellos. Igual a ellos les permite estar con niños que les ayudan, trabajar sobre todo con ellos y aprender más*

tienen alguna discapacidad. Nos permite a nosotros, aún cuando no tenemos la preparación que tienen ustedes, nos permite aceptarlos y trabajar un poco más con ellos. Igual a ellos les permite estar con niños que les ayudan, que desarrollan su sensibilidad más, gracias a ellos y trabajar sobre todo con ellos y aprender más sobre ellos.

NV: ¿Y cómo has vivido la integración educativa?

Trayec. 2: *¿Yo como lo he vivido? Pues a mí me gusta. He tenido varios niños y cada uno con necesidades diferentes, pero son como... Pues a veces si representan como el temor a lo mejor a no estar haciendo lo correcto, a lo mejor de tenerlos aquí y no estar haciendo algo por ellos. Entonces pero al mismo tiempo me dan la posibilidad de saber de sus discapacidades, de sus necesidades, me dan la motivación a lo mejor a estudiar algo, de lo que ellos tienen para poderlos ayudar. Sobre todo la posibilidad de que el resto del grupo se haga más sensible a la necesidad de ellos y los apoyan. Porque anteriormente como que esos niños, sobre todo los de discapacidad estaban más guardados, más ocultos. Entonces cuando salían como que todo mundo los volteaba a ver. Entonces todo mundo comentaba de ellos y ahora como que no. Como que la integración permite saber más acerca de ellos, saber que sienten, que piensan, saber que tienen sus*

sobre ellos”.

- *“...permite saber más acerca de ellos, saber que sienten, que piensan, saber que tienen sus necesidades propias y nos ayudan a saber cómo ayudarlos y a volverlos parte de nuestra vida cotidiana”.*

Los niños con discapacidad: *“...anteriormente como que esos niños, sobre todo los de discapacidad estaban más guardados, más ocultos. Entonces cuando salían como que todo mundo los volteaba a ver. Entonces todo mundo comentaba de sobre ellos y ahora como que no.”*

INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

Experiencias: *“Se viven con temor”.*

La docente afirma que las experiencias que ha tenido con los menores las vive con temor. *“... a veces si representan como el temor a lo mejor a no estar haciendo lo correcto, a lo mejor de tenerlos aquí y no estar haciendo algo por ellos. Pero al mismo me dan la posibilidad de saber de sus discapacidades; de sus necesidades, me dan la motivación a lo mejor a estudiar algo de lo que ellos tienen para poderlos ayudar”.*

necesidades propias y nos ayudan a saber cómo ayudarlos y a volverlos parte de nuestra vida cotidiana.

NV: ¿Cómo han sido tus experiencias con éstos niños?

Trayec. 2: Se tienen experiencias gratas. Cuando uno ve por ejemplo que logran hacer algo, por ejemplo, si no pueden a la mejor hablar y logra uno establecer con ellos un código de comunicación, pues ya se hace padre porque a lo mejor con señas, con dibujos, no sé, pero logra uno comunicarse. Entonces como que ya dejan de andar por ahí o que no luego no sabe uno como decirles las cosas. Cuando ya logra uno comunicarse con ellos pues ya es grato, aprende uno diferentes formas también de comunicarse y el resto del grupo también lo aprende. Cuando por fin logran a lo mejor identificar un color, como que son pequeñas cosas ¿no? Vamos son pequeños pasos que para ellos son grandes y que a uno le dan esas satisfacciones de saber que uno está haciendo algo por ellos y que ellos de alguna manera ir aprendiendo cosas. Al permitirles salir de sus casas y venir a la escuela, pues les da también la posibilidad más adelante a la mejor de integrarse del todo. A lo mejor lo más que se pueda y formar parte de todo.

NV: ¿Para ti que es integrar a un niño que presenta discapacidad?

Trayec. 2: ¿Qué significa integrarlo?

PROCESO DE INTEGRACIÓN. Noción de.

La profesora menciona algunos elementos para lograr la integración con de un menor con discapacidad, al respecto expresa: “Integrarlo es que forme como todos parte de grupo; parte de la escuela; adecuar a lo mejor mis actividades para él, a lo mejor hasta el espacio; la escuela; el salón y el acomodo. Para que él tenga acceso de la mejor manera a los materiales [...] Integrarlo pues es eso que formen parte de nosotros, que aún con su necesidad especial o no necesidad especial o discapacidad, puedan ellos sentirse parte del grupo...

INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

Experiencias gratificantes.

Con la integración educativa: “Se tienen experiencias gratas. Cuando uno ve por ejemplo que logran hacer algo, por ejemplo si no pueden a la mejor hablar y logra uno establecer con ellos un código de comunicación (...) Y aprende uno diferentes formas también de comunicarse y el resto del grupo también lo aprende. Son pequeños pasos que para ellos son grandes y que a uno le dan esas satisfacciones de saber que uno está haciendo algo por ellos y que

Integrarlo es que forme como todos, parte de grupo, parte de la escuela; adecuar a lo mejor mis actividades para él, a lo mejor hasta el espacio; la escuela, el salón y el acomodo. Para que él tenga acceso de la mejor manera a los materiales, que a lo mejor para uno es normal en un acomodo. Sin embargo, ellos necesitan algo más especial.

Integrarlo pues es eso que formen parte de nosotros, que aún con su necesidad especial o no necesidad especial o discapacidad, puedan ellos sentirse parte del grupo, venir y participar, que tengan derecho a hablar, a opinar, a salir; a formar parte de las actividades a lo mejor algunas adecuaciones pero eso es.

NV: ¿qué resultados has obtenido con estos niños?

Trayec. 2: Pues es padre. Porque ellos dejan de sentir a veces el temor a la escuela, porque ellos tienen muchas veces temores. Son los padres los que se los dan, no tanto porque ellos tengan yo creo si un niño no se les dieran los temores de los padres a lo mejor el niño no sentiría tanto su discapacidad ¿no? Porque ellos tienen la capacidad de valerse, si no les funciona una parte hacer funcionar a la otra y suplirla. Pero muchas veces tienen el temor, porque son los padres los que tienen el miedo de que se burlen de ellos, que si los van a tirar, que...no sé, muchas cosas y en cambio cuando vienen y vamos los niños se sienten contentos,

ellos de alguna manera ir aprendiendo cosas”.

INTEGRACIÓN EDUCATIVA *Resultados*

La educadora manifiesta que los resultados con los menores han sido positivos. Sin embargo, generalmente los padres de familia son los que tienen más temores que los propios niños. *“Son los padres los que se los dan [temores] no tanto porque ellos tengan yo creo si un niño no se les dieran los temores de los padres a lo mejor el niño no sentiría tanto su discapacidad. Son los padres los que tienen el miedo de que se burlen de ellos, muchas veces no es tanto el problema de que los niños los rechacen, sino más bien son los papás los que los rechazan.”*

También afirma que no todas las profesoras tienen disposición de aceptar

normalmente ellos se sienten a gusto de venir, les agrada saber que tienen amigos, de sentirse aceptados, incluso muchas veces hasta ellos mismos pueden venir y platicar de lo que les pasa, de su discapacidad, de... y vamos ellos lo hacen muy natural y el grupo los acepta. Una vez que se sienten aceptados, se trabaja a lo mejor que los papás no sientan tanto el temor de dejarlos porque también es trabajar con los papás, porque muchas veces no es tanto el problema de que los niños los rechacen, sino más bien son los papás los que los rechazan. Entonces es más bien trabajar con los padres para que acepten que viene el niño y que forma parte también del grupo y también ellos se vuelvan como un apoyo, tanto para el niño como para los padres del niño.

NV: ¿Hablas de los padres en general o de los padres que están en tu grupo?

Trayec. 2: Pues yo creo que en general. Porque cuando ya los papás del grupo cuando ya lo ven así, como que no les queda de otra más que pues ya estar ahí ¿no? En la medida de que ellos tienen la posibilidad de conocerlo ya lo van aceptando y también otra parte pues es la maestra, porque no todas las maestras tienen esa disposición a aceptarlos y a trabajar con ellos. Muchas los reciben, porque no les queda de otra, y pues los arrinconan por ahí, lo que ellas pueden les dan. No siempre se tiene esa disposición de trabajar con ellos, yo creo que para que ellos se integren

a los niños con discapacidad y a trabajar con ellos. *“...Muchas los reciben porque no les queda de otra y pues los arrinconan por ahí y lo que pueden les dan. No siempre se tiene esa disposición de trabajar con ellos. Yo creo que para que ellos se integren siempre es importante la disposición de la escuela, de la maestra, de los padres y bueno del mismo niño, pues igual el niño ni quiera venir”.*

siempre es importante la disposición de la escuela, de la maestra, de los padres y bueno del mismo niño, pues igual el niño ni quiera venir.

NV: ¿Qué necesita hacer la educadora para lograr integrar a un niño?

Trayec. 2: Yo creo que basta a lo mejor tener la disposición de aceptarlos. Porque una vez que ya los aceptas, a lo mejor no sabe uno de nada de lo que tiene el niño pero simplemente aceptarlo y recibirlo con cariño que se sienta bien, ya el niño le hace sentirse bien y a lo mejor esa disposición te va a ayudar a lo mejor de pasarse de un lado para el otro, a ver que si ese material él no lo puede tomar. Entonces lo voy a cambiar y esa disposición te la posibilidad de ir viendo sus necesidades, poderlo ayudar, porque a veces aunque uno no sepa nada, ese sentido de verlo, de saber que es diferente, te hace a lo mejor irle ayudando a integrarse, a acomodarle las cosas, a hacer los cambios que se necesitan para que él estuviera mejor.

Yo creo que al menos aquí, cualquiera lo recibiría no feliz y contenta pero si le echaría ganas. A lo mejor para que se integraran y pudieran estar bien. Al menos a mi me pasa por ejemplo con Jorge. Yo entiendo a veces a su mamá y digo: ¡hay... pobre señora, pues cuatro años de estar sufriendo con su hijo! Pues este año, tres horas que se libra de él deben de ser la gloria para ella. Hijo vete a la escuela y a ahí que te tenga la maestra tres horas ¿no?

PROCESO DE INTEGRACIÓN: La disposición de la docente

Trayectoria dos afirma que la disposición del docente es fundamental para que el niño se integre. *"Yo creo que basta a lo mejor tener la disposición de aceptarlos. Porque una vez que ya los aceptas, a lo mejor no sabe uno de nada de lo que tiene el niño pero simplemente aceptarlo y recibirlo con cariño que se sienta bien. Esa disposición te la posibilidad de ir viendo sus necesidades, poderlo ayudar, porque a veces aunque uno no sepa nada, ese sentido de verlo, de saber que es diferente, te hace a lo mejor irle ayudando a integrarse; a acomodarle las cosas, a hacer los cambios que se necesitan para que él estuviera mejor.*

<p><i>NV: ¿Tienes un niño con discapacidad?</i></p> <p>Trayec. 2: No... no es discapacidad, es... este más bien sería necesidad educativa especial ¿no?</p> <p><i>NV: ¿Cuál es su necesidad educativa especial?</i></p> <p>Trayec 2: Tiene problema de lenguaje mmm.... no habla, bueno empieza apenas a decir... ya ahora le entiendo algunas palabras y tiene... es hiperactivo y parece... bueno, apenas le están haciendo estudios para ver si tiene algo en su cabecita que estuviera mal. Entonces todo el día anda así como que chachareando, se sale y todo el día lo ando correteando, hace muchas cosas, viene y voltea la leche y bate en la mesa. A veces digo, bueno yo realmente no entiendo mucho lo que él tiene, parece que cuando tenía creó un año... algo así, le dio calentura muy alta y se convulsionó y me parece que a partir de ahí vienen sus problemas ¿no? A veces hasta me insulta y todo ¿no? Pero bueno, hasta eso lo tomo a veces a gracia y no se lo permito tampoco ¿no? Pero vamos, a lo mejor yo no entiendo lo que tiene ni se bien lo que necesita, pero yo creo que el simple hecho de recibirlo de ¡vente Jorge!, jalarlo y ándale y moverle los brazos para que baile. Yo sé que no cantas pero ándale entonces tu ayúdame a marcar el ritmo, todo este tipo de cosas, pues a él lo hacen</p>	<p>PROCESO DE INTEGRACIÓN. Experiencias en el aula.</p> <p>La profesora indica que su experiencia más reciente es de un niño con dificultades en las habilidades comunicativas y expresa lo siguiente: <i>“Tiene problema de lenguaje mmm.... no habla, bueno empieza apenas a decir... ya ahora le entiendo algunas palabras y tiene... es hiperactivo y parece... bueno, apenas le están haciendo estudios para ver si tiene algo en su cabecita que estuviera mal. (...) se sale todo el día lo ando correteando, hace muchas cosas, viene y voltea la leche y la bate en la mesa. A veces digo: bueno yo realmente no entiendo mucho lo que él tiene, parece que cuando tenía creó un año... algo así, le dio calentura muy alta y se convulsionó y me parece que a partir de ahí vienen sus problemas. Pero yo creo que el simple hecho de recibirlo, si te da satisfacción de saber que aunque sea algo esta uno haciendo o lo hasta ayudando y está aprendiendo también”.</i></p>
---	--

sentirse bien y si todo el grupo ve que yo lo trato bien el grupo igual lo trata bien y lo aceptan y a pesar de que luego les pega y todas las cosas que hace, el grupo sabe que él tiene una necesidad especial y tratan de ayudarlo y le enseñan. Por ejemplo, hoy por fin pudo colgar su suéter, subirle el cierre y todo el mundo, ¡Bravo Jorge ya aprendiste! ¿No? Y entonces, yo digo: esto es parte de ese aceptarlo y de ayudarlo a que se integre. Entonces él entra y viene feliz a la escuela y ya anda ahí brincando ¿no? Cuando llegan se va contento y su mamá dice: ¡hay maestra que bueno porque viene muy contento! Y entonces incluso los papás que al principio estaban así como que molestos o lo veían así medio raro, como que a estas alturas ya lo aceptan, ya lo saludan y tratan de ayudarlo y todo esto. Entonces esto es parte de que se está integrando y vamos, ver que puede decir alguna palabra. Ya casi dice presente, el que ya les digo: ¡Jorge tráeme el material rojo! y ya va y está viendo y escoge y trae el rojo. Si te da satisfacción de saber que aunque sea algo está uno haciendo o lo hasta ayudando y está aprendiendo también.

NV: ¿El temor de los padres se presenta de manera recurrente?

Trayec. 2: Yo creo que sí, porque los niños aunque tengan alguna discapacidad, pues son movimiento, tienen esa necesidad de aprender y de hacer, si los papás tienen el miedo

PROCESO DE INTEGRACIÓN
Participación de los padres de familia

La informante explica que en el caso de Marión, la madre es la que tenía más temores que su hija y explica: "...por

bueno, por ejemplo tuve a Marión, ella estuvo con Susana. Yo el primer año la tuve y era una niña muy triste, no tenía mucha expresión en su carita... y todo. Su mamá era siempre de estarme diciéndome que no camine, si va a educación física que no se arrastre, que no esto, que no el otro, porque entonces se va a acelerar su distrofia y la señora como que siempre tenía mucho miedo de que a Marión le pasara algo, de que se cayera y todo esto. En cambio Marión quería correr, tenía la necesidad de moverse, de que la dejara ir sola al baño y no la tuviera que acompañar. Y entonces yo dije: bueno si finalmente ella... algún día pues va a dejar de tener ese movimiento, porque no dejarla ahora que puede moverse y si ella siente que a pesar de su problema se puede trepar al mueble, pues que se trepe. Yo realmente en mi salón le daba mucha libertad de andar jugando, de que gateara, de que se trepara a la banca, la subía a la mesa, la ayudaba a brincar, porque ella tenía esa necesidad. Pero su mamá en su miedo de que algo le pasara la protegía demasiado. Entonces Marión se la pasaba como que siempre triste y todo, porque no le permitía hacer todas que aún cuando ella tenía distrofia muscular, tenía esa necesidad de moverse y de bailar. Un día se me ocurrió ponerla de sol en una canción que bailo. Su mamá estaba sorprendida de ver que su hija podía hacerlo, lo único que hice fue poner una sillita para ayudarla a levantarse, pero ella se levantaba sola y bailaba y

ejemplo tuve a Marión. Era una niña muy triste, no tenía mucha expresión en su carita y todo. Su mamá era siempre de estarme diciendo, que no camine, si va a educación física que no se arrastre, que no esto; que no el otro; porque entonces se va a acelerar su distrofia. La señora como que siempre tenía mucho miedo de que a Marión le pasara algo, de que se cayera y todo esto. En cambio Marión quería correr, ir sola al baño... Entonces, yo dije: bueno si finalmente ella algún día va a dejar de tener ese movimiento, porque no dejarla ahora que puede moverse. Yo realmente en mi salón le daba mucha libertad de andar jugando, de que gateara, de que se trepara a la banca, la subía a la mesa, la ayudaba a brincar porque ella tenía esa necesidad. Pero su mamá en su miedo de que algo le pasara la protegía demasiado. (...) Yo creo que si Marión hubiera tenido más libertad por parte de su mamá y más seguridad, ella hubiera podido lograr más cosas.

cuando su mamá vio que ella era el sol y lo que hacía, pues así cómo ¡Hay Maestra es que yo no sabía que mi hija podía! Como que ese temor no le permite a ellos, pues dejarlos ser, dejarlos experimentar lo que ellos necesitan, porque bueno si el problema ya lo tienen y no se les puede quitar, pues bueno, pueden desarrollar yo creo otras cosas que les permitan suplir las que no pueden hacer. Yo dije a poco con Marión que necesitaba la silla de ruedas, no le ponían la silla porque le daba miedo. Cuando yo veo cuantos atletas hay que mueven la silla y no necesitan las piernas para jugar básquet. Es darles con sus posibilidades lo que necesitan y entonces de esa manera van a desarrollar otras cosas y suplir las que no tienen. Por ejemplo con Marion, yo creo... podría a lo mejor aprendido ella solita a manejar su silla, a pasarse de la silla al baño, no sé, muchas cosas que más adelante, claro iba ella a perder el movimiento, iba a dejar de hacerlas. Pero yo creo que si Marión hubiera tenido más libertad por parte de su mamá y más seguridad, ella hubiera podido lograr más cosas, porque finalmente mal de la cabeza no estaba, era físico y sin embargo, su mamá siempre quería así como que estuviera quieta, que no se moviera, que no se levantara y realmente con Marión pues era el temor de su mamá más que nada, que no le permitía hacer muchas cosas.

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Balandra Arturo. (2008). "La investigación de la integración educativa", en revista Entre maestros. Vol. 8, Núm. 24, México, UPN
- Allidiere, Noemi. (2004). "El vínculo profesor-alumno", Buenos Aires, Biblos
- Arnaiz, Sánchez Pilar. (2002). "Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva", España, Monográfico
- Barrio, Paredes Araceli. (2006). "De educadora a educadoras: Una reflexión en torno a la construcción de actitudes", en revista Entre maestros. Vol. 6, Núm. 19, México, UPN
- Berger, P. Luckmann, T. (2006). "La construcción social de la realidad", Buenos Aires, Amorrortu
- Cervera, Rodríguez Ángel. (2007). "Saber escribir", México, Aguilar
- Cervini, Iturre et.al. (1984). "Expectativas del maestro y práctica escolar", México, Colección cuadernos de cultura pedagógica
- Chemama, Roland (2002). "Diccionario de Psicoanálisis", Buenos Aires, Amorrortú
- D. W. Winnicott. (1993). "El niño y el mundo exterior", Argentina, Lumen
- Dewey, John. (1989). "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo", España, Paidós
- Echeita, Gerardo. (2006). "Educación para la inclusión o educación sin exclusiones", España, Nancea
- Educación especial. (2003). "Nuevas formas de exclusión", Argentina, Novedades educativas
- Elizondo, Huerta Aurora. (1999). "Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres", México, Itaca
- Escalante, Herrera Iván. (2008). "Los caminos de la integración educativa en México", en revista Entre maestros, Vol. 8 Núm. 24, México, UPN
- Escalante, Herrera Iván, Ocho Franco Julio Rafael (2004). "Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa en México", México, UPN
- Essomba, Miguel Ángel. (2006). "Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración", España, Graó

- Fernández Ana María. (1994). La mujer ilusión. Buenos Aires.
- García, Cedillo Ismael, Escalante Herrera Iván, Escandón Munitti Ma. Carmen, Fernández Torres Luis Gerardo, Mustri Dabbah Antonia, Puga Vázquez Rosa Iliana (2000). "La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias", México, SEP
- Gómez – Palacio, Margarita. (2002). "La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela", México, Fondo de cultura económica
- González, Rivas Teresa de Jesús (2008). "CAPEP en el marco de la integración educativa en la revista de integración e inclusión educativa", en CESE Orienta Núm.1 México, Centro de Estudios Superiores en Educación
- Guajardo, Eliseo. (2004). "A diez años de la Declaración de Salamanca", México, Universidad autónoma del estado de Morelos
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado Carlos, Baptista Lucio Pilar (2004). "Metodología de la investigación", Chile, Mc Graw Hill
- Hierro, Graciela. (1990). "De la domesticación a la educación de las mexicanas", México, Edit. Torres
- Jiménez Lozano Ma. de la Luz, Perales Mejía Felipe de Jesús (2007). "Aprendices de maestros. La construcción de sí", México, Pomares
- Lebovici Serge, Soulé Michel. (1970). "El conocimiento del niño a través del psicoanálisis", México, Fondo de cultura económica
- León- Portilla (2001). "Rostro y corazón de Anáhuac", México, Asociación nacional del libro
- López, Cervantes Ma. Amanda. (2008). "Construyendo una educación inclusiva en el nivel preescolar", México, SEP
- Lus, María Angélica. (1999). "De la integración escolar a la escuela integradora", Argentina, Paidós
- Mahler, Margarita. (1980). "Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación", México, Joaquín Mortíz
- M. Franklin Barry. et. al. (1996). "Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial", Barcelona, Pomares-corredor
- Magán, de cid, Irene (2003). "El estadio del espejo", Argentina, Longseller
- Medina, Carballo (2007). "Los cambios de actitud de la educadora al ser madre", México. UPN

- Molina, Avilés Elena. (2003). “Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales. Guía práctica para padres y maestros”, México, Trillas
- Montero, Tirado Ma. Del Carmen (2004). “Ser profesional de la enseñanza a pesar de la descalificación, el desprestigio y la crítica social”, En revista entre maestros, Vol. 4 Núm. 9 México. UPN
- Parga, Romero Lucila (2004). “Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria”, México, UPN y plaza Valdés editores
- Pérez, de Plá Esperanza, Carrizosa Silvia (2000). “Sujeto, inclusión y diferencia. Investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el Síndrome de Down y otros problemas de desarrollo”, México, UAM-Xochimilco
- Porras, Vallejo Ramón. (1999). “Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional”, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- Postic, M. (1982). “Estudios psicológicos de la relación educativa. La relación educativa”, Madrid, Nancea
- Poy, Solano Laura, (2005). “La ceguera es la segunda causa de discapacidad en México”, INEGI En la jornada Abril 29
- Ramírez, Santiago. (1977). “El mexicano, psicología de sus motivaciones”, México, Grijalbo
- Reyes, Anaya Cecilia, Guajardo Villela Albertina Guadalupe, Infante Arratia Imelda (2000). “Una experiencia de formación docente”, en revista Entre maestros, Vol. 1 Núm. 2, México, UPN
- Rockwell, Elsie (1985). “Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente”, México, Ediciones el caballito
- Espino, Vargas Marcela. (2001). “La integración educativa. Un nuevo paradigma”, Revista de la coordinación estatal de CAPEP, México, Universidad Veracruzana
- Sánchez, Escobedo Pedro. (2003). “Aprendizaje y desarrollo. La investigación educativa en México 1992-2002”, México, Grupo ideograma editores
- Soulé, Gabriela. (2009). “Papás especiales para niños especiales”, México, Diana
- SEP (1994). “Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar”, México
- SEP (1997). “Reorientación del servicio de CAPEP para la integración educativa en el nivel preescolar”, México
- SEP (2000). “Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Integración educativa”, Módulos uno y dos. México.

- SEP (2002). "Marco jurídico y políticas de integración", Modulo 1 México.
- SEP (2002). "Lecturas de apoyo para la integración educativa de niños y niñas con discapacidad durante la primera infancia", México.
- SEP (2003). "Curso nacional de integración educativa", Lecturas, México.
- SEP (2004). "Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa", México
- SEP (2004). "Programa de Educación Preescolar", México.
- SEP (2008). "Orientaciones para la intervención psicopedagógica del personal de los CAPEP", México
- SEP (2009-2010). "Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, inicial, especial y para adultos en el distrito federal", México
- Sosa, Pineda Martha. (2008). "La educación inclusiva, premisa básica en el nivel preescolar", en revista Entre maestros, Vol. 8, Núm. 24, México, UPN
- Tony Booth, Mel Ainscow. (2000). "Índice de inclusión. Desarrollo en el aprendizaje y la participación en las escuelas", España
- Torres, José Antonio. (1999). "Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas", España, Aljibe
- Vlachou, D. Anastasia. (1999). "Caminos hacia una educación inclusiva", Madrid, La muralla
- Zepeda, Monique. (2003). "Profesión Maestro", México, Aula nueva