



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***Sujetos y campo en educación especial:
voz y sentidos de actores y productores***

TESIS

Que para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo Educativo.

Presenta:

Lic. Jorge Castillo Torres

Director de Tesis:

Dr. José Antonio Serrano Castañeda

México, D.F., noviembre 2012.

Dedicatoria

A mi **Padre** siempre presente.

A **Vicky** por su cariño y apoyo.

A mis queridos hijos,
Adriana Joseline, Selene Aurora y Víctor Hugo.

A la familia **Castillo Torres**, un aprecio incomparable.

En especial a mi madre **Aurora Torres Martínez**,
por sus buenos deseos de siempre.

Agradecimientos

A mi hermano *Daniel* por su ayuda constante.

A los académicos de la línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente.

En especial al Dr. *José Antonio Serrano Castañeda* por su comprensión y asesoría.

A los lectores de la tesis, Dr. *Juan Mario Ramos Morales*, Dr. *Arturo Ballesteros Leiner*, Dr. *Antonio Carrillo Avelar*, Mtro. *Iván Escalante Herrera*.

A los académicos que me dedicaron su tiempo para las entrevistas.

A la Dra. *Blanca Estela Zardel Jacobo* por la orientación recibida.

A la Mtra. *Leonor Galicia Chavarría* por el apoyo en los servicios de información especializada de la biblioteca UPN ajusco.

A mis compañeros y amigos de la Maestría en Desarrollo Educativo.

En especial a mi hermano y amigo *Marco Antonio*.

A todos ustedes gracias por su valioso apoyo.

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. Aspectos Teóricos Metodológicos, Interés sobre el Objeto de Estudio...	17
Introducción	19
1.1 Construcción del objeto de estudio	20
1.1.1 Incorporación al campo de la Educación Especial	20
1.1.2 Preguntas que dirigen la investigación	27
1.1.3 Objetivos de la investigación	28
1.2 Presupuestos teóricos	28
1.3 Apoyos metodológicos.....	31
1.3.1 Estado de conocimiento	32
1.3.2 Entrevista narrativa.....	34
Capítulo 2. De la Integración a la Inclusión Educativa	41
Introducción	43
2.1 Bosquejo de la historia de Educación Especial.....	45
2.2 Proyecto de Integración Educativa	50
2.3 Sentido de la función de USAER	58
2.4 Sentido de la función del CAM.....	64
2.5 Ámbito de la Inclusión Educativa	67
Capítulo 3. Sujeto y Campo de la Educación Especial	77
Introducción	79
3.1 Trayectorias académicas en la incorporación al campo de la Educación Especial	81
3.2 Tradiciones en la formación docente de Educación Especial.....	90
3.3 Significación de la discapacidad desde las tradiciones académicas	105
3.4 Diferencia o Discapacidad	113

Capítulo 4. Recursos Normativos para la Integración e Inclusión Educativa.....	123
Introducción	125
4.1 Programa (Nacional) de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.....	126
4.2 Recursos normativos para la Integración e Inclusión Educativa	133
Capítulo 5. Estado de conocimiento de las prácticas educativas en el campo de la Educación Especial, periodo del 2002 al 2010, UPN	139
Introducción	141
Alcances y limitaciones del estudio	145
5.1 Prácticas educativas, organización, planeación y gestión.....	150
5.1.1 Niveles educativos de atención	151
5.1.2 Descripción de los subtemas.....	152
5.1.3 Preferencias metodológicas e instrumentos de investigación	156
5.1.4 Referentes teóricos sustantivos.....	158
5.2 Prácticas educativas y propuestas de intervención.....	159
5.2.1 Niveles educativos de atención	160
5.2.2 Descripción de los subtemas.....	161
5.2.3 Preferencias metodológicas e instrumentos de investigación	169
5.2.4 Referentes teóricos sustantivos.....	171
5.3 Prácticas educativas y estudios de caso.....	172
5.3.1 Niveles educativos de atención	172
5.3.2 Descripción de los subtemas.....	173
5.3.3 Preferencias metodológicas e instrumentos de investigación	181
5.3.4 Referentes teóricos sustantivos.....	183
5.4 Prácticas educativas y participación de agentes sociales	183
5.4.1 Niveles educativos de atención	184
5.4.2 Descripción de los subtemas.....	185
5.4.3 Preferencias metodológicas e instrumentos de investigación	196
5.4.4 Referentes teóricos sustantivos.....	199
5.5 Prácticas educativas, formación e identidad docente.....	200
5.5.1 Niveles educativos de atención	200
5.5.2 Descripción de los subtemas.....	201
5.5.3 Preferencias metodológicas e instrumentos de investigación	203
5.5.4 Referentes teóricos sustantivos.....	205
Consideraciones Finales.....	207
Referencias Bibliográficas	227

Introducción

Introducción

Al inicio de la presente indagación, en las primeras sesiones de los seminarios de la Maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional, comprendí, con la orientación de mi asesor que la noción de sujeto implica el vínculo con los otros, que toda actividad humana se relaciona con los demás; que el sujeto, agente, actor, es un ser activo (Serrano, 2007). Por extensión, como sujeto inscrito en las prácticas educativas en el campo de la educación especial, me relaciono con alumnos, padres y maestros básicamente en las asesorías con la intención de llevar a cabo la integración e inclusión educativa. La finalidad que me une con los otros es la base de mi inquietud por conocer experiencias pedagógicas.

Derivado de ello, asumo que el sujeto es la clave para investigar a los actores y productores en el campo de conocimiento de la educación especial: el sujeto está en relación con un medio, con un conjunto de sentidos que le permite tomar posición en las relaciones sociales. Como lo señala Bernard, desde la noción del saber, *el sujeto no está situado dentro de un ambiente, está en relación con un medio* (Bernard, 2007, p.126). Ello implica que la relación que tengo, como sujeto, con diversos agentes sociales –los Otros- genera significados, intereses y deseos por mejorar las prácticas educativas. También, percibí que la noción de campo se liga a una relación constante entre conocimientos, agentes y contextos (Serrano, 2007). El campo comprende las formas constituidas de conocimientos, de significaciones de los sujetos a través de conocer el sentido que tienen los actores en relación con el saber que se producen en las prácticas educativas. Así sujeto y campo están entrelazados por las prácticas sociales. Las dos nociones las

cultivé en los seminarios de tesis, en las asesorías particulares y grupales con mis coetáneos, con mi asesor. Me permitieron percibir los elementos básicos que dan apertura a esta indagación.

En consecuencia, *Sujeto y campo de educación especial: voz y sentido de actores y productores* comienza con el interés que manifiesto por mejorar las prácticas educativas en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con dos elementos básicos: las tradiciones de los expertos en el campo y las tendencias en la producción del saber.

La producción en educación especial es variopinta. Los sujetos, ya actores centrales, ya incorporados al campo en búsqueda de grados académicos o los prácticos, despliegan por lo menos tres tipos de acciones: prácticas educativas, investigación e innovación de estrategias de atención pedagógica. En este último tipo de acción favorecen modos de formación docente ligados a la mejora. Bajo el presupuesto de la variación de la acción en el campo, indago con las entrevistas narrativas el sentido de su hacer en el campo. Busco un acercamiento hacia el significado de la práctica del sujeto ligada al estudio, asesoría e intervención, en un sentido contingente con sus diversos ánimos de atención educativa. En pocas palabras, indago las tradiciones reflexivas de la educación especial desde la voz y sentidos de los sujetos.

Indagar las tradiciones académicas remite al análisis del campo de la educación especial desde la perspectiva de los actores, a conocer: la historia, el sentido de los servicios de apoyo que han existido, las normatividades que regulan la intervención pedagógica, los procesos en la integración e inclusión de alumnos a la escuela regular, y la significación de la discapacidad. Las tradiciones de las prácticas de los sujetos permanecen por un tiempo, después mudan debido tanto a las nuevas orientaciones por regular la práctica en el sistema educativo nacional o a la actualización y superación profesional, entonces, la permanencia en los modos de ser y hacer se refieren a las tradiciones, donde se producen saberes,

acciones y vínculos de diverso tipo. Asumo la posición de tradición que Tarrés menciona para los estudios de corte cualitativo, la tradición no significa repetición o rutina, le da énfasis a la tradición reflexiva, al señalar que las formas en que se procesan las tradiciones depende de los argumentos que los agentes sociales crean, moldean o transforman. Alude: *la tradición reflexiva, privilegia valores, normas y crea pautas de conducta que favorecen una actitud analítica y crítica encaminada a revisar y evaluar ideas, los supuestos, las teorías y métodos convencionales* (Tarrés, 2001, p.37).

De la misma manera, en relación con las tendencias en la producción del saber en el campo investigado, comienzo con la idea de que las tesis de maestría y doctorado son productos del saber –ligadas a la institución de procedencia del autor o ecos de la formación recibida-. Son expresiones, no reflejo ni repetición de contextos institucionales, producidas en coordenadas temporales y en contextos definidos. Las tesis parten del deseo de saber de los sujetos. Desde esta perspectiva estudio la producción académica generada en la Universidad Pedagógica Nacional, en el periodo del 2002 al 2010, con el estado de conocimiento examino los referentes teóricos sustantivos que orientan la comprensión de la atención pedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad, la utilidad de las metodologías en los modos de investigación de las prácticas de integración e inclusión, y el contenido de las principales normatividades que se utilizan para dar cuenta de las prácticas de integración en el contexto de la educación básica.

Sobre el contenido de los capítulos

En el capítulo uno, *Aspectos Teóricos-Methodológicos* señalo el interés sobre el objeto de estudio. Describo parte de mi trayectoria en la incorporación al campo de la educación especial como elemento reflexivo de indagación. Muestro las preguntas y propósitos que dirigen esta investigación. En el aspecto teórico, fundamento las nociones de saber, campo, trayectoria. Por lo que respecta a lo

metodológico presento las fases de la entrevista narrativa como soporte de investigación cualitativa, y el procedimiento de construcción del estado de conocimiento de las prácticas educativas en educación especial en coordenadas temporales que van del 2002 al 2010, las tendencias en la producción del saber en este campo.

En el capítulo dos, *De la Integración a la Inclusión Educativa* muestro el sentido que tienen los sujetos entrevistados en relación con el bosquejo histórico de la educación especial, los eventos mas relevantes, el proyecto de la integración educativa, el sentido de los servicios de USAER y CAM, hasta llegar al ámbito de la inclusión educativa, desde la experiencia de los académicos.

En el capítulo tres, *Sujeto y Campo de la Educación Especial* presento las subcategorías: trayectorias académicas en la incorporación al campo de la educación especial, experiencias en la formación docente, y la significación de la discapacidad, desde el sentir de los entrevistados.

En el capítulo cuatro, *Recursos Normativos para la Integración e Inclusión Educativa* señalo las experiencias de los académicos en relación con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Describo las principales organizaciones internacionales que los académicos hacen referencia a favor de la atención a la discapacidad y muestro los principales documentos normativos que regulan la integración e inclusión educativa.

En el capítulo cinco, *Estado de conocimiento de la producción del saber en el campo de la Educación Especial, periodo del 2002 al 2010, en la UPN*, analizo las tesis de maestría y doctorado producidas en la Universidad Pedagógica Nacional en el ámbito de la educación especial, indago las tendencias de los diversos temas con el apoyo metodológico del estado de conocimiento, que se refiere al análisis sistemático de las valoraciones del conocimiento y de la

producción generada en torno a un campo de investigación en un periodo determinado. Examino los objetivos de estudio, los referentes conceptuales, las principales teorías, las metodologías y los temas abordados por los productores. Clasifico las tesis en cinco tendencias:

- ✓ Prácticas educativas, organización, planeación y gestión
- ✓ Prácticas educativas y propuestas de intervención
- ✓ Prácticas educativas y estudios de caso
- ✓ Prácticas educativas y participación de agentes sociales
- ✓ Prácticas educativas, formación e identidad docente

Cada tendencia la organizo en los siguientes elementos analíticos, que se refieren a los contenidos que reviso de cada tesis; *nivel educativo de atención*, (preescolar, primaria, secundaria, escuelas de educación especial, USAER, CAM), presento gráficas que constituyen los niveles educativos y el total de tesis por perspectiva. *Descripción de los subtemas*, aquí relaciono las inclinaciones que los autores proponen, diseñan, investigan desde la práctica institucional donde desarrollan sus acciones, por ejemplo, organizo los temas referentes a las propuestas de intervención pedagógica, a los análisis de casos de alumnos con discapacidad, a la observación de las prácticas docentes, a los significados en la interacción con alumnos, padres y maestros. Señalo los nombres de los autores, los contenidos de las tesis clasificadas por temas, y las principales conclusiones a que llegan. *Preferencias metodológicas e instrumentos de investigación*, en esta parte expongo las metodologías que los autores usan para presentar las indagaciones, los instrumentos de investigación por autor, con el apoyo de gráficas que organizan la información. *Referentes teóricos sustantivos*, muestro los principales referentes teóricos que los autores –productores- de las tesis clasificadas incorporan en la producción del saber, por cada tendencia.

En el último capítulo presento las consideraciones finales en relación con las preguntas y objetivos de la investigación. Revelo, con base en las experiencias de los académicos expertos en el campo y del estado de conocimiento construido, las tendencias en la producción del saber en educación especial. Además, intento formular los aprendizajes, inquietudes y reflexiones que considero me dejó el proceso de formación en la Maestría en Desarrollo Educativo y en particular, el trabajo de investigación que realicé, con el acompañamiento de mi tutor, con los actores y productores de las prácticas educativas.

Capítulo 1

Aspectos Teóricos Metodológicos,
Interés por el Objeto de Estudio.

Capítulo 1

Aspectos teóricos metodológicos, interés por el objeto de estudio.

La visión de la investigación cualitativa es vincular el interés por observar, escuchar y comprender al otro en su contexto.

María Luisa Tarrés.

Introducción

El primer acercamiento al objeto de estudio de las prácticas educativas en educación especial es reconocer que formo parte de los modos, costumbres y creencias pedagógicas que se producen en las escuelas primarias al ser docente de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), soy fragmento del mundo social que analizo. Por ello, en éste capítulo describo mi trayectoria docente en la incorporación al campo de la educación especial; muestro el interés en relación con el tema de las prácticas educativas, modelos, tradiciones y tendencias pedagógicas. Que se traduce en *Sujeto y campo en educación especial: voz y sentido de actores y productores*.

De igual forma, las tradiciones en los apoyos escolares, asesorías, orientaciones, estrategias de atención educativa son experiencias que permiten tener en cuenta las necesidades de los otros; alumnos, maestros, padres de familia y de uno mismo como actor de los estilos de enseñanza como docente de USAER. Woods sustenta que en el sentido de comprender la vida social de las personas en relación con sus intereses, creencias y tradiciones en el campo de conocimiento se requiere adoptar los roles de los otros para conocer los significados de los demás (Woods, 1996). Por esto, indago las experiencias, conocimientos y trayectorias de los académicos en este campo, para examinar los significados de su práctica con la aplicación de la metodología cualitativa.

En la presente investigación estudio dos aspectos básicos: las tradiciones académicas en el campo de la educación especial; y las tendencias en la producción del saber de las tesis de maestría y doctorado en el periodo del 2002 al 2010 en la UPN. Con estos elementos analizo las metodologías, las concepciones teóricas, los autores sustantivos, la normatividad, que se han utilizado para dar cuenta de las prácticas educativas en el campo de la educación especial.

En este sentido, en la construcción del objeto de estudio presento: la incorporación al campo de la educación especial, describo parte de mi trayectoria docente como elemento reflexivo de indagación para relacionar la experiencia educativa con el interés sobre el asunto de las prácticas, tradiciones y tendencias pedagógicas en educación especial. Muestro las preguntas que dirigen la investigación, los principales propósitos de ésta, qué se espera en el desarrollo de la investigación, hacia dónde se dirige, qué elementos son los necesarios, las coordenadas y tiempos establecidos de indagación. Manifiesto los presupuestos teóricos, las nociones básicas de *relación con el saber, campo y trayectoria*. Expongo el apoyo metodológico, la metodología cualitativa-interpretativa con el sustento del estado de conocimiento de las prácticas educativas, las tendencias en la producción del saber en el campo de la educación especial a partir de las tesis de maestría y doctorado en las coordenadas concretas que van del 2002 al 2010, en la Universidad Pedagógica Nacional, y las fases de la entrevista narrativa.

1.1 Construcción del objeto de estudio

1.1.1 Incorporación al campo de la Educación Especial

Soy egresado de la Licenciatura en Administración Educativa en la UPN Ajusco, generación 89-93, para realizar mis estudios en la universidad dividí el tiempo de escuela y de trabajos eventuales. En el período de 1995 al 2001 trabajé en el

Colegio de Bachilleres plantel No. 3 Iztacalco como auxiliar de laboratorio en física, química y biología –cubrí un interinato limitado-. La experiencia de apoyar a los maestros de las diferentes áreas me permitió la reflexión de búsqueda de empleo en relación con mi preparación universitaria. No obstante, la realidad fue que los administradores educativos teníamos pocas perspectivas de trabajo en nuestro campo debido a que los cargos en la administración educativa eran dirigidos por personas con especificidades políticas muy selectivas, el servicio civil de carrera era solo un sueño.

Entonces, en la búsqueda de aplicar los conocimientos de administración educativa, las perspectivas se desvanecieron al enfrentarme con varios obstáculos, como la no aceptación en los cuadros directivos de las escuelas, la falta de apoyo, escasez de experiencia administrativa, y poca antigüedad laboral. Los empleos son destinados según diferentes formas de relación con los otros, depende de los intereses, acuerdos, oportunidades o riesgos. Todo ser humano inicia una cadena de acciones, convivencias, relaciones sociales, indagaciones con los otros y las consecuencias no se pueden prever, pueden ser para bien o para mal, según las formas de pensamiento reflexivo. Por ejemplo, en el Colegio de Bachilleres conocí a un docente que trabajaba en educación especial, me invitó a participar en la conducción de talleres a padres de familia de alumnos con discapacidad, al inicio me pareció un reto, un desafío. Sin embargo, los resultados fueron favorables comprendí que existía la oportunidad de trabajar en educación especial, inicié mi formación docente desde la práctica educativa.

Después de un tiempo, tuve la ocasión de trabajar en el Centro de Atención Múltiple (CAM) Coproseso de la Comunidad de Papalotla –lugar de las mariposas- en el Estado de México, una zona cerca de Texcoco. La intención era conocer las prácticas educativas en educación especial. Asistir de dónde vivía en Iztapalapa a Papalotla era una excursión de tres horas de camino y aún trabajaba en Bachilleres en el turno vespertino. Por un lado, con la idea de que el contrato de trabajo en el Colegio ya estaba a punto de terminar era primordial buscar otra

fuentes de ingreso, porque tenía una familia que cuidar. Por otro, no disponía de la especialidad para atender alumnos discapacitados, era un desafío remar en un mar desconocido. Después de un año con los dos empleos tomé la decisión de cambiarme de casa a Papalotla para definir el proyecto de vida, valoré los beneficios por ocuparme en las prácticas psicopedagógicas en el CAM.

En efecto, en el CAM *Coproceso* encontré un mundo diferente al ver las necesidades de los alumnos, los síndromes, las discapacidades motrices, visuales, intelectuales, auditivas e incluso múltiples al reconocer las diferentes sillas de ruedas, los pasamanos, las rampas, las muletas, todos los aditamentos de los alumnos con discapacidad motriz indicaban el nuevo compromiso: apoyar a los niños según sus necesidades educativas especiales, estilos, ritmos de aprendizaje o discapacidades. El CAM atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales (nee) principalmente a los que presentan discapacidad múltiple desde los cuarenta y cinco días de nacido hasta los catorce años, lo integran, atención temprana, preescolar, primaria y talleres laborales.

En ese tiempo (1996) veía la discapacidad como la necesidad de ayudar al desprotegido y estigmatizado. Luego, con el trato directo de los alumnos en las aulas cambió mi percepción de discapacidad, aprendí a valorar la salud, a ver al discapacitado como alguien normal que requiere de apoyos como cualquier persona. Valoré que la diferencia no es sinónimo de la discapacidad (Jacobo, 2010) asimilé ayudar a los demás en todos los aspectos. Comprendí que la noción de discapacidad se configura socialmente desde la percepción del otro con formas de construcción simbólica de significados. La propia sociedad a través del tiempo, de las culturas creó la idea de discapacidad como algo inferior, incapaz, inválido, inhabilitado, imposibilitado. ¿Por qué una persona sorda va a tener discapacidad cuando se desarrolla y aprende como todos? solo requiere de elementos complementarios.

Del mismo modo, en las escuelas primarias los alumnos que presentan alguna discapacidad son vistos desde el punto de vista clínico o psicológico por los alumnos, docentes, padres de familia, tienen el concepto de que los discapacitados están enfermos, según el contexto social, cultural y el momento histórico donde se ubica el CAM. La comunidad de Papalotla desde la instalación del Centro de Atención Múltiple (1980) tenía la idea de que era un internado debido a que en sus inicios era agropecuario. Los alumnos estaban desde las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde, sembraban, cuidaban animales de granja, la escuela tenía otros objetivos más que el educativo. Además, el CAM contaba con transporte para los alumnos que asistían del Distrito Federal a Papalotla. Había una matrícula de más de cien alumnos, con la reorientación educativa cambiaron los objetivos de agropecuario al servicio de educación básica.

De hecho, los edificios escolares del CAM *Coproceso* son de un solo nivel con aulas de dimensiones de siete por seis metros aproximadamente con diversos materiales de apoyo: aros, pelotas, libros, colores, pinturas, colchonetas, baño. Actualmente (2012) en cada grupo hay de diez a seis alumnos –la matrícula es pobre-, aulas para cada área de apoyo; psicología, trabajo social, lenguaje, educación física, comedor. Faltan alumnos para cubrir los espacios escolares. Particularmente, son tres edificios horizontales en forma paralela con seis aulas cada uno y al frente una gran explanada o patio, en el recreo se ven pocos alumnos. Además, dos edificios donde está la dirección y las aulas de apoyo. En el CAM Coproceso hay árboles frutales de pera, manzana, durazno, capulín, y diversas flores. Las áreas verdes siempre lucen bien, lo rodea una barda de metro y medio de tabique rojo con malla. Al exterior del CAM se ven campos de cultivo, generalmente de maíz, cebada y trigo, algunas casas todavía de adobe, de madera, y viviendas modernas. El centro de la comunidad de Papalotla mantiene su tradición con una fuente cercada con herrería en formas de mariposas, junto hay árboles frutales, pinos, diversas flores, jardines bien cuidados, se observan ardillas en los árboles. Enfrente de los jardines está la presidencia con un reloj de

un metro de diámetro aproximadamente en la parte superior, la iglesia con un atrio donde se festeja cada abril al patrono del pueblo Santo Toribio de Astorga una comunidad religiosa donde cuidan sus creencias, tradiciones y costumbres. Papalotla es uno de los municipios más pequeños del Estado de México.

Recordar las experiencias en el aula define la afiliación al campo de la educación especial en la interacción con los otros. Al ingresar al CAM fui entrevistado por el director que me explicó las formas de trabajo con el enfoque teórico de Piaget y las estrategias de atención educativa. Me preguntaba una y otra vez si estaba seguro a qué me enfrentaría, porque la vacante a cubrir era en preescolar con un grupo de diez alumnos con diferentes discapacidades. Estaban: Paco, alumno con Síndrome Down; Lupita, con discapacidad motriz; Ricardo, con discapacidad intelectual; David, con discapacidad múltiple; Osmond, con Síndrome de Autismo; y otros. Ellos me dieron la oportunidad de aprender de sus necesidades básicas de aprendizaje, de las diferentes discapacidades y de ocuparme sobre el trabajo del curriculum de educación básica.

Por ejemplo, Osmond alumno con cinco años de edad, de corpulencia robusta, moreno, cabello corto, un metro y quince centímetros de tamaño aproximadamente, seguía la siguiente rutina: llega a la puerta de la escuela con su mamá y se despide le da un beso en la mejilla, en una mano un yogurt y en la otra una cuchara, su mochila cuelga de su hombro casi la arrastra sin poner atención a nadie, menos al maestro, entra corriendo al salón y se tira al piso a comerse el yogurt hasta terminarlo, sin manchar su ropa. Después, se levanta, va al estante, lo abre, saca los periódicos, las revistas, las tijeras, un bote de leche nido, y se sienta en el mismo sitio para recortar tiras de papel que deposita en el bote durante casi veinte minutos. Se balancea con movimientos repetitivos oscilatorios de un lado a otro, emite sonidos ¡haaaaa!, ¡mmaaaaaaa! ecolalias, se frota las manos y la cabeza, presenta ansiedad. Son pocos los momentos de contacto visual con Osmond, vive en su mundo autista. El principal apoyo hacia los

alumnos con discapacidad es evaluar sus necesidades educativas especiales y establecer los criterios de adecuación curricular en las actividades en el aula.

En una ocasión Osmond chocó con un espejo de dos metros de largo por medio metro de ancho aproximadamente que estaba en el salón, se levantó sin ningún rasguño, ¡hizo contacto visual conmigo por unos instantes, se preguntaba qué estaba pasando!, se sacudió los pequeños vidrios y se fue al baño. Acontecimientos como este suceden al interior del CAM, algunos alumnos no miden peligros. Los primeros días de trabajo los experimenté con incertidumbre, la habilidad de comprensión, de sensibilidad por apoyar al otro me proporcionaron los instrumentos para trabajar con ellos hasta lograr la relación asimétrica, no esperar a que el alumno haga y aprenda, sino qué hacer con sus habilidades y necesidades básicas de aprendizaje. Esa es la responsabilidad del maestro de apoyo de educación especial.

En consecuencia, construí las formas de ser docente en el CAM con la práctica en la intervención psicopedagógica. El mayor aprendizaje no es el tradicional que se recibe en las aulas, sino es en la práctica dónde se reafirman las tendencias de trabajo. En el campo de la educación especial configuré las formas de intervención educativa con las capacitaciones, asesorías, acompañamientos por el Departamento de Educación Especial en el valle de México. Además, realicé la lectura de diversos materiales bibliográficos en relación con las discapacidades, las historias, las normatividades, y procedimientos de educación especial. También, hice la especialización en Lengua de Señas Mexicanas que me sirvió para apoyar a los alumnos con discapacidad auditiva.

En el CAM trabajé durante cinco años, después, ingresé a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en Texcoco, Estado de México, que apoya la integración e inclusión educativa de los alumnos con nee y discapacidad en la educación básica. En la primaria la tarea principal es asesorar

a maestros, padres de familia, alumnos en el proceso de integración e inclusión educativa.

Entonces, con las formas de atención psicopedagógica en el aula regular avancé en la integración de alumnos discapacitados, obtuve *prácticas logradas* (Jacobo, comunicación personal, 16 noviembre, 2011) –prácticas en dónde hay compromiso y se producen efectos positivos en los otros, los alumnos integrados tienen éxito, los profesores desarrollan adecuaciones curriculares en el aula-. De hecho, en la escuela primaria Lic. Adolfo López Mateos de la comunidad de San Luis Huexotla Texcoco, influí positivamente en el contexto áulico con la inclusión de alumnos con discapacidad auditiva, ahí tuve la necesidad de especializarme en la Lengua de Señas Mexicanas con el maestro en LSM Fidel Montemayor para apoyar a los alumnos con discapacidad auditiva, hipoacusicos, sordos. Construí las estrategias de atención para los discapacitados en la práctica con elementos teóricos en el estudio de análisis de casos.

Con mi experiencia de incorporación al campo de la educación especial, visualizo que las tradiciones de las prácticas educativas forman parte de la reflexión de acciones sociales en un contexto y tiempo específico. Las tradiciones reflexivas permiten representar el valor de la formación docente con elementos teóricos, metodológicos y normativos que favorecen las visiones de las instituciones educativas. Así, el campo de conocimiento mantiene estrecha relación con los sujetos y las acciones sociales que se realizan, como ejemplo, las prácticas pedagógicas. La idea de este trabajo es dar atención a las tradiciones reflexivas (Tarrés, 2001) desde la voz y sentido de actores y productores en este campo.

Finalmente, el interés del objeto de estudio consiste en dos aspectos relevantes en la indagación del campo de la educación especial. Por un lado, analizar las tradiciones de los académicos expertos en este campo con el apoyo metodológico cualitativo de las entrevistas narrativas, con el sentido que los

sujetos dan a sus experiencias en contextos escolares. Por otro, indagar las tendencias en la producción del saber en las tesis de maestría y doctorado, con el análisis del estado de conocimiento de la producción académica en educación especial, en el periodo del 2002 al 2010 en la UPN. En consecuencia, profundizar en los aspectos teóricos, metodológicos y normativos que se han utilizado para dar cuenta de las prácticas educativas con la perspectiva de atención a las nee y discapacidad.

1.1.2 Preguntas que dirigen la investigación

Las preguntas que guían esta indagación las formé en los seminarios de tesis I y II, compartidos con mis compañeros de grupo y, principalmente, con la dirección de mi asesor en la Maestría en Desarrollo Educativo. En los cuestionamientos iniciales consideré la trascendencia en las exigencias del análisis teórico y metodológico que requiere la investigación de campo. Las preguntas forman el esquema de partida que orientan el procedimiento de búsqueda de información, tienen relación con los objetivos generales que se persiguen. En este sentido las preguntas son las siguientes:

¿Cuáles son las tradiciones de los académicos expertos en el campo de la educación especial en relación con sus trayectorias y experiencias en contextos escolares?

¿Cuáles son las tendencias metodológicas que se han utilizado para dar cuenta de las prácticas educativas en contextos escolares relacionadas con la perspectiva de atención a la educación especial?

¿Cuáles son las concepciones teóricas que los actores del campo de atención a la educación especial han puesto en juego para comprender las prácticas en contextos escolares?

¿Cuáles son los actores y referentes teóricos sustantivos a los que se adhieren los autores que producen en el campo de la educación especial?

¿Cuáles son las principales referencias normativas generadas por los organismos internacionales a favor de la integración e inclusión educativa?

1.1.3 Objetivos de la investigación

Los objetivos generales de esta indagación los esbozo desde la perspectiva del análisis del campo de conocimiento de la educación especial, con las tradiciones de los académicos y las tendencias en la producción del saber. Con el desarrollo de esta investigación se pretende:

- ✓ Indagar las experiencias de las prácticas educativas desde las trayectorias académicas en el campo de la educación especial
- ✓ Analizar las tendencias de la producción del saber en las tesis de maestría y doctorado del campo de la educación especial, en la Universidad Pedagógica Nacional, en el periodo del 2002 al 2010.
- ✓ Dar cuenta de las perspectivas teórico-metodológicas que los autores emplean en la producción del saber en el campo de la educación especial, en la Universidad Pedagógica Nacional, en el periodo del 2002 al 2010.
- ✓ Identificar en la producción de los autores, los elementos que intervienen en el desarrollo de la práctica docente de educación especial.
- ✓ Dar cuenta de los recursos normativos para la integración e inclusión educativa que la SEP genera de la política educativa a nivel internacional

1.2 Presupuestos teóricos

La presente investigación se apoya teóricamente con la noción básica del concepto de *relación con el saber*. La relación con el saber específico en el campo de la educación especial se configura en las prácticas de la vida cotidiana. Hay dos actores sustantivos en las acciones prácticas en el campo. Por un lado, los sujetos de las prácticas de educación especial de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); psicólogos, terapeutas de lenguaje, trabajadores sociales, pedagogos, directores, que establecen acciones –tareas específicas de

atención a las necesidades educativas especiales, discapacidades- y están en contacto con un medio –escolares de apoyo al niño y al adolescente, con intereses por la asesoría e intervención psicopedagógica- donde se crea la influencia para apoyar al otro, en esa habilidad se establece una *relación*. Por otro lado, los académicos expertos en educación especial favorecen la utilización de teorías, metodologías, experiencias, trayectorias, tradiciones, políticas educativas – normatividades- en las prácticas, en las investigaciones e innovaciones de éste campo de conocimiento.

Los académicos comparten experiencias en la interacción con la educación especial, en particular con la discapacidad. Como afirma Bernard: *un ser vivo no está situado dentro de un ambiente, está en relación con un medio* (Bernard, 2007, p.126). Entonces, el ambiente –en este caso de educación especial- es parte del proceso interactivo de conocimiento, los sujetos establecen sus significados al tener *relación* con un medio donde se interesan, y descubren las prácticas educativas con la interacción, involucramiento e influencia que tienen en los vínculos con los agentes sociales.

También *la noción de campo* precisa que está constituido por sujetos especialistas, alumnos con discapacidad, padres de familia, directivos. Por el contexto social, instituciones educativas donde se desarrollan las tareas de apoyar pedagógicamente a las discapacidades. Saberes específicos, estrategias de aprendizaje, asesoría e intervención psicopedagógica, contenidos curriculares. Por la normatividad, políticas educativas, leyes, reglamentos, acuerdos, circulares, manuales de organización. Y por las interacciones entre los sujetos en un hecho social, el educativo.

Del mismo modo, la noción de campo comprende las formas constituidas de conocimientos, de significaciones de los sujetos a través de conocer el sentido que tienen los actores en relación con el saber que se produce en las prácticas educativas. Para Serrano la noción de campo se liga a una relación constante

entre conocimientos, agentes y contexto histórico: *el vínculo* [entre agentes, conocimiento y contexto] *da paso a las formas de racionalizar el mundo y orientación a las prácticas de los agentes. A estos aspectos ligados a las prácticas de producción de conocimiento singular las denominaré campo* (Serrano, 2007, p.102). En el campo de conocimiento de la educación especial los sujetos incorporan saberes y se adhieren a grupos para fortalecer sus formas de ser y de hacer, siguen tradiciones y creencias en las formas de atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. Como lo menciona Serrano:

El campo de conocimiento está integrado por diversos grupos; cada uno toma posición frente a las actividades, temas y formas de intervenir que dan sentido, a partir de diversas estrategias canónicas, del hacer de los profesionales. Cada grupo o sujeto actúa en relación con los intereses concretos a partir de los cuales moviliza sus asuntos cognitivos y afectivos, orientando al campo como un sistema de posibilidades e indicando una toma de posición frente a las tareas que en él se emprenden y que permiten un montaje discursivo que le da sentido; el campo por tanto, produce un lenguaje y maneras de ser idiosincráticas al ámbito profesional. (Serrano, 2007, p.103)

En efecto, en el campo de conocimiento de la educación especial se producen saberes, experiencias y formas de investigar. La noción de campo nos ayuda en la comprensión del concepto de *trayectoria* de los sujetos incorporados a educación especial. En la noción de trayectoria, tomado de la Real Academia Española (2009): *curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución*; visualiza que las trayectorias son cursos, caminos de una persona o institución en lo conductual, afectivo y cognitivo. De igual forma, Bourdieu alude a la noción de trayectoria: *como serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones* (Bourdieu, 1997, p.82).

En síntesis, mi posición en este trabajo está con la noción de saber, campo y trayectoria. La noción de saber, conceptualiza que el sujeto se constituye en relación con los Otros, y consigo mismo en la acción de aprender. La noción de

campo, postula que el sujeto –actor y productor- accede a las formas de constitución de conocimientos, de significaciones. La noción de trayectoria, implica en el sujeto saber de las prácticas educativas en el campo de la educación especial.

1.3 Apoyos metodológicos

Esta investigación se favorece con la metodología cualitativa interpretativa con la trascendencia en indagar ¿cómo los sujetos otorgan sentido a las prácticas educativas?, desde las tendencias en la producción académica y en las tradiciones en el campo de la educación especial. La metodología cualitativa es el instrumento de investigación social, ordenado y distinguido para la búsqueda de quienes nos preocupamos por la comprensión de significados. Tarrés define a la investigación cualitativa como: *la conjunción de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos, normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado que los autores otorgan a su experiencia* (Tarrés, 2001, p.16).

De igual manera, con el método cualitativo busco dar cuenta del sentido que los académicos entrevistados tienen de su práctica educativa, e indagar en las tesis de maestría y doctorado las tendencias en el campo de la educación especial, con motivo de que las tesis son producción del saber. La investigación cualitativa da prioridad a la narración y a la observación de las prácticas en el campo educativo. Con las narraciones de los entrevistados busco la significación de conductas, ideas y experiencias de la práctica educativa.

También la investigación cualitativa se interesa por observar y escuchar al otro en su contexto, se apuntala en teorías sociales que ponen énfasis en el estudio del individuo al que conciben como actor o sujeto de las prácticas educativas cotidianas (Tarrés, 2001). Por su parte, Peter Woods menciona tres aspectos metodológicos en relación con la investigación de la realidad social, reitera:

Primero, [el investigador] debe mantener la mente bastante abierta, sin tener prejuicios sobre el asunto a investigar ni quedarnos con la primera –o incluso segunda- impresión; segundo, la exploración no se puede llevar con un día o una semana. Ni tampoco puede tener lugar fuera de la situación real del objeto de estudio, ni hacerse por medio de representantes; tercero, el modelo de estudio tiene implicaciones sobre las relaciones que establece el investigador con los sujetos sometidos a la investigación. (Woods, 1996, p.56)

En resumen, utilizo la investigación cualitativa para establecer las relaciones, los significados de los sujetos, autores de las tesis –productores en las tendencias- y de los sujetos académicos –actores de las tradiciones- con las prácticas educativas del campo de la educación especial, en el periodo concreto del 2002 al 2010, en la Universidad Pedagógica Nacional. La investigación cualitativa me permite comprender cómo el campo se desarrolló y percibirme como sujeto que formo parte de los modos de relación canonizados en el campo.

Los instrumentos básicos de investigación que aplico son dos. Para el análisis de las tendencias de las prácticas educativas, el *estado de conocimiento* deja conocer los temas, autores, metodologías, instrumentos, referentes teóricos sustantivos de las tesis clasificadas en el campo. Para indagar las tradiciones, experiencias de los académicos, recurro a la entrevista centrada en la narración. En el siguiente apartado describo las estrategias de la metodología cualitativa que empleo en este trabajo.

1.3.1 Estado de conocimiento

El estado de conocimiento es una estrategia metodológica para conocer las tendencias en el campo de la educación especial: los principales temas que giran en torno a las prácticas educativas, las metodologías aplicadas en las investigaciones, los referentes teóricos que se adhieren a los autores, los aspectos normativos que rigen los procedimientos de trabajo en la educación especial, la relación con las organizaciones internacionales a favor de la educación inclusiva, y

las principales inclinaciones de las prácticas educativas en este campo. En relación con el significado del estado de conocimiento, Rueda (2003) menciona:

El estado de conocimiento lo definimos como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitirá identificar los objetivos de estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. (Rueda, 2003, p. 4)

El estado de conocimiento de la producción académica del campo de la educación especial se genera con el análisis sistemático de las tesis de maestría y doctorado en la Universidad Pedagógica Nacional. Las tesis clasificadas son consideradas como un modo de la producción del saber (Serrano, 2005) en las prácticas de educación especial debido a que los autores de las tesis tienen diferentes estilos, modos de observar las prácticas educativas desde las instituciones donde investigan o trabajan. El periodo de investigación es del 2002 al 2010 para analizar las políticas educativas de los sexenios de los presidentes Vicente Fox (2000-2006), del presidente Felipe Calderón (2006-2012), en relación con el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE).

Entonces, en la clasificación de las tesis de maestría y doctorado en el campo de la educación especial exploro las áreas de necesidades educativas especiales, discapacidad, integración, inclusión, y diversidad en el banco de datos de la biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco. Organizo la información en tablas con los siguientes contenidos de las tesis agrupadas: año, institución, autor, título de tesis, nivel educativo, organizaciones internacionales, normatividad, enfoque teórico, metodología, resumen y conclusiones.

En consecuencia, las tesis clasificadas de maestría y doctorado en relación con el campo de la educación especial las presento en cinco tendencias principales:

- ✓ Prácticas educativas, organización, planeación y gestión
- ✓ Prácticas educativas y propuestas de intervención
- ✓ Prácticas educativas y estudios de caso
- ✓ Prácticas educativas y participación de agentes sociales
- ✓ Prácticas educativas, formación e identidad docente

En el capítulo cinco expongo cada tendencia de las prácticas educativas en el campo de la educación especial. Especifico el nivel educativo que se investiga, los subtemas, los contenidos de las tesis, las principales conclusiones, los referentes teóricos, las metodologías e instrumentos de investigación y las graficas de cada subtema.

1.3.2 Entrevista narrativa

La entrevista es una estrategia metodológica que se utiliza en las investigaciones de corte cualitativo-interpretativo, se relaciona con la significación de los sujetos en el diálogo con los otros, logra empatía con el entrevistado en su versión cara a cara. Blumer especifica que en la interacción social los sujetos se movilizan entre factores objetivos y subjetivos. Los significados se constituyen con la experiencia intersubjetiva e intrasubjetiva. En palabras de Blumer:

La vida social implica la interacción de los factores objetivos y la experiencia subjetiva. Tal idea, en realidad está de acuerdo con el sentido común: podría expresarse diciendo que un individuo actúa con respecto a los objetivos según el significado que los mismos tienen para él. (Blumer, 1982, p. 90)

La entrevista narrativa asume los significados de los entrevistados al expresarse abiertamente en relación con las preguntas base. Según Blumer

conocer el sentido que tienen los sujetos, *es aplicar conceptos o categorías que alguien* [el investigador con su experiencia en el campo] *juzga adecuadas y evidentes* [que] *encajen debidamente en la experiencia* (Blumer, 1982, p.94). Con la entrevista analizo la experiencia, la tradición de las prácticas en educación especial, al estimular la intuición y formular interrogantes para consolidar en categorías y subcategorías, el análisis de las entrevistas.

En otras palabras, el producto de la entrevista permite establecer la relación entre las categorías y subcategorías para ramificar, soldar, unir y agrupar significaciones del sujeto. Para encontrar un elemento organizador que incluya los sentidos que los entrevistados dan en su práctica educativa. Además, los sujetos incorporan saberes, unen creencias y tradiciones de sus prácticas. Específicamente, en el procedimiento de la entrevista utilizo las premisas que Kaiser (1994) diseña en el campo de la investigación educativa:

La acción humana está mediada por el sentido.
El individuo no puede apropiarse en forma completa de las posibles reservas sociales de sentido.
El recurso al sentido y la atribución de significados a los resultados individuales constituyen funciones activas del sujeto. (Kaiser, 1994, p.1)

En forma particular, con la entrevista accedo a las tradiciones y experiencias de los académicos en el campo de la educación especial, para dar cuenta de los significados de sus prácticas. Como lo menciona Serrano:

El diálogo que los hombres establecen como lazo social sustantivo, crea representaciones con las cuales ellos circulan en el mundo; las representaciones son la base de la continuidad y producción de los saberes que los grupos sociales generan. En este sentido, conocer los significados producidos entre los actores es compenetrarse en los que la sociedad genera para dar cuenta de su historia; la social y la particular. El adentrarse en lo particular es central en el caso de la entrevista. (Serrano, 2011, p.1)

Con la entrevista narrativa los sujetos incorporan experiencias de vida, prácticas educativas que para ellos son significativas en su trabajo, entonces, la

relación con el saber incluye representaciones que ligan a otros campos, no importa que en la entrevista se incluyan otros valores, pues es la relación la que da significado al objeto de estudio. En el siguiente apartado, explico el procedimiento de la entrevista que realizo en la investigación de las tradiciones en este campo de conocimiento.

Procedimiento de la entrevista narrativa

Primer paso, el investigador realiza el mapeo de los conceptos, nociones y redes de ideas en relación con el interés en el tema de investigación. Relaciona los objetivos de la investigación, la trayectoria –experiencia en el campo- con el interés del objeto de estudio para realizar las preguntas base que guíen la entrevista. Entonces, debe considerar que las interrogantes sean de tipo narrativo utiliza el ¿cómo? y ¿cuál? Por ejemplo, las preguntas base de la entrevista que aplico son: ¿cómo se incorpora al campo de la educación especial?, ¿cuál es su experiencia en la educación especial?, ¿cuál es su práctica y tradición pedagógica en la atención de los alumnos con discapacidad?, ¿cuáles son los referentes teóricos a los que usted se adhiere en este campo?, ¿cuáles son las organizaciones nacionales e internacionales que favorecen la atención de la discapacidad?, ¿cómo concibe a la educación especial?

En consecuencia, estas preguntas se vinculan en los campos, tendencias metodológicas, concepciones teóricas, relación de instituciones a favor de la integración e inclusión educativa. Y con las nociones teóricas, relación con el saber, campo, trayectoria, normatividad y discapacidad. En forma similar, en la selección de los informantes clave se establece que trabajen en el campo de la educación especial, expertos académicos.

Segundo paso, la realización de la entrevista cara a cara. Esta fase consiste en seguir la secuencia discursiva, anotar los contenidos y formas de distribución de ideas –árbol de la secuencia discursiva, principales sectores-, estar

atentos en aplicar las preguntas base con la visión clara en la conversación. En la secuencia discursiva utilizo las preguntas particulares para hilar la idea del entrevistado con el contenido de interés, sin olvidar que no debo intervenir en el discurso del entrevistado, ni expresar mi punto de vista, se trata de obtener, grabar el significado que el entrevistado da en sus actos Serrano (seminario de investigación, noviembre 2011).

Tercer paso, la transcripción de la entrevista. Después de tener varias entrevistas grabadas el investigador inicia con la transcripción literal de cada una, lo que el entrevistado dice. Para organizar esta información se utiliza un formato con dos columnas. En una se escribe la transcripción literal y en la otra las observaciones que se hacen a la narración del entrevistado, en esta parte, se valoran dos condiciones: *de qué habla –asunto de las categorías-*, y *qué dice de lo que habla –hace referencia al contenido-* (Serrano, 2011, p.2).

En la transcripción de las entrevistas tuve varios errores o lapsus como dice Juárez (2000), los corregí al escuchar nuevamente la grabación con más lentitud en la reproducción, una, dos, o tres veces repetí lo que el entrevistado dijo, para no cambiar el sentido en las oraciones. Juárez advierte, *la sustitución en la transcripción es una interpretación. Estos errores, que deberían denominarse “lapsus”, aunque no lo parezcan, suelen ser inofensivos, pero cuidado, porque puede hacernos creer en datos inexistentes o distorsionados de la realidad* (Juárez, 2000, p. 23). En la observación cuidé el significado que el entrevistado dice, primero leí todo el discurso de la entrevista y corregí –mí transcripción- palabra por palabra, párrafo por párrafo, entrevista por entrevista.

Una de las características de la observación en las entrevistas es describir el estado de las cosas sin aplicar presupuestos teóricos, así la descripción de lo observable proporciona datos por los sentidos de los sujetos entrevistados. Como *en el paradigma del naturalismo* [donde dice que] *el mundo social debe ser*

estudiado en su estado natural, sin ser contaminado por el investigador (Atkinson, 1994).

En este trabajo de indagación social asumo principios del interaccionismo simbólico. Examino los sentidos –significados- que tienen las personas entrevistadas en relación con la experiencia en educación especial. Las entrevistas narrativas son un acercamiento a los significados que guían a los sujetos en la experiencia social. No se trata de imponer categorías –no se contamina la investigación con la idea de comprobar hipótesis- ya que no sólo las entrevistas estudian el mundo social de las personas. Las entrevistas son un avance en la construcción de categorías generales desde una visión naturalista. Las entrevistas no son las últimas o las que encajonan la investigación, no las veo como imposición de categorías únicas, sino como un constructo de los significados que observo con características específicas. No se trata de encasillar las posiciones de los actores, sino de entender su sentido en las prácticas de la vida cotidiana. Como nos dice Atkinson en relación con la entrevista:

La entrevista como –conversación estructurada-, no es de ninguna manera exclusiva de la investigación social. La entrevista periodística, la de los trabajadores de mercado y la de los científicos sociales son representativamente portadoras de características específicas, variaciones superpuestas de un único formato interactivo. (Atkinson, 1994, p. 29)

De todo ello se deduce que, al trabajar con las entrevistas busco el sentido común de las personas. Las formas de investigación social se llevan a cabo con la comprensión de las acciones de los otros, en describir contextos, culturas en tiempos específicos.

Cuarto paso, descripción de las categorías y subcategorías en las narraciones. El investigador encuentra la relación entre los datos, agrupa, une los sentidos de los narradores y toma decisión en nombrar las categorías y sus componentes. La categoría es la unidad central que diferencia y organiza la explicación.

Finalmente, el analista organiza el cuadro de categorías y el resumen de cada entrevista, estos pasos se repiten para cada una. Al último elabora el cuadro general de categorías y subcategorías de todas las entrevistas ya examinadas. Muestro el ejemplo del cuadro general de categorías de esta indagación.

1 Sujeto y campo de la educación especial

1.1 Actores de la educación especial

1.1.1 Trayectoria de especialistas en el campo

1.1.2 Formación docente en la educación especial

1.1.3 El Hacer del profesional de USAER

1.1.4 Los Otros, padres de familia de alumnos con nee

1.2 Interacción con la discapacidad

1.2.1 Significación de la discapacidad

1.2.2 Diferencia o discapacidad

1.2.3 Otra mirada, la del discapacitado

2 De la integración a la inclusión educativa

2.1 Bosquejo de la historia de educación especial

2.1.1 Antecedentes

2.1.2 Sentido de la función de USAER

2.1.3 Sentido de la función de CAM

2.1.4 Proyecto de Integración Educativa

2.1.5 Ámbito de la Inclusión Educativa

3 Recursos normativos para la integración educativa

3.1 Programa Nacional del Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa

3.1.1 Antecedentes

3.1.2 Estructura, Efectos y Evaluación del PNFEIE

3.2 Organizaciones nacionales e internacionales a favor de la integración educativa

3.3 Recursos normativos para la integración e inclusión educativa

Como he señalado, el propósito de este trabajo, *Sujetos y campo en educación especial: voz y sentidos de actores y productores*, es dar cuenta de la forma de acercamiento al conocimiento de las prácticas educativas en educación

especial en un tiempo específico, en dos sentidos. Por un lado, desvelar el significado que los actores –especialistas, entrevistados- dan a sus experiencias en el campo. Por otro, conocer las tendencias de la producción académica, con el apoyo del estado de conocimiento de las prácticas educativas. Con la finalidad de plantear los aspectos básicos que orientan este trabajo de indagación, en este capítulo abordé el acercamiento al objeto de estudio así como los aspectos teóricos –relación con el saber, sujeto, campo, trayectoria- y la perspectiva metodológica que me permiten dar cuenta de las tradiciones reflexivas en el campo de la educación especial –la entrevista narrativa y el estado de conocimiento-. En los siguientes capítulos muestro las experiencias de los sujetos, me remito a los significados que los académicos dan a su práctica en relación con la integración e inclusión educativa. Para ello, uso el término cadenas de significados para entretejer las expresiones de los sujetos entrevistados y organizar los sentidos, agruparlos y presentarlos en subcategorías.

Capítulo 2

De la Integración a la Inclusión Educativa

Capítulo 2

De la integración a la inclusión educativa

*Es el ser social el que determina la conciencia
y no la conciencia la que determina el ser social.*

Karl Marx.

Introducción

Las tradiciones, la voz y sentidos de los especialistas en educación especial es una de las formas de reflexionar cómo se han constituido las prácticas educativas en este campo. La idea de tradición se convierte en una herencia transmitida del pasado al presente (Tarrés, 2001). Después de realizar seis entrevistas –dos de la UPN, una de la Escuela Normal de Especialización ENE, una de la FES Iztacala UNAM, una consultora independiente y una de la Facultad de Pedagogía de Barcelona España- construí tres categorías: de la Integración a la inclusión educativa; sujeto y campo de la educación especial; recursos normativos para la integración e inclusión educativa. Cada categoría presenta componentes o subcategorías que analizo en los capítulos.

Los informantes clave son académicos en el campo de la educación especial, actores de las prácticas educativas, la investigación e innovación. En la presentación de los productos de las entrevistas utilizo seudónimos de los sujetos indagados: el primer entrevistado Irvin (E1), es académico de la Universidad Pedagógica Nacional con amplia experiencia en las áreas de evaluación institucional, integración e inclusión educativa, formación docente y aprendizaje escolar. La segunda entrevistada Alicia (E2), es académica en la UPN en el área de psicología, educación inclusiva y psicopedagogía. El tercer entrevistado Manuel

(E3), es académico de la Escuela Normal de Especialización, imparte clases en las asignaturas: problemas de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. La cuarta entrevistada Mary (E4), es consultora independiente con amplia experiencia en el campo, trabajó en la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, fue integrante del proyecto de integración educativa perspectiva internacional y nacional entre 1995-1996, coordinadora del Programa Nacional del Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. La quinta entrevistada Zoila (E5), es académica de la UNAM, FES Iztacala en el área de psicología con experiencia en el campo de la educación especial, integración e inclusión educativa, pertenece a la Red de Integración Educativa. La última entrevistada Gina (E6), es académica de la Facultad de Pedagogía en la Universidad de Barcelona España, experta en el campo de la educación especial en las áreas de psicopedagogía, integración e inclusión educativa, asesoría e intervención con las nee y discapacidades.

En este apartado, *De la integración a la inclusión educativa*, muestro los resultados del material empírico –entrevistas narrativas- con el sentido que tienen los sujetos entrevistados en relación con su trayectoria en el campo de la educación especial, principalmente en las subcategorías: bosquejo de la historia de educación especial, proyecto de la integración educativa, sentido de la función de USAER, sentido de la función del CAM, y ámbito de la inclusión educativa. La investigación cualitativa a través de las entrevistas me permite indagar los significados y acciones con el apoyo de referentes teóricos sustantivos en relación a la producción del saber de los sujetos.

En consecuencia, doy cuenta del sentido que tienen los sujetos de sus prácticas educativas en relación con el campo de la educación especial. Expreso las cadenas de significados que los entrevistados tienen en relación con la integración e inclusión educativa. Así, los entrevistados muestran su conocimiento, interés, motivación, experiencia, o dificultad en relación con las experiencias.

En el presente capítulo doy cuenta de la historia de la educación especial de manera general desde la década de 1861 al 2010, los eventos con mayor relevancia y los cambios significativos en la integración educativa, la relación que existe de las organizaciones internacionales con el proyecto de integración, el sentido de la función de USAER y de CAM desde las perspectivas de los entrevistados y las características de la inclusión educativa.

2.1 Bosquejo de la historia de la Educación Especial

La educación especial en México se remonta a la década de 1861 con el presidente Benito Juárez, en la instauración de la escuela para sordos y ciegos con el propósito de elevar su condición de inválidos –concepto de aquella época– para el entrenamiento ocupacional. Era un modelo de atención asistencial para el cuidado de las personas atípicas, o deficientes mentales como se les nombraba, muchos de los pacientes eran examinados en centros psiquiátricos. Surgen diferentes instituciones entre 1870 al 1970. Un breve recuento, en 1935 se constituye el Instituto Médico Pedagógico, en 1936 se funda el Instituto Nacional de Psicopedagogía. En 1943 se crea la Escuela Normal de Especialización (ENE) para formar a maestros especialistas en licenciaturas denominadas anormales mentales y menores infractores. En 1951 se funda el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje, A. C., y en 1970 se origina la Dirección General de Educación Especial con el objetivo de administrar la educación especial, la educación para atípicos y la formación de los maestros especialistas (SEP. 2010, pp. 69-72).

En ese tiempo, en la década de los años setenta las instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) a nivel internacional incorporan nuevas ideas para el apoyo a la educación especial en México. De 1970 a 1979 se emplea el modelo rehabilitatorio y el médico-terapéutico o clínico-médico. A inicios de la

década de los años setenta se crean los Grupos Integrados (GI) en el Distrito Federal, Nuevo León, Coahuila, debido al alto índice de reprobación de los primeros grados en educación primaria; se daba atención pedagógica a los alumnos con problemas de aprendizaje básicamente en español y matemáticas, los GI formaban equipos de 20 a 25 alumnos con dificultades similares. En relación con los grupos integrados Irvin manifiesta:

El servicio que se empezó a generar en aquella época [1971] fueron los grupos integrados; que se suponía que estaban dirigidos a niños que tenían dificultades para la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas. Pero, eso se fue desvirtuando, desde mi punto de vista, es una opinión personal, a tal grado que ya los grupos integrados eran en cajón del sastre de la escuela y de los propios profes. Ahí mandaban a cualquiera que implicara más o menos una molestia, los mandaban al grupo integrado. (E1-2303211, p.11)

Irvin se refiere a que los GI atendían a los alumnos con dificultades de conducta y a los de aprendizaje. Luego, los GI se clasificaban en categorías: grupo A, para alumnos con problemas de aprendizaje leve; grupo B, para alumnos de aprendizaje debido a problemas en el desarrollo; los grupos integrados para hipoacúsicos, alumnos con discapacidad auditiva media. Los alumnos estaban clasificados en esos términos en la escuela primaria.

Después se crean los Centros Psicopedagógicos, los Centros de Rehabilitación y Educación Especial. Del mismo modo, como lo señalan los entrevistados en su conocimiento de la historia de la educación especial, Irvin dibuja varios sentidos, señala:

En aquella época, estamos hablando de los años setenta y principios de los ochenta, la educación estaba organizada tradicionalmente como había pasado durante cincuenta años. En servicios tales como Escuelas de Educación Especial, estructuradas específicamente en las distintas discapacidades para niños con déficit intelectual, para sordos, para ciegos etc., eran una larga tradición. Y, había servicios que en ese momento empezaban a crearse, que eran las Clínicas o los Centros, más bien psicopedagógicos, que era otro tipo de servicio novedoso. En este sentido, se hacía un trabajo de diagnóstico y evaluación psicopedagógica, y se daba "tratamiento", sesiones de tratamiento. ¿¡Tratamiento!?, se decía en aquella época, ¡se oye muy feo!, ¡me

cuesta trabajo decirlo! Se decía en aquel tiempo “tratamiento”, hoy ya no se dice esa palabra, ya no se maneja. Pero, se daban sesiones de trabajo individual con los niños, ellos asistían a la escuela. (E1-23032011, p. 10)

Posteriormente, en 1978 la doctora Margarita Gómez Palacio se hace cargo de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), presenta un cambio radical para los servicios y las estrategias de atención a las personas con requerimiento de Educación Especial (EE). De las acciones prioritarias que la doctora Gómez Palacio facilita están: la creación de coordinaciones de EE en toda la república, se publicaron guías curriculares para cada especialidad (guías de intervención temprana, guías de sexualidad). Se da prioridad a la supervisión y control escolar mediante reportes periódicos que hasta la fecha (2012) se llevan a cabo con reportes individuales de los alumnos. Informes semestrales, estadísticas, proyectos, evaluaciones psicopedagógicos finales. Además, en 1980 se emitió el documento llamado Bases para una política educativa que apoya los principios de Normalización e Integración, algo que caracterizó la atención educativa en las primarias con los grupos integrados A y B, deficientes mentales y alumnos con problemas en el desarrollo, este último grupo –B- no estaba atendido por especialista, sino por maestros de primaria. La doctora Margarita Gómez Palacio introduce la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM) a nivel nacional.

En esta serie de ideas, la entrevistada Zoila describe que Margarita Gómez Palacio, Emilia Ferreiro, Eliseo Guajardo fueron participantes en los antecedentes de la integración educativa, menciona:

Eliseo Guajardo estuvo en la SEP, a cargo. Él siguió, me parece, de Margarita Gómez Palacio, y ya Gómez Palacio traía ya perspectivas de integración. Porque era una doctora preparadísima, venía de Ginebra, me parece, con todo el constructivismo y la línea piagetiana.

Entonces, instrumentó cambios importantes en la educación especial y luego con Emilia Ferreiro del DIE, generaron toda una propuesta de lecto-escritura para el país, propuestas muy particulares para México que si tú entrevistas a los docentes, con nostalgia recuerdan y evocan la

época de Margarita Gómez Palacio. Eso lo dicen ellos: “en tiempos de Margarita”, “en tiempos de Gómez Palacio”. Todavía hace como unos tres años, en Vallarta le hicieron un gran homenaje a Margarita Gómez Palacio. Pero en fin, ella no tenía como tal la propuesta que se declaró en Salamanca. Pero, Eliseo Guajardo [Director General de Educación Especial] ya estaba en contacto con estas propuestas españolas derivadas de los movimientos internacionales, de encuentros internacionales, que seguro Maricarmen [Consultora independiente, trabajó en la Subsecretaría de Educación Básica, experta en el campo] te explicó, que hay una serie de eventos que ya se estaban preparando hasta que en la declaración de Salamanca se particulariza el interés de la integración en educación especial y ahí es donde acuñan o salta un concepto; del sujeto de necesidades especiales que ya tenía tiempo elaborándose de prácticas en España. (E5-16112011, p.11)

También, en 1978, se revisan los planes y programas de las licenciaturas de la Escuela Normal de Especializaciones (ENE), en relación con la visión de integración de los discapacitados a la vida social. Se capacita a maestros foráneos con los cursos intensivos de julio y agosto de 1978. Estas licenciaturas eran: Audición y Lenguaje, Inadaptados e Infractores, Lisiados del aparato locomotor, Ciegos y Débiles Visuales, Problemas de Aprendizaje y Deficientes Mentales. Después, hasta 1985 se modifican los contenidos de los planes y programas de la ENE.

En el comienzo, los coordinadores de la Dirección General de Educación Especial fueron; Odalmira Mayogoita de Toulet de 1970 a 1976, la Profesora Guadalupe Méndez Gracida de 1976 a 1978, la doctora Margarita Gómez Palacio Muñoz de 1978 a 1988. Uno de los hechos más significativos en los años setenta fue la incorporación de una nueva orientación pedagógica: la tecnología educativa, que impacta a la educación especial con nuevos métodos, técnicas basadas en psicología, la teoría general de sistemas y la comunicación. Como se menciona en el texto *Memorias y actualidad en la educación especial en México. Una visión histórica de los modelos de atención, de la Dirección de Educación Especial:*

En este sentido, la línea de trabajo de la tecnología educativa dominó ampliamente el panorama educativo en México y América Latina en su conjunto. En un sentido estrictamente pedagógico este enfoque teórico se nutrió de las aportaciones de autores como Skinner, Marger, Bloom,

Keller, Ausubel, Bruner, Chadwick, con los fundamentos de las teorías conductistas y cognoscitivistas, teoría general de sistemas, modelos de comunicación y administración empresarial. (SEP. 2010, p. 92)

Entonces, desde la década de los años ochenta los movimientos internacionales en educación dan sentido al cambio estructural de los servicios de educación especial con la UNESCO como punta de lanza de la nueva visión educativa. La UNESCO destaca los tres principios fundamentales de la educación: *integración escolar, sectorización e individualidad de la enseñanza* (SEP, 2000, pp.38-39). Aunado a estas ideas internacionales, la doctora Margarita Gómez Palacio inicia investigaciones sobre la lengua escrita a nivel nacional apoyado por la Secretaría General de la Organización de Estados Americanos (OEA), investigaciones sobre la psicogénesis del aprendizaje de la lengua escrita en alumnos mexicanos a nivel primaria. Como lo reafirma el entrevistado Irvin que participó en el proyecto de investigación de la lengua escrita, conjuntamente con la doctora Margarita, expresa su experiencia en este sentido indica:

Bueno, mira, básicamente se ha centrado [su trayectoria de investigación] en el campo de educación especial. En una primera etapa, fue trabajar el proyecto sobre la adquisición de la lengua escrita por parte de los alumnos, esta fue mi primera experiencia de trabajo de investigación y, particularmente, en educación especial con Emilia Ferreiro y con la doctora Gómez Palacio entré como asistente, ¡por supuesto!

Agrega: entonces, tuve la oportunidad de aplicar toda esta parte centrada en la identificación y ubicación de los procesos de conceptualización de la lengua escrita en los niños mexicanos, lo cual dio lugar a estos niveles de conceptualización que ahora se aplican, [niveles de la noción de palabra] digamos, con bastante recurrencia. Fue un trabajo que me permitió involucrarme en estos procesos cognitivos que entran en juego en la comprensión de la lengua escrita, en este caso. Después trabajé en educación especial. (E1-23032011, p.3)

El proyecto de investigación de la lengua escrita es a nivel nacional, derivado de las políticas educativas internacionales, su utilidad es la categorización de los niveles de conceptualización de la noción de palabra en los alumnos de primaria: presilábico, silábico y alfabético, que particularmente se usan en la USAER como evaluación de las formas de escritura en los educandos en el

área de español. Digamos que la política internacional genera el cumplimiento de principios básicos: promover la normalización, integrar la educación especial y la educación regular.

En 1989 el Programa Nacional de la Modernización Educativa marca un cambio en las perspectivas de conocer los perfiles de ingreso y egreso de los alumnos en la educación básica. En 1990, con la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtién Tailandia, se proyecta el nuevo modelo educativo de la integración, se maneja el concepto de Necesidades Básicas de Aprendizaje (NBA); ya en el informe Warnock (1978) se anunciaba el concepto de necesidades educativas especiales (nee), estas dos nociones son la base para la integración educativa.

Particularmente, los servicios de educación especial en la década de los ochenta eran: Centro de Intervención Temprana; Escuelas de Educación Especial, deficiencia mental, trastornos visuales, trastornos auditivos, neuromotores; Centros de Rehabilitación y Educación Especial; Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE); Grupos Integrados; Centro Psicopedagógico; Centros de Orientación, Evaluación y Canalización; Centros de Orientación para la Integración Educativa. Todos coordinados por la DGEE con sus apoyos de organización y planeación.

2.2 Proyecto de Integración Educativa

En 1990 la política educativa mexicana se ve envuelta por las organizaciones internacionales a favor de la integración educativa, las principales: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM). Las acciones y programas que trascienden en la integración de las personas con discapacidad a las escuelas regulares son: por un lado, el informe Warnock

(1978), que permite visualizar al discapacitado ya no como un impedido, atípico, sino como un sujeto con necesidades educativas especiales (nee). Helen Mary Warnock preside la Comisión Británica de Investigación sobre Educación Especial, en trabajos realizados de 1978, que se publican hasta 1981. Este informe es el principal generador de las ideas de integración educativa, al visualizar al sujeto ya no como discapacitado sino con nee, se conceptualiza al discapacitado como una persona capaz de integrarse en aulas regulares igual que los demás, ya no se etiqueta ni señala al sujeto como incapaz. La idea del informe Warnock es que las nee son comunes en todos los niños, se consolida la visión de educación para todos. Por otro lado, la acción que genera trascendencia para la integración educativa es la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, en Jomtién Tailandia en 1990. La declaración sobre educación para todos permite replantear la necesidad de brindar educación a todos, independientemente de las condiciones sociales, económicas y de necesidades educativas, suprimir la discriminación, atender a los grupos más desfavorecidos, indígenas, niños de la calle, migrantes, las minorías étnicas. También la Declaración de Salamanca, en 1994, que permitió estrategias para la integración educativa de los niños con nee dentro del sistema común de educación.

El enfoque de la escuela integradora parte de la idea de que la pedagogía debe estar centrada en forma individual, según las características del alumno, adaptar las estrategias de aprendizaje al educando, no el niño a los contenidos, el sujeto con nee debe integrarse y compartir con la educación regular el currículum común, incluir escolares regulares y discapacitados en las acciones de integración educativa.

A continuación muestro el sentido que el entrevistado Irvin tiene en relación con la integración educativa desde las conferencias y declaraciones mundiales, manifiesta:

El hecho es que, todo esto [integración educativa] venía ya en un proceso que se generó principalmente en Europa, sobre todos los principios, valores, y conceptos girando a la idea de integración. En Europa se inició, por lo menos diez años antes que en México. Entonces, en ciertos organismos como la UNESCO, en reuniones internacionales que se llevaron a cabo, por ejemplo; en Tailandia, luego Salamanca. En diferentes lugares se reclamaba el derecho de los niños a recibir una educación a favor de todos. Esa era la base filosófica.

Mira, yo te puedo decir que en la carta de los derechos y deberes de las Naciones Unidas, ahí se hace explícito los derechos de los niños a no ser discriminados, y acceder a los servicios sociales, educativos.

Obviamente que eran movimientos que se habían gestado a mediados del siglo pasado, era una discusión que se alarga. Se fueron concretando en ciertos acuerdos a nivel internacional que tú puedes encontrar como referencias en las reuniones de la UNESCO, en Tailandia, en Salamanca, en otros lugares donde se establecía como un compromiso por respetar estos derechos individuales. (E1-23032011, p.15)

Con el Programa de Modernización Educativa (1989-1994) se descentraliza la educación para los Estados de la república mexicana, se reorganiza el organigrama de la SEP y aparece la Subsecretaría de Servicios Educativos. Entonces, cada Estado es responsable de sus servicios educativos, se desprotege a la educación especial. Como lo señala la Dirección de Educación Especial, se explica:

Las demandas para la educación especial referentes a la estructuración de la SEP ocasionaron que, a diferencia de todos los demás niveles [inicial, preescolar, primaria, secundaria y educación para adultos] los cuales continuaron con los mismos tipos de servicios, educación especial reestructura los suyos para pasar a un esquema nuevo, congruente con la política de integración educativa y que pudiera ser difundido a nivel nacional, para la operación unificada de los mismos. De ahí surgen los Centros de Atención Múltiple (CAM) –básico y laboral- y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). (SEP, 2010, p.182)

Posteriormente, en 1993, se consolida la Ley General de Educación. Para educación especial el artículo 39 y 41 son la base del reconocimiento de las personas con discapacidad, la importancia de la no discriminación y la integración

a la educación regular. Con la descentralización educativa en 1992 la Dirección General de Educación Especial (DGEE) tiene un alcance nacional, después, en 1994, se convierte en Dirección de Educación Especial.

En este sentido, Zoila manifiesta su conocimiento en relación con la desaparición de la DGEE. Afirma:

En el 93 veíamos que Eliseo Guajardo hace la transformación del sistema en la educación especial, en las USAER y los CAM. En el 94 viene la Declaración de Salamanca. Pero entonces “le dan cran” a la Dirección General de Educación Especial, la desaparecen como Dirección, una Dirección con una estructura... que si tú lees algunos artículos y vas viendo la evolución de educación especial, cada vez va requiriendo mayor presupuesto y van apareciendo cada vez mayores necesidades para educación especial. (E5-16112011, p.12)

La transformación de la Dirección General de Educación Especial fue generada, por un lado, por la descentralización de la educación a los Estados con las formas de organización y financiamiento educativo, por otro, por las cuestiones de dar atención educativa a los alumnos con problemas de conducta, lenguaje y aprendizaje que las primarias comenzaron a solicitar. Era muy común que estos problemas de aprendizaje fueran canalizados a educación especial. Se generalizó la idea que los alumnos con nee y discapacidad pertenecían a Educación Especial. Como lo señala Zoila una de nuestros informantes clave, la idea de que el niño tiene el problema de lenguaje, conducta y de aprendizaje era una vertiente centralista, no se cuestionaba al sistema. En sus palabras:

Como va la tendencia [de Educación Especial en 1994] iban a requerir un presupuesto porque cada vez más de educación regular iba arrojando problemáticas de lenguaje, de socialización y de conducta, que le decían: lenguaje, conducta y problemas de aprendizaje. Eso fue alimentando [para] que educación especial empezara a hacerse cargo de ello. Cada vez van generando más propuestas en integración para atender esto que el sistema está arrojando. O sea porque hay una vertiente centralista que son los niños los que tienen la problemática y no viene como una situación de preguntarse ¿qué le está ocurriendo al sistema?, ¿qué está generando tanta problemática de aprendizaje, de conducta, etcétera? Tenían un enfoque muy individualizado... el alumno.

¡Entonces eran como remediales!, ¿cómo le hacemos? En lugar de hacer una autoreflexión crítica, decir qué está pasando con un sistema que está generando tal nivel de problemática. (E5-16112011, p.13)

Cabe recordar que en 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que tiene como referencia tres vertientes: reorganizar el sistema educativo, reformular los materiales educativos, y revalorar la función magisterial. Ahí, la Dirección de Educación Especial tuvo un gran compromiso de seguir con la integración educativa en relación con la federalización –descentralización- educativa. La especialista Zoila da cuenta de su experiencia en relación con la desaparición de la DGEE, afirma que la Dirección General de Educación Especial desaparece con la Descentralización de las funciones a los Estados, Zedillo era Secretario de Educación. La entrevistada comenta:

[Las autoridades de la SEP] Desaparecen la Dirección General porque hay un programa previo con Zedillo de la descentralización educativa. A ver, fue con Zedillo siendo Secretario de Educación, ahorita no recuerdo la fecha, pero se descentraliza el país a los Estados se les da mayor facultad, y también, la educación obviamente. Ya no requería Dirección General de Educación Especial. Cada Estado tenía que hacerse cargo de su propio proyecto, según este orden, de una independencia y una creatividad según a las propias necesidades de los Estados.

Pero, nos dejaron sin dirección, sin mando, porque siempre ha habido un centralismo el D.F., siempre mandaba las políticas, ejercía los instrumentos, las capacitaciones y las formaciones. Algunos Estados quedaron huérfanos y otros no, tenían sus propios proyectos y los implementaron. Esta es la parte como oficial de desmantelamiento de la Dirección General. (E5-16112011, p.14)

Luego, en 1995 se establece el *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad* en coordinación con las Organización de las Naciones Unidas y el DIF. En sus objetivos está promover la integración social de las personas con discapacidad, en lo educativo, laboral, salud, deporte y recreación. Por ello, la presidencia de la república propone apoyar tal tendencia con la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con el Proyecto de Investigación e Innovación: Integración Educativa. En relación con este

proyecto, Mary comenta dos etapas donde ella participa directamente, coordina actividades en la Subsecretaría de Educación Básica que consistía –en la primer parte de 1995 a 1996,- en hacer un diagnóstico del proceso de integración en el país. En sus palabras:

Tuve la oportunidad de incorporarme al equipo de la Subsecretaría de Educación Básica en el proyecto de investigación e innovación sobre la integración educativa, en 1995. Que era un proyecto de un año, y ahí pues la primera parte que íbamos hacer era un diagnóstico, de cómo estaba el proceso de integración en ese momento en el país, visitamos diez Estados y visitamos varias escuelas. La idea era tener una visión general de qué es lo que estaba pasando. (E4-06072011, p.2)

Además, Mary explica el inicio del proyecto de integración educativa como un proyecto de innovación e intervención –en la segunda parte 1996 al 2002- con apoyo de financiamiento de España. Menciona:

A partir que concluimos en 1996 [el diagnóstico del proyecto de integración], se dio la oportunidad de tener un financiamiento del fondo mixto México-España y empezamos un proyecto ya más de innovación. En el que diseñamos materiales –un programa de capacitación-, y teníamos intervención con equipos en los Estados, para que ellos [docentes] a su vez, intervinieran en las escuelas, que les llamábamos escuelas que tenían seguimiento cercano. Empezamos eso en 1996, hasta el 2002. Fue ese proyecto que tuvo financiamiento del fondo mixto, empezamos en tres Estados y terminamos en veintisiete Estados, prácticamente en toda la república. Fueron seis años de trabajo en el que tuvimos oportunidad de ir teniendo contacto con los equipos [docentes] en los Estados, y de desarrollar materiales. (E4-06072011, p.3)

De hecho la educación especial enfrentó un reto, transitar de un modelo clínico-asistencial o modelos terapéuticos a que los sujetos con nee y discapacidad accedieran al curriculum básico, a satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. La educación especial cambió radicalmente la idea de atención hacia el discapacitado en términos de que se conceptualiza la tradición; el sujeto aprende cuando se relaciona con el mundo, con los otros, consigo mismo. Como lo menciona Bernard (2007) en la definición de la relación con el saber: *La relación con el saber es relación de un sujeto con el mundo, consigo*

mismo y con los otros. Es relación con el mundo como conjunto de significaciones pero también como espacio de actividades y se inscribe en el tiempo (Bernard, 2007, p.126).

Los cambios en la visión de educación especial estaban a cargo de los responsables de la Dirección de Educación Especial, ellos fueron: Humberto Galeana Romano (1989-1992), Eliseo Guajardo Ramos (1992-1999), Jesús Liceaga Ángeles (1999-2001). A partir del ciclo escolar 1993-1994 con el proceso de la *Reorientación* de los servicios de educación especial, quedan tres servicios fundamentales: la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el Centro de Atención Múltiple (CAM), y el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), un proceso que cambió la concepción de los servicios de educación especial, una transformación en las formas de intervención y asesoría. Irvin especifica:

A mediados de los años noventa, se da una reorientación abrupta: la reorientación de los servicios. ¿Qué dices tú?, ¿qué onda?, ¿qué es esto?, seguramente a ti ya te tocó vivirlo a plenitud. Pero este fue un proceso muy cuestionado. Muchos nos preguntamos: ¿qué tenía que ver la desaparición de los servicios como estaban y crear nuevos servicios? Que además, ¿no hubo un proceso de planificación, de preparación o de orientación! A la gente la tomó como de sorpresa con un estilo muy autoritario, clásico de la burocracia en México. Hubo un malestar que todavía en esta época [2011] se resiente, son cosas de política administrativa que se resiente. Además de los costos que implica la consolidación de integración y la inclusión, ahí hay muchas cosas, pero en fin. (E1-23032011, p.12)

Además la reorientación de los servicios de educación especial permitió mayor vinculación con la educación regular a partir de la concepción de un currículum amplio y adaptativo a las nee. Se requiere flexibilizar los objetivos curriculares, hacer un proyecto conjuntamente con la escuela regular donde participen maestros, padres, alumnos con el fin de integrar a los niños con discapacidad. Se transformarían las prácticas educativas de los docentes de educación especial y de las escuelas regulares –los docentes al inicio no aceptaban la integración educativa, sólo con la normatividad, sensibilización

fueron accedieron-, requerían de capacitación, asesoramiento y acompañamiento en las prácticas. A partir de 1995 se iniciaron los cursos de capacitación, Talleres Generales de Actualización (TGA), Consejos Técnicos Consultivos, temas de orientación a padres y maestros en relación con la integración educativa.

Estos eventos llevaron a que la educación especial reorientara los servicios, la siguiente tabla muestra los cambios.

Esquema anterior de los ochentas	Esquema de 1994
Centro de Orientación Evaluación y Canalización (COEC)	Unidad de Orientación al Público (UOP)
Unidad de Grupos Integrados A y B Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE)	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
Centro Psicopedagógico (CPP) [Centros de Atención Psicopedagógica para Preescolar (CAPEP), en SEIEM 2011]	USAER
Unidades de Atención a Capacidades Sobresalientes	USAER
Centros de Intervención Temprana Escuelas de Educación Especial Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE)	Centros de Atención Múltiple CAM básico- CAM laboral

(SEP, 2010, p.200).

De igual manera, las instituciones que permanecen en relación con los propósitos de integración educativa son: la Escuela Nacional para Ciegos “Lic. Ignacio Trigueros”, Clínica de la Conducta, Clínica de Ortolalia, Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (INNCI), Grupos Integrados para Hipoacúsicos (GIEH), (CAM17).

Además, la historia de la educación especial marca los diferentes modelos de atención, intervención y asesoría al discapacitado. Como se indica en (SEP, 2010) en relación con los tipos de apoyo en educación especial: por ejemplo, el

modelo asistencial de 1870 a 1970, para la atención de las personas atípicas, deficientes mentales, sordomudos y ciegos; el modelo rehabilitatorio o médico-terapéutico de 1970 a 1979, para la atención de los sujetos con discapacidad, lenguaje y aprendizaje; el modelo psicogenético-pedagógico de 1980 a 1989, para atender a las personas con requerimientos de educación especial; el modelo de Integración Educativa de 1990 a 1999, para atender a las personas con nee, con y sin discapacidad; el modelo de la educación Inclusiva del 2000 al 2010, para atender a las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social.

2.3 Sentido de la función de USAER

El Departamento de Educación Especial en el Estado de México fue creado en 1982, dependiente de la Delegación de la Secretaría de Educación Pública en el Estado de México, con la intención de organizar y supervisar las unidades de Grupos Integrados. El Departamento de Educación Especial era parte de la Subdirección General de Educación Básica Elemental. En 1989, la Delegación de la Secretaría de Educación Pública en el Estado de México se transforma en Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en el Estado de México, sus siglas (USEDEM). Con la modernización educativa y la descentralización en 1992, la USEDEM se convierte en Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), el 30 de mayo de 1992. El Departamento de Educación Especial en el Estado de México pasa a formar parte de los SEIEM, organizativa y funcionalmente en el Valle de México, a la cual pertenecen la USAER No 26 y 53, con sede en Texcoco, Estado de México, dónde trabajo actualmente.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se crea con la intención de reorganizar los servicios educativos de educación especial, pasa a cubrir los servicios que atendían los Grupos Integrados, los Centros de Orientación para la Integración Educativa, los Centros Psicopedagógicos, y las Unidades de Atención a Capacidades Sobresalientes. Del

mismo modo, las funciones de la USAER son parte de la política educativa hacia la integración e inclusión escolar, los fundamentos filosóficos, teóricos, metodológicos se basan en los acuerdos internacionales a favor de los derechos de atención de las nee y discapacidades, como ya se mencionó en los antecedentes y en el inicio del proyecto de integración educativa.

En el manual de organización, SEIEM (2010), se señala lo siguiente en relación con la función de las USAER:

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular es la encargada de apoyar el proceso de integración educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes en las escuelas de educación regular en los diferentes niveles y modalidades de la Educación Básica; impulsando en la escuela que apoyan la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, y de un trabajo en conjunto, proporcionando la orientación y apoyos específicos a los profesores, la familia y la comunidad educativa en general. (SEIEM, 2010, p.9)

En este sentido, la función de la USAER se ve reflejada con la intervención, asesoría a padres, alumnos y maestros en relación con la integración e inclusión educativa de los estudiantes con nee y discapacidad en las aulas regulares. Lo que genera otra perspectiva en la atención individual de los alumnos, como lo muestra el sentido de Manuel en relación con la formación docente de la Escuela Normal de Especialización (ENE); el afirma que con la nueva modalidad de USAER y CAM, los alumnos –de la ENE- no realizan prácticas de campo, señala:

Lo que pasa es que USAER y CAM entraron primero en una fase, que le llamamos o le llamarán piloteo, para reorientar los servicios hacia la integración social, hacia lo que es la inclusión. Nosotros, no recibimos mucha información hasta este año [2011]; cuando los chicos de cuarto que tienen que hacer servicio social allá, empiezan a chocar con las cuestiones [de relación entre docentes de grupo y estudiantes de la ENE]... porque ellos [alumnos de la ENE] llevan una formación muy interesante de lo que es necesidad educativa especial, integración,

USAER, CAM. Con la nueva modalidad pues ¡no!, ya ni prácticas, el trabajo que ellos venían haciendo se anula. Porque les dicen los maestros que no pueden pasar al aula, ni sacar a los alumnos, ese tipo de situaciones. (E3-10062011, p12)

A causa de las políticas educativas y de las deficientes formas de organización escolar tanto de primaria, como de USAER, se ven afectados varios aspectos: uno, la dificultad en la dirección y administración de las escuelas; otro, los problemas de no cubrir los objetivos de las planeaciones iniciales de primaria; un último aspecto, el descuido de la preparación, capacitación y superación de los docentes, en este caso, de los futuros especialistas de la ENE.

Del mismo modo, en relación con la orientación de las funciones de educación especial, Mary recomienda revisar el documento de orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, comenta:

En el caso de educación especial, aunque también son recomendaciones, están las reorientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de la educación especial, que en muchos Estados lo retomaron tal cual, y en otros le hicieron algunos ajustes. Ese documento de las orientaciones explica cómo debe funcionar un servicio de apoyo como la USAER, o escolarizado como el CAM. También, se elaboró tomando en cuenta la participación de mucha gente de los Estados y de las organizaciones de asociación civil. (E4-06072011, p.12)

La especialista hace referencia a que los cambios en los servicios –CAM, USAER- deben organizarse, depende del contexto, de los sujetos, de las instituciones. La tarea de la USAER va acompañada con sensibilizar, orientar, asesorar, intervenir, organizar, a los agentes sociales que intervienen en el proceso de inclusión educativa, padres, maestros y alumnos de las escuelas que reciben el apoyo de la educación especial.

En efecto, el sentido de la función de USAER es apoyar a la integración de los alumnos con nee y discapacidad en las escuelas regulares, buscar impactar en la escuela, romper las barreras que no permiten la inclusión en todos los ámbitos,

no solo el educativo. Mary manifiesta que la USAER es un servicio valioso, es un apoyo para asegurar la integración de los alumnos, al respecto alude:

La USAER es un servicio muy valioso, siempre y cuando, digamos que se enfoque desde mi punto de vista a lo que tendría que hacer, lo que de alguna manera se plasmó en estas orientaciones de los servicios de educación especial; ser un servicio de apoyo para asegurar la integración de los chicos. Al tratar de asegurar la integración de los chicos, tú puedes orientar a la escuela, orientar a los maestros y orientar a los papás. Pero tu fin es que esos chicos estén bien en la escuela, que aprendan que participen, que tengan amigos y que se vayan promoviendo, ese es tu objetivo como USAER. (E4-06072011, p. 15)

En el Manual de Organización, SEIEM (2010), indica el objetivo de las funciones de USAER en particular de pedagogía: *proporcionar recursos metodológicos alternativos a los profesores de la escuela regular que brinden el apoyo adecuado a los niños con nee, asociadas a discapacidad y aptitudes sobresalientes, en procesos de enseñanza aprendizaje, orientar a padres y alumnos* (SEIEM, 2010, p. 21). Otro sentido, de la función del docente USAER es la participación en la escuela primaria y en educación especial (USAER), se incluyen acciones en ambos servicios en Consejos Técnicos, Plan de Apoyo a la Escuela Regular (PAER), Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), evaluación inicial de las nee individual y grupal, programa de sensibilización a docentes, padres y alumnos, diversificación curricular, caracterización, perfil grupal, evaluaciones psicopedagógicas, adecuaciones curriculares, y estadística escolar, entre otras funciones. La función de USAER se satura de información de trabajo extra, en ocasiones se pierde el objetivo de apoyar a los alumnos con nee y discapacidad. Se piensa que orientar sólo al maestro avanzaría en el proceso de sensibilización, se descuida el propósito inicial, apoyar a los alumnos.

Como lo afirma Mary, comenta que no hay que perder de vista el objetivo de USAER, el apoyo al alumno con discapacidad:

El problema es cuando se piensa que el objetivo de la USAER es que los maestros sean mejores maestros. O sea, si derivado de tú trabajo, le enseñas al maestro cómo trabajar mejor para que estos chicos que son

tu población objetivo estén mejor, y el maestro adquiere estrategias que le permite atender a otro niño, maravilloso que eso suceda como consecuencia.

[Agrega] Pero, cuando la USAER sólo se enfoca en el maestro y pierde de vista a los alumnos, yo creo que no se consigue ni una cosa ni la otra. Porque ni terminas por realmente orientar al maestro, y el alumno que espera de ti ese apoyo, nadie más lo va ayudar. Esa es la realidad. O sea, hay mucha discusión de que el maestro de apoyo debe ser el orientador de la escuela. Pero, parte de lo que se discutió estando yo en el programa es: Ok, ¡sí!, pero entonces, ¿quién ayuda a los niños con discapacidad? (E4-06072011, p.16)

El sentido que tiene Mary de la función de USAER es que la prioridad son los niños con nee y discapacidad. Aparece como fundamental reorganizar las funciones de USAER en relación con mejorar los apoyos hacia los alumnos. Con la experiencia que tengo como docente de USAER, durante diez y seis años, he observado que sí hay prácticas educativas que impactan a la escuela primaria, se requiere de integrar alumnos con discapacidad, que reciba ayudas individuales, estrategias de adecuación curricular, asesorías a docentes e incluirlo en las actividades de la escuela, principalmente, tener relación de empatía con los docentes de grupo genera apoyos reales y significativos.

En consecuencia, Mary considera que sí se puede impactar a toda la escuela, alumnos, padres y maestros, pero sin perder el objetivo de la USAER que es el apoyo hacia los discapacitados. En sus palabras:

Sí se puede impactar, pero es una consecuencia. O sea, tú puedes, sí tú tienes un alumno ciego y le vas a enseñar al maestro como trabajar el braille, qué estrategia favorece la enseñanza de las matemáticas, cómo el uso del ábaco lo puede beneficiar, a lo mejor el maestro diría esto también me puede servir para los otros, a ver cómo le puedo hacer con los otros. Entonces, como una consecuencia claro que sí impacta a la escuela. (E4-06072011, p. 17)

Otra vez, siempre el objetivo es el alumno con discapacidad, lograr que se encuentre bien en la escuela, en relación con los otros, se requiere que la escuela observe prácticas logradas, prácticas de USAER con resultados. En la cadena de significados en relación con USAER, Mary propone que el alumno con

discapacidad esté bien, que trabaje, que tenga amigos, que sea evaluado, que aprenda y no perder el sentido de asesoría que le pertenece a USAER, manifiesta:

El que tengas al alumno como objetivo no quiere decir que lo tengas que sacar al aula de apoyo ¿Qué tengo que hacer para asegurarme de que el alumno esté bien? Si yo tengo que estar trabajando cinco horas con el maestro, pues me estoy cinco horas con él. Si tengo que trabajar con los papás, trabajo con los padres, si tengo que trabajar con los alumnos, trabajo con los alumnos, si tengo que trabajar de manera individual con el niño, pues también lo hago. Estoy segura que la consecuencia va hacer benéfica para toda la escuela. Sí, hay un impacto, pero es una consecuencia desde mi punto de vista. (E4-06072011, p. 18)

Por lo tanto, el sentido de la función de USAER tiene que ver con la atención de los alumnos con discapacidad y nee, asesorías e intervención psicopedagógica, orientación a padres de familia, producir efectos positivos, romper con las barreras para la inclusión y aceptación de la diversidad. Zoila comenta que cuando hay prácticas logradas, o sea resultados, cambios, es que hay efectos. En sus palabras:

¡Claro!, [cambios en los alumnos] ¡Esa es la verdadera vocación del pedagogo! La relación asimétrica en donde se hace cargo del otro. Porque esa es una práctica lograda; lograda, quiero decir, es una práctica en donde hay un compromiso y donde se producen efectos y seguro algo les pasó a los niños que estuvieron contigo [alumnos del CAM COPROSESO, Papalotla]. (E5-16112011, p. 35)

Para concluir diré que la USAER está constituida por un director, la secretaria, equipo de apoyo: psicología, trabajo social, lenguaje, pedagogía. Las características del personal de USAER son entre otras: la capacidad de manejo de grupos, la capacidad propositiva, tomar decisiones para crear y proponer alternativas que mejoren la calidad docente, discreción, actitud de respeto, compromiso y responsabilidad.

2.4 Sentido de la función del CAM

Con la reorganización de los servicios de Educación Especial, el Centro de Atención Múltiple (CAM) se hace cargo de los Centros de Intervención Temprana, de las Escuelas de Educación Especial y de los Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE). El sentido de la función de CAM recae en los objetivos principales, ofrecer educación básica para alumnos que presentan nee con o sin discapacidad en el marco de la Ley General de Educación.

En el CAM se agruparon los alumnos no por sus nee similares sino por la edad cronológica. Hay discapacidades múltiples; discapacidad visual, auditiva, motriz, intelectual y de diversos trastornos generados del desarrollo. Ofrece atención desde intervención temprana, primaria y capacitación laboral. En el CAM se lleva el curriculum de la educación básica a nivel inicial, preescolar, de primaria, y el CAM laboral donde existen jóvenes para la capacitación laboral en algún taller específico, cada CAM tiene talleres diferentes carpintería, repostería, herrería, cocina, costura. En este sentido, los objetivos del CAM según la SEP (2010) son:

Proporcionar educación básica a los alumnos con o sin discapacidad, propiciar el desarrollo integral de los alumnos que presentan nee para favorecer su integración escolar, laboral y social, orientar a los padres de familia. Entonces, el curriculum de la educación básica, plan y programa 93, permitió el enfoque constructivista y en educación especial favorecieron tres principios, como se señala la Dirección de Educación Especial:

La potenciación que tiene para el aprendizaje, la interacción del alumno con sus compañeros y con el propio docente de grupo, para ampliar su zona de desarrollo próximo a partir de los espacios de intersubjetividad, que se establecen en sus actividades de enseñanza (Vigotsky).

La consideración de la aproximación paulatina de los objetos de aprendizaje por parte del sujeto, a partir de su propia actividad y de sus procesos de equilibración-desequilibrio-equilibración (Piaget).

El manejo pertinente de los conocimientos previos como la base para la asimilación de aprendizajes verdaderamente significativos (Ausbel). (SEP, 2010, p.214)

Además, la educación especial asumió estos principios con el curriculum de la educación básica desde la perspectiva de la integración educativa con adecuaciones curriculares, ajustes significativos a los contenidos. Las adecuaciones curriculares, son de dos tipos: de acceso al curriculum, en las instalaciones de la escuela, en el aula, apoyos personales para los alumnos con nee; adecuaciones en los elementos del currículum, en la metodología, en la evaluación, en los contenidos y en los propósitos, en ese orden de importancia. De igual manera, al hablar de adecuaciones, se tiene en cuenta el nivel de competencia curricular del alumno, sus habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje, la evaluación de las nee, y muchos alumnos con discapacidad múltiple presentan dificultades para acceder a los contenidos de la educación básica. Puigdellivol, citado en García (2000), presenta criterios o prioridades de compensación para considerar al realizar adecuaciones curriculares de los alumnos con discapacidad: *criterio de autonomía y funcionalidad, criterio de probabilidad de adquisición, criterio de sociabilidad, criterio de significación, criterio de variabilidad, criterio de preferencias personales, criterio de adecuación a la edad cronológica, criterio de transferencia y criterio de ampliación de ámbitos* (García, 2000, p.133).

En este sentido, las adecuaciones curriculares se realizan en CAM y USAER, sin embargo hay alumnos que no acceden a los contenidos básicos de la primaria, por ello se requiere de considerar las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Mary considera que en el CAM es preciso hacer un análisis de los objetivos para tener una propuesta curricular adecuada a las necesidades de la población que se atiende. En sus palabras:

En el caso del CAM, yo si creo que hay mucho trabajo por hacer. Me parece que es súper necesario reconocer la población que está en el CAM, y se supone que tendría que estar. Porque en las orientaciones se dice que va ver alumnos con discapacidad múltiple, con discapacidades severas. Entonces si esa es la población, yo creo que se tiene que hacer un análisis para tener una propuesta curricular adecuada para esa población, sin tener miedo de que sea algo paralelo, no tiene que ser

algo paralelo. Pero, sí tiene que ser algo ajustado a las necesidades de esa población. (E4-06072011, p. 20)

La entrevistada expone que es necesario evaluar la pertinencia de los contenidos curriculares del CAM, al respecto dijo:

[Hay alumnos en el CAM que no acceden a los contenidos del currículum], exacto, de repente puede ser muy lejana la propuesta curricular de los planes y programas para un alumno sordo-ciego. O sea, sí quiero que acceda a ciertos contenidos, que tenga acceso a esos propósitos de la educación básica. Pero, hay que evaluar la pertinencia de los contenidos y cuáles contenidos son realmente relevantes para ellos. (E4-06072011, p.20)

La maestra reafirma su idea de hacer un cambio en el currículum del CAM, con la mezcla de las Necesidades Básicas de Aprendizaje y el currículum normal, señaló:

Es que, yo creo que lo que hay que hacer..., ok de repente dijimos lo de antes no sirve, y ¿por qué no?, yo creo que se tiene que hacer una mezcla entre, eso [se refiere a las necesidades básicas de aprendizaje]. Yo, que trabajo con alumnos con autismo que no tienen comunicación, tendría muy poco sentido trabajar con él con un libro de texto; pues, si no puedo tener contacto claro, ¿no?, pues primero lo primero [atender sus necesidades]. (E4-06072011, p. 21)

Finalmente, la idea de hacer cambios en el currículum del CAM es viable debido a que algunos alumnos con discapacidad múltiple no cubren los contenidos de la educación básica. Para García (2000) las adecuaciones curriculares son:

La respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículum común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo. (García, 2000, p. 132)

En consecuencia, en la definición de adecuación curricular hace falta integrar la noción de Necesidades Básicas de Aprendizaje, así como considerar la

evaluación de las nee y los criterios de Puigdellivol en relación con la compensación al establecer las estrategias de intervención.

2.5 Ámbito de la Inclusión Educativa

La política internacional influye en las tendencias educativas como se vio al inicio de este capítulo, con las conferencias, declaraciones, reuniones de las organizaciones como la ONU, UNESCO, UNICEF, OMS. Las políticas educativas giran alrededor de los intereses sociales, culturales de las naciones, en un contexto y en un tiempo establecido. Los hechos sociales como el educativo están en relación con las significaciones de los demás actores en campos diferentes (política, economía, historia). Se genera el saber a través de redes de significaciones de las acciones con el saber, como la formación de una malla, hay ramificaciones y conexiones, así la política educativa internacional tiene relación con el saber educativo. Como dice Bernard (2007) *si la relación con el saber es una relación social, es porque los hombres nacen en un mundo estructurado por relaciones sociales que son también relaciones de saber* (Bernard, 2007 p.136).

En este sentido, me interesa saber ¿qué es la inclusión educativa?, ¿qué diferencia existe con la integración?, ¿cuál es el marco conceptual de este modelo social, para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos? Son cuestionamientos, relaciones con el saber, que me permiten analizar el campo de la inclusión educativa.

En el año 2000 se llevó a cabo la Cumbre del Milenio en la ONU para lograr objetivos comunes entre diversos países: luchar contra la pobreza, las desigualdades, el analfabetismo, el hambre, la falta de educación, la degradación del medio ambiente, la diversidad de creencias. La cumbre del milenio es el antecedente en las ideas de las políticas públicas internacionales para favorecer una educación incluyente y equitativa, con la visión de implementar acciones en los sistemas educativos sobre los principios de la educación inclusiva.

Anteriormente, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtién Tailandia (1990), ya había puesto de manifiesto la educación para todos, también coordinado por la ONU. Sin embargo, fue en la década del 2000 cuando México, en el Foro Mundial sobre Educación en Dakar Senegal, informa sobre las políticas de impulsar la inclusión educativa y diseñar modalidades y currículos diversificados. El Foro Mundial sobre Educación (2000) señaló dos objetivos relacionados con la inclusión:

Velar porque antes del 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentren en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen... velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante el acceso al aprendizaje. (SEP. DEE, 2010, p.226)

Entonces, la pobreza, desigualdad y exclusión fueron los parámetros de acción de los países de la ONU que generaron políticas educativas inclusivas. Tony Booth y Mel Ainscow (2000) son referentes teóricos de la inclusión educativa, presentaron el libro: *Índice de Inclusión*, donde reafirman las ideas de eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje, el no reconocer la diversidad cultural de los demás grupos, indígenas, étnicos, desfavorecidos limita las posibilidades de aprendizaje o de participación social, conduce a la exclusión. La inclusión no solo es integrar a los niños con discapacidad en las escuelas regulares, sino romper con las barreras sociales.

También con la Declaración de Cochabamba Bolivia (2001), en la VII Reunión de Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, coordinado por la UNESCO, se hacen recomendaciones sobre la educación de calidad, una de ellas es reconocer la necesidad de fortalecer los procesos de integración a la escuela regular de los niños con nee. Y, a partir del Programa de Acción Mundial para los Impedidos y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, ONU (2007), en México se generan cambios en las acciones de la educación para todos y atención a la diversidad.

En forma similar, en la política nacional se generó seguimiento de la política internacional. El Programa Nacional de Educación 2001-2006, con el presidente Vicente Fox, inició estrategias para establecer el marco regulatorio de la integración educativa de las personas con discapacidad. En el 2001 se crea la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social de las Personas con Discapacidad (ORPISPCD). Se establecen las siguientes acciones: Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2001-2006), la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), la Ley de las Personas con Discapacidad (2005) de esta ley nace el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS) lo que genera mayor atención para la integración e inclusión educativa de las personas con discapacidad en todos los ámbitos, en especial en la educación básica nacional.

El presidente Felipe Calderón apoya el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el se establece el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2006-2012), el Programa de la Alianza por la Educación con la Reforma de Integral de la Educación Básica (RIEB), el Programas de Escuelas de Calidad, en el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica (PNL). Toda esta historia de la política educativa es la base normativa para la inclusión educativa en México.

En la inclusión educativa se pretende que no sólo los niños con discapacidad, sino todos los niños de la calle, con diferentes etnias, indígenas, migrantes, niños con diferentes dificultades, participen en todas las actividades de la escuela: artísticas, pedagógicas, recreativas, de evaluación, de convivencia, de relación con los demás alumnos, padres y maestros. Como lo menciona Blanco, citado en SEP (2010):

[La inclusión educativa] Implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr que en una escuela “no existan requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique

sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y las niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. (SEP, DEE, 2010, p. 260)

Del mismo modo, la inclusión va más allá que la simple integración y aceptación de los discapacitados en las aulas regulares. La inclusión se relaciona con la significación que tienen los agentes sociales (alumnos, padres, maestros) en relación con la discapacidad. La educación inclusiva hace referencia a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, culturales o sociales. Esto implica que las escuelas deben dar respuesta, lograr los propósitos educativos de los alumnos incluidos, romper con las barreras de la discriminación.

En la siguiente cadena de significados los entrevistados dan cuenta de sus prácticas educativas, Alicia considera que la inclusión educativa es cuando el alumno forma parte de todo lo que se hace en el aula, y tiene que ver con la cuestión cultural del contexto. Aseveró:

La cuestión de la educación especial, no es cuestión de sueldos. Lo más gratificante es cuando el niño realmente está incluido en un proceso de aula regular. Eso es lo maravilloso, no intégralo, porque ya integre la silla y está ahí, pero incluido significa que forma parte de todo lo que estamos haciendo. Pero para eso volvemos a la cuestión cultural, volvemos a la cuestión de los mitos y las creencias. Incluso de los mismos docentes que muchas veces eso interfiere pero terriblemente. (E2-07062011, p. 10)

Además, la inclusión educativa es atender las nee con las condiciones de organización y planeación de la escuela, es ofrecer recursos adicionales a los alumnos con discapacidad, es evaluar de manera diferente, es sensibilizar a la comunidad, es dar respuesta a las condiciones generales de los alumnos con discapacidad intelectual, motriz, visual, auditivo, con trastornos generalizados del desarrollo, con algún síndrome, también; alumnos con diferentes características de índole cultural, racial, lingüístico o de salud.

Zoila visualiza la diferencia de la integración e inclusión educativa. Marca distinciones de paradigmas. Explica:

La propuesta que está en este trabajo [Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE)] es de continuidad, le quitaron lo nacional, lo cambiaron de instancia y como el movimiento internacional pasó a inclusión educativa, el programa [PNFEEIE] lo que hizo fue como hibridar una tendencia de inclusión con la integración. Pero estaba bastante complejo acoplar dos paradigmas diferentes y la propuesta de inclusión rebasaba el de integración, porque integración iba por alumnos, o sea que los alumnos se integraron, en cambio inclusión tiene un enfoque mucho más social. Todas las barreras de toda la sociedad como articularlas, quitar las barreras para que todos los sujetos tengan acceso a las instituciones sociales, no nada más a educación, a todo lo que corresponde. (E5-16112011, p.16)

La integración educativa tiene los siguientes principios: normalización, proporcionar a los discapacitados los servicios de habilitación y rehabilitación o ayudas técnicas necesarias para lograr buena calidad de vida, disfrute de sus derechos humanos, oportunidad de desarrollar capacidades; Integración, acceso a las mismas oportunidades escolares, sociales y familiares; sectorización, que los alumnos reciban apoyos educativos cerca del lugar donde viven. El propósito de la Integración es que los niños con nee y discapacidad aprendan en la misma escuela con el apoyo necesario de las adecuaciones curriculares. Se entiende que la integración educativa es la asistencia de los niños con discapacidad en la escuela regular.

Existen diferencias con la inclusión educativa, como lo señala Mary, establece que la integración y la inclusión son cosas distintas, que es necesario identificar, que no depende de un maestro de apoyo que la escuela sea inclusiva. Explica:

Pues mira, es parte de la discusión. Yo creo que la inclusión y la integración, hablando como [en] términos pues son cosas distintas. Cuando hablamos de inclusión, estamos hablando de la atención a todos, y cuando hablamos de la integración estamos focalizando, incluso en la definición, a la población de necesidades educativas especiales,

que tradicionalmente es la población de educación especial. Si sólo cambiamos el término y creemos que educación especial es el responsable de la inclusión, estamos mal. Porque, la inclusión cómo yo voy a platicar ahorita en la conferencia, va mucho mas allá; no son sólo los alumnos con discapacidad o los alumnos con necesidades educativas especiales. Y no depende de un maestro de apoyo que sea una escuela inclusiva o no, depende de la escuela. (E4-06072011, p.19)

Finalmente, la integración sólo se pensó en los alumnos con nee y discapacitados en las escuelas, en la inclusión son todos los alumnos independientemente de sus condiciones, económicas, físicas, culturales, de salud o sociales, incluirlos en los demás ámbitos, trabajo, escuela, salud, deporte, política.

En efecto, ¿cuál es el marco conceptual de este modelo social –inclusión– para la atención de las nee de los alumnos? Un punto de partida es reconocer que la discapacidad se había manejado desde el aspecto médico, clínico y psicológico, este enfoque de inclusión se inclina por el aspecto social y político, en cuanto a la implicación de las regularidades educativas a nivel internacional. La noción de discapacidad tiene que ver con el saber del otro, en las interacciones sociales de las personas se generalizan los significados simbólicos de la discapacidad, por las creencias, costumbres y tradiciones sociales. Mike Oliver (1983) citado en SEP, (2010); introduce el concepto de modelo social de la discapacidad, menciona: *la discapacidad no es causa de las limitaciones funcionales de los sujetos, sino que es la sociedad incapaz de suprimir las barreras y las restricciones sociales que a fin de cuentas incapacita* (SEP, 2010, p.264).

En este sentido, la sociedad ve negativamente la discapacidad de los sujetos, donde se imponen barreras para el aprendizaje y el no acceso a diferentes acciones de la vida cotidiana. Como lo menciona Oliver (1983) citado en SEP (2010):

La compleja problemática de la discapacidad es de orden social y no individual, surge de la opresión de la sociedad y no de las limitaciones de los

sujetos, es imprescindible comprender cómo se interconecta la individualización del sujeto con una condición de discapacidad en los niveles de la sociedad, la política, la práctica y la experiencia personal. (SEP, 2010, p. 264)

Además, con esta perspectiva del enfoque social de la discapacidad la educación especial ve a la discapacidad desde lo social, en un contexto y tiempo determinado. La educación especial considera a la inclusión como un problema social a resolver entre todos, escuela regular, padres de familia, maestros y sociedad.

Como lo menciona Mary en el sentido que la educación especial no es la responsable de la inclusión, sin embargo participa activamente en las escuelas. Faltan recursos informativos para la sensibilización a maestros de educación básica. Un recurso indispensable que sirve en el proceso de inclusión es la *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas PEC* (SEP, 2010). La entrevistada señala que algunas escuelas de educación básica no tienen la información sobre los recursos que tiene –la Subsecretaría de Educación Básica- para el apoyo al discapacitado. Por lo cual, se diseñó la guía para facilitar la inclusión 2010. En sus palabras:

Derivado de un proyecto de investigación, ¡un estudio mas bien!, que tuvimos de participación en las escuelas de calidad. Es un estudio que promovió el Banco Mundial. A partir de ese estudio, nos dimos cuenta que en muchas escuelas primarias y secundarias, sobre todo en escuelas más alejadas, aunque tuvieran alumnos con discapacidad no tenían información sobre ¿qué hay en la propia Secretaría? Por ejemplo; había maestros que tenían alumnos ciegos y no sabían que había libros en braille, que había libros en macro tipos, no sabían que están los servicios de educación especial, los servicios de orientación que pueden ayudar. (E4-06072011, p. 6)

Mary es autora de la Guía para Facilitar la Inclusión, nos comenta el objetivo que se persigue en el apoyo a las escuelas que participan el en Programa de Escuelas de Calidad (PEC), las condiciones, los tipos de apoyo. Agrega:

Lo que tratamos de hacer con esta guía que se llama: *Guía para facilitar la inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad en escuelas que participan en el PEC* [Programa Escuelas de Calidad], lo que queremos es darles pautas a los maestros que no tienen servicio de educación especial en su escuela. ¿Qué pueden hacer? son como tips, y de hecho hay como un primer apartado que se llama: *condiciones que se deben promover para buscar la inclusión de alumnos con discapacidad*. Y de esas condiciones también se deriva del proyecto de integración educativa, que fueron de alguna manera las que en su momento establecimos como las condiciones que se tenían que trabajar en escuelas con seguimiento cercano. (E4-06072011, p.7)

En el capítulo cuatro marco los recursos normativos para la integración e inclusión de los alumnos con nee o discapacidad, explico el contenido de la Guía para facilitar la Inclusión y más documentos de acceso que sirven de apoyo para la sensibilización a docentes.

En resumen, los entrevistados muestran vínculos de sentidos, narran sus tradiciones reflexivas con interés y revelan el desencanto de algunos servicios de educación especial. Expresan que los servicios de apoyo a las nee y discapacidad cambian a través de los momentos histórico-políticos, donde la política educativa y las organizaciones internacionales juegan un papel determinante en los objetivos de la integración e inclusión educativa. En México, la USAER y el CAM son servicios que requieren modificaciones en su estructura organizativa y de mejora de estrategias de intervención. Para tener una escuela inclusiva se requiere de la participación de todos los agentes sociales y de los diversos ámbitos al exterior de la escuela, la inclusión no depende de un sólo docente de apoyo. Los proyectos de integración y de la inclusión educativa tienen distinta formación y diversos objetivos que generalmente ven al sujeto como la dificultad y no se analiza el problema en la dimensión social.

En este capítulo mostré los sentidos que los entrevistados tienen de su práctica educativa en relación con la historia de la educación especial, el proyecto de integración educativa, la función de los servicios de apoyo de USAER y CAM, y los significados de la inclusión educativa. Lo que me permitió analizar los

antecedentes de la educación especial, los principales cambios de funciones de los servicios educativos en relación con las políticas educativas que generan las organizaciones internacionales a favor de la inclusión educativa. En el siguiente capítulo doy cuenta de las trayectorias de los entrevistados en la incorporación al campo de la educación especial, en la formación docente y en la significación de la discapacidad desde las entrevistas narrativas.

Capítulo 3

Sujeto y Campo de la Educación Especial

Capítulo 3

Sujeto y campo de la educación especial

*Soy singular no porque escape de lo social,
sino porque tengo una historia: vivo y
me construyo en la sociedad, pero en
ella vivo cosas que ningún otro ser humano,
por más próximo que sea a mí,
vive de la misma manera.*

Charlot Bernard.

Introducción

En el presente capítulo doy cuenta del sentido que los académicos tienen en relación con las prácticas educativas en el campo de la educación especial, muestro los resultados del material empírico, entrevistas narrativas, en las siguientes subcategorías: trayectorias académicas en la incorporación al campo de la educación especial; experiencias en la formación docente; significación de la discapacidad desde las tradiciones académicas.

La trayectoria académica remite al curso, camino, recorrido que sigue el sujeto en lo conductual, afectivo y cognitivo; indago la trayectoria de los académicos en las posiciones que toman en un lapso de su vida laboral en relación al campo de la educación especial. Los académicos son actores sustantivos en el campo, favorecen la utilización de teorías, metodologías, experiencias de intervención, asesorías pedagógicas, tradiciones en las investigaciones sociales.

La noción de campo comprende las formas de constitución de conocimientos, de significaciones de los sujetos, a través de conocer el sentido que tienen los actores en relación con el saber que se produce en las prácticas.

Para Serrano (2007), la noción de campo se liga a una relación constante entre conocimientos, agentes, y contexto histórico. Señala: *el vínculo [entre agentes, conocimientos, y contexto] da paso a las formas de racionalizar el mundo y orientación a las prácticas de los agentes. A estos aspectos ligados a las prácticas de producción de conocimientos singular las denominaré campo* (Serrano, 2007, p.102). Entonces, los sujetos en el campo de la educación especial incorporan saberes, se adhieren a grupos para fortalecer sus formas de ser y hacer, siguen tradiciones, creencias en las formas de atención psicopedagógica hacia la discapacidad.

En este sentido, tomo posición con la definición de relación con el saber que Bernard (2007), inscribe: *la relación con el saber es relación con el mundo, con el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado con la necesidad de aprender* (Bernard, 2007, p.130). La relación con el saber de las prácticas educativas en el campo de la educación especial se explora en las tradiciones, experiencias y tendencias que los agentes, investigadores, académicos, padres, alumnos, o docentes tienen en relación con los otros, por ello entrevisto a los académicos para buscar las significaciones de su mundo en el contexto de educación especial.

Indagar los significados que existen en la producción de saberes en el área de la educación especial involucra, entre otros aspectos, dar cuenta del sentido que se produce en los sujetos al incorporarse al campo, con la entrevista los sujetos refieren experiencias de vida. Del mismo modo, la relación con el saber incluye representaciones que ligan a otros campos, no importa que se incluyan otros valores pues es la relación la que da significancia al objeto de estudio. Existen dos elementos básicos en la formación de redes de significados de los entrevistados: *la representación con el saber* –representación mental de los objetos, conjunto organizado de significaciones sociales- y *la relación con el saber* –incluyen primero la representación de los objetos y la relación con otros sistemas

o campos- (Bernard, 2007, p.134). De todo ello se deduce que el *saber* es la relación, no sólo el sentido.

Finalmente, en las entrevistas que presento se configuran cadenas, redes, vínculos de significaciones de las creencias, tradiciones, intereses, motivaciones o preocupaciones de los académicos expertos en la educación especial.

3.1 Trayectorias académicas en la incorporación al campo de la Educación Especial

En la primera cadena de significaciones los entrevistados se refieren a las formas de acercamiento, de incorporación al campo de la educación especial. Por ejemplo, Irvin muestra parte de su trayectoria de línea universitaria en el campo de la educación especial, estudió la carrera de audición y lenguaje, el doctorado en pedagogía y especializaciones en diferentes áreas. En sus palabras:

Bueno, mira, yo soy maestro de primaria, originalmente. Después estudié educación especial, digamos, hice la carrera de... ¿cómo se llamaba? problemas de lenguaje y audición. Luego, estudié la maestría en educación, en el DIE, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Después, estudié el doctorado en la facultad de filosofía y letras, el doctorado en pedagogía estoy en el proceso de terminar la titulación. Y, por otro lado, he hecho estudios de especialización en distintas áreas, digamos, entre éstos trayectos.

He trabajado en educación primaria un tiempo, fundamentalmente trabajé en educación especial y después entré aquí en la universidad. Nunca dejé de involucrarme en el campo de la educación especial; aunque hubo una etapa que me distancié considerablemente, estaba más involucrado en atender otras cosas de la atención de los niños con discapacidad. Ahora, con todo este movimiento de la integración, inclusión, retomé el interés de la educación especial, pero, de hecho, tus raíces no las pierdes. (E1-23032011, p.2)

Irvin expone su camino de formación académica en el campo, configura su saber con especializaciones e interés por la educación especial. La entrevistada Alicia cursó la maestría en el área de psicología con la especialidad en educación

especial, considera que el perfil de los maestros de este campo debe ser de psicología con alguna especialización. Manifiesta:

Yo soy egresada de la UNAM, de la maestría en psicología con especialidad en educación especial. Yo tengo ésa especialidad. Entonces, este... eso me permitía ver, tener diferentes abordajes en diferentes problemáticas. Yo, como se los digo a mis alumnos de licenciatura: si ustedes están dispuestos a lidiar con mocos, con vomitadas, con convulsiones, con falta de control de esfínteres, con problemas conductuales, con problemas inespecíficos de aprendizaje, están en el lugar adecuado. Si no, ¡váyanse! (E2-07062011, p.9)

Alicia muestra su experiencia en las prácticas pedagógicas con alumnos de discapacidad. En su relato menciona que se debe considerar la sensibilidad de los docentes y aceptación de las características de los alumnos. Por su parte, Zoila señala que es egresada de la carrera de psicología, trabajó en orientación vocacional en la preparatoria de Chapingo. En sus palabras:

Soy egresada de la Universidad Iberoamericana, de la carrera de Psicología. Saliendo estuve un año en Chapingo, en la Escuela Nacional de Agricultura, un año en preparatoria; como Chapingo tiene especialidades, yo me quedaba a cargo de la orientación vocacional, diseñábamos algún tipo de estrategia para que los jóvenes supieran más o menos la mayor afinidad que tuvieran para su trayectoria profesional según el año de especialidades que tenían en aquel entonces en Chapingo. (E5-16112011, p. 2)

Los académicos entrevistados se formaron en psicología con matices en educación especial. Gina es de Barcelona España, tiene especialidad en psicopedagogía. La experta en educación inclusiva comenta que estudió en las Islas Baleares en Mallorca desde un inicio tenía claro que iba a estudiar psicopedagogía. En sus palabras:

Yo estudio en las Islas Baleares. Bueno yo estoy allí en Mallorca, yo ya tenía muy claro desde el primer momento que mi visión era más..., desde siempre me enfoque hacia psicopedagogía, así que estudio en la Universidad de las Ciencias. Por ese momento estoy viviendo allí con mis padres. Estudio Pedagogía y Educación Especial, durante el tiempo que estoy en Pedagogía algunos profesores ya me piden, con algunos niños, asesoramientos, trabajo concreto con ellos. En ese momento, ya

en mi último año yo hago las prácticas, son las prácticas fuera de las Islas Baleares, bueno de Mallorca. Y me voy a Galicia (que es donde yo he nacido) me voy allí y hago las prácticas del último año, en ese momento nos pedían unas doce horas semanales de prácticas; tuve que hacer seis horas semanales en un centro vinculado a justicia juvenil y seis horas semanales (al final se ocuparon muchas más) en un centro de educación especial. (E6-28032012, p. 15)

Los entrevistados se incorporan al campo de la educación especial desde el área de psicología, pedagogía o psicopedagogía con alguna particularidad en educación especial.

Del mismo modo, las trayectorias académicas forman parte de las actividades que a lo largo del tiempo realizan los sujetos en el contexto de trabajo, de investigación, de intervención o de asesoría en el campo. Los académicos entrevistados se incorporan a educación especial de diferentes modos, desde el proyecto de integración, en la formación del psicólogo, en la atención de las necesidades educativas, como se ejemplifica en las siguientes cadenas de significados:

En la siguiente cadena de significados dirijo la atención en la incorporación al campo desde la integración educativa. Por ejemplo, el psicólogo Juan Manuel García Hernández, académico de la UPN de Durango describe parte de la trayectoria de la entrevistada Mary, conocedora de la integración y consultora independiente en el Segundo Congreso Nacional de Educación Inclusiva y X Reunión de la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva (REDIEEI), realizado en Durango, México (2011). En sus palabras:

La maestra Mary es ampliamente conocida por muchos de ustedes debido a sus trabajos que ha venido realizando durante mucho tiempo. Ella, nació en la ciudad de México, sus estudios profesionales a nivel licenciatura fueron en Comunicación Humana en la Universidad de las Américas, y una maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana, ambas en la Ciudad de México.

De 1995 a 2007 trabajo en la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, desarrollando distintas actividades. Por ejemplo, fue integrante del

proyecto de integración educativa; perspectiva internacional y nacional entre 1995 y 1996. También fue integrante base nacional del proyecto de investigación e innovación de integración educativa; coordinadora del Programa Nacional del Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa; responsable operativa de la subcomisión de educación del consejo nacional consultivo para la integración de las personas con discapacidad, del 2002 al 2005. (García, 2011, conferencia la inclusión educativa, grabación)

La maestra Mary interviene en diferentes aspectos del contexto de la educación especial, integrante del proyecto de Integración educativa, coordinadora del programa del PNFEIE, responsable del Consejo Nacional Consultivo de la IE, participa en diversas actividades, posiciones sucesivas que transforman su vida social.

El entrevistado Irvin muestra su participación en el proyecto de integración educativa con una propuesta de trabajo para la escuela regular. Delinea varios sentidos:

Nosotros llevamos a cabo una investigación en el ámbito de la integración, es decir, tratamos de hacer un doble juego. Por un lado, fuimos construyendo una propuesta de trabajo para la escuela regular ¿cómo trabajar en el aula regular con la integración de los niños de discapacidad? Pero, al mismo tiempo nos dio la posibilidad de hacer un seguimiento. Lo que tratamos de ver, fue cómo poder llevar a cabo el trabajo de intervención en el ámbito de la escuela regular. Considerando el desarrollo de la educación en México, las condiciones reales de trabajo en el sistema educativo, las escuelas de educación básica comunes. También los aspectos que definen, digamos, la tradición educativa mexicana, como por ejemplo: el peso que tienen los planes y programas de estudio en nuestro medio, la organización de la escuela, en fin, son cosas que difieren, son realidades distintas a las de cualquier otro lado. (E1-23032011, pp.4-5)

Irvin participa en dos proyectos de investigación: el primero, en el proyecto de adquisición de la lengua escrita de los alumnos de primaria; el segundo, en el proyecto de integración educativa con la intervención psicopedagógica, la actualización del profesorado de primaria y de educación especial. En sus palabras:

En una primera etapa fue trabajar el proyecto sobre la adquisición de la lengua escrita por parte de los alumnos, esta fue mi primera experiencia de trabajo de investigación y, particularmente, en educación especial; con Emilia Ferreiro y con la doctora Gómez Palacio, entré como asistente. (E1-23032011, p. 3)

Agrega que el proyecto de integración educativa implica adecuaciones de intervención educativa en el aula:

Teníamos que hacer un proceso de seguimiento en que estaba implicado el proceso de integración para tratar de ver qué estaba pasando, hacer unos ajustes o adecuaciones a la propuesta [de integración educativa]. También, implicaba no solamente el trabajo de intervención en el aula, sino la parte de actualización del profesorado y de los especialistas. Eso fue, digamos, el punto de partida. Ya después siguió un camino distinto, pero, digamos que en términos de investigación, eso fue lo que hicimos. Después hice otros estudios para conocer la evaluación para la SEP, trabajos de tipo evaluativo. (E1-23032011, p.5)

Por lo tanto, Irvin y Mary se incorporan a las prácticas educativas de educación especial desde el proyecto de integración educativa, que se llevó a cabo en su primera parte de 1995 a 1996, con un diagnóstico del proceso de integración. En la segunda parte de 1996 al 2002, se consolida la integración educativa con el seguimiento del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

La siguiente cadena de significados se refiere al acercamiento de la educación especial desde la formación del psicólogo en la UNAM. Zoila afirma que en la época de los años setenta, cuando empieza a trabajar en la FES Iztacala de la UNAM, estaba desilusionada por el enfoque conductista y experimental que daba prioridad al trabajo del psicólogo. Entonces, observa la posibilidad de cambiar la preparación de los psicólogos hacía el área educativa. Manifiesta:

Además de mi formación en la Ibero, era tan terrible la formación académica, es decir, estábamos muy disgustados un poco desilusionados del nivel académico que los profesores más preparados y más comprometidos socialmente fueron los conductistas. Te estoy hablando de los años setenta. En la época venían como muy a tono

porque estaba pasando lo del sesenta y ocho, luego en los setentas con tanta represión ellos [los académicos] enfocaban el análisis experimental como una ciencia del cambio. Entonces poca elaboración epistémica teníamos, pero sí nos llamaba mucho la atención la posibilidad de cambiar la función que tenía la psicología, de hacer cambios por el país, sobre todo y de manera particular la educativa. (E5-16112011, p.3)

Agrega, se abrieron nuevas propuestas curriculares en la formación del psicólogo, y en el área aplicada se encontraba la educación especial, al respecto menciona:

Entonces recién Emilio Rivas tenía el espacio, las FES se estaban abriendo con nuevas propuestas curriculares, la carrera de psicología de la FES Iztacala, bueno todas las FES tuvieron la oportunidad de generar una innovación curricular. En Iztacala se abrió un currículum que se le llamaba modular, que articulaba la teoría, la práctica y la metodología. Estaba el área experimental, el área metodológica, el área aplicada, y el área aplicada a su vez tenía diferentes áreas, una de esas áreas era educación especial. (E5-16112011, p.4)

Zoila alude que las prácticas del psicólogo generaron un cambio curricular en la FES Iztacala de la UNAM, existía confrontación por aplicar enfoques nuevos. Por un lado, el conductismo con metodología experimental y, por otro, desde las prácticas, en la identificación de las necesidades de los sujetos con el conocimiento de otras disciplinas. Indica:

Entonces, empezamos a plantear la necesidad de una formación del psicólogo mucho más amplia, tenía que vislumbrar disciplinas sociales para entender la vida social en donde vivían las personas. De hecho, eso empezó a generar en Iztacala, o sea las aplicadas, porque como tenía una parte del quinto semestre al noveno, los estudiantes ya tenían prácticas.

Estar en las prácticas movilizó y generó un movimiento de cambio curricular y una confrontación fuerte en la carrera por quienes no querían el cambio curricular y quienes sí; a una dificultad tan fuerte de confrontación, porque yo me dediqué al área experimental, porque desde ahí empezar a pedir mayor cambio de la necesidad teórica desde el inicio, porque de quinto a noveno entran las prácticas, pero de primero a cuarto era puro conductismo, puro conductismo, pura metodología experimental.

Nos hacía falta entrar desde el principio, pidiendo una pluralidad en la formación del psicólogo, que se dieran otras disciplinas que le daban una fuente de alimentación a la psicología y además de apertura a otras psicologías, o sea a otras corrientes teóricas. Entonces, eso hizo un conflicto político serio entre docentes y fue tal la problemática que yo tuve que salir de psicología experimental y me pude ir a un área que fue educación especial. (E5-16072011, p.6)

En consecuencia, Zoila se incorpora al campo de la educación especial toma posición en el contexto social educativo en la formación del psicólogo, intenta apoyarse de disciplinas sociales para entender la vida social del sujeto, decisión que favorece la intención de cambiar el enfoque conductista y generar mayores tendencias de investigación desde el curriculum modular –articula la teoría, práctica y la metodología-. Desde el área práctica se incorpora a educación especial. En las trayectorias académicas se observa que los sujetos toman posición de acuerdo al contexto e interés de los sujetos o de los grupos, se someten a constantes transformaciones y decisiones.

En la siguiente secuencia de significados, Gina es especialista en educación inclusiva, comenta que inicia las prácticas educativas en el campo de la educación especial con la asesoría e intervención pedagógica de alumnos con necesidades educativas. En sus palabras:

En Galicia los titulados aún no estaban saliendo, por tanto había una gran carencia de profesionales y, muchas familias, cuando conocieron la zona donde yo vivía (una población pequeña) conocieron que yo había acabado esta licenciatura, me pidieron que llevase a sus hijos en asesoramiento-intervención [psicopedagógica]. Eso fue un verano. Cuando yo aún no había acabado. Me quedaba una o dos asignaturas, pero ya me quedé enganchada a estos niños. Mi idea era viajar, quería conocer las experiencias de Italia y de Francia y de otros países; pero por problemas familiares de enfermedad tanto de mi padre como de mi madre no era el momento adecuado y yo empecé a trabajar con estos niños. (E6-28032012, p. 15)

Gina revela la experiencia al entrar a un grupo de profesionales en la creación de la Asociación para la Integración del niño Disminuido. Expresa:

Conocí a un grupo en Galicia muy potente de profesionales que con padres estaban creando una asociación que se llama Asociación para la Integración del niño Disminuido. En aquel momento ahí con un trabajo todo de difusión a nivel de toda Galicia, también con un trabajo de investigación. Además, donde se reconocían las experiencias en todo el Estado que se estaba haciendo, había como una especie de financiación de estas experiencias. Tuvimos la suerte en el sentido de que estaba vinculada a esta asociación una madre, que es la dueña de Zara y de toda la industria Zara, fue el apoyo económico. De manera desinteresada trabajábamos todos, es decir, hacíamos aparte nuestro trabajo. (E6-28032012, p.16)

Gina realiza un proyecto para trabajar con las zonas rurales, indaga qué acontece con los niños que no asisten a la escuela y qué apoyos requieren. Durante cinco años ese trabajo es reconocido a nivel Estado (Galicia), y se crea un equipo de trabajo, el Servicio para la Atención a los niños con Disminución. En sus palabras:

En ese momento había salido de la universidad y empecé con un proyecto en zonas rurales, de qué estaba pasando con esos niños que no iban a la escuela y qué apoyos necesitaban. Ese trabajo de cinco años muy sola se reconoció a nivel de la Junta de Galicia y me pidieron que empezara un proyecto. Presenté un proyecto a través del ayuntamiento al cual yo pertenecía para trabajar con cinco ayuntamientos y se creó un equipo de trabajo, que aún sigue allí trabajando, aún sigue allí en esta zona, se llama ESTAN, Servicio para la Atención a los Niños con Disminución, (en ese momento les llamábamos así, ahora les llamaríamos de otra manera). Es decir, es el equipo más asentado de toda Galicia en atención a niños, asesoramiento e intervención a niños de 0 a 16 años. (E6-28032012, p. 17)

Agrega, que el proyecto ESTAN lo diseña ella con el financiamiento del ayuntamiento de Galicia, señala:

¡El proyecto lo hice yo!, llevo a una persona que estaba en prácticas en la Universidad de Santiago y le dije que si quería cooperar conmigo en realizar este proyecto; este proyecto se presentó a la institución. Es decir, en este caso a la administración pública a la Junta de Galicia a través de un ayuntamiento; nosotros estábamos, digamos, en la plantilla del ayuntamiento, como un equipo creado por el ayuntamiento, pero con financiación a nivel de lo que era el Gobierno Gallego.

A partir del primer momento de que estaba yo sola, era como una especie de asesoramiento privado. Pero yo lo que conseguí era que los padres no pagasen, conseguí ayudas individuales para cada uno de los padres, después a los padres les pagaban, les financiaban. A partir de ahí fue cuando la Junta vio que yo organizaba todo una zona en relación a pedir ayudas y dijeron: bueno, vemos que aquí hay una gran necesidad, por tanto, ¿Por qué no presentas un proyecto? Y ese fue el proyecto que se aprobó a nivel de Galicia y a partir de ahí nos llamaron para diferentes lugares de Galicia para montar otros proyectos como asesoramiento a nivel político, pero yo siempre trabajé ahí en ese proyecto. (E6-28032012, pp.17, 18)

Gina primero se incorpora al campo de la educación especial desde las prácticas de asesoría e intervención educativa con alumnos de su comunidad (Galicia), después se incorpora a la Asociación para la integración del niño disminuido, luego realiza un proyecto para apoyar a los alumnos que no asisten a la escuela en zonas rurales, niños con necesidades educativas, durante cinco años y fue reconocida por las autoridades de Galicia.

Al igual que los demás entrevistados, la maestra mantiene posiciones en el campo y cambia su acción de acuerdo con las contingencias en su ser y hacer. De ello se deduce que las trayectorias académicas forman al sujeto, con las experiencias y con los objetos de conocimiento –especializaciones-. Como lo menciona Blúmer:

La vida social implica la interacción de los factores objetivos y la experiencia subjetiva. Tal idea, en realidad está de acuerdo con el sentido común: podría expresarse diciendo que un individuo actúa con respecto a los objetos según el significado que los mismos tienen para él. (Blúmer, 1982, p.90)

Finalmente, los entrevistados interactúan con el campo y con el saber de la educación especial, establecen tradiciones y creencias. En las recopilaciones de la experiencia humana se encuentran las manifestaciones de intereses, deseos y dificultades que tienen los sujetos al interactuar en su mundo, *de ahí que las trayectorias biográficas, las entrevistas narrativas, las historias de vida y las*

autobiografías son documentos humanos para construir un test válido en la investigación científica social (Blúmer, 1982, p. 94).

3.2 Tradiciones en la formación docente de Educación Especial

Las tradiciones de la escuela primaria configuran el concepto de educación especial. Los padres de familia, alumnos y maestros conllevan un significado de la educación especial que tradicionalmente se refleja con el modelo clínico-terapéutico de atención al discapacitado, al enfermo, al incapaz, al estigmatizado. De tal manera que las formas de relación o acuerdos para la atención de los discapacitados se establecen desde las tradiciones de la escuela; formas de trabajo entre docentes, organización del director, relaciones entre alumnos, influencia de los padres de familia, las costumbres de la comunidad, posiciones que los sujetos tienen en el campo, prácticas educativas en relación con la educación especial. Además, las tradiciones educativas se forman de las características de los docentes, de su perfil, de los intereses, motivaciones, experiencias y aceptación de los discapacitados.

Los agentes sociales –alumnos, padres, maestros- participan en la construcción de significados simbólicos, establecen modos de ser y hacer de los docentes de apoyo de la educación especial, incorporan la cultura dominante que es un proceso de producción de conocimientos, relaciones, objetivos, creencias y tradiciones. La cultura docente del especialista de USAER se edifica con las trayectorias académicas, las experiencias, la formación profesional, las relaciones intra e interpersonales, los valores, la motivación para el trabajo escolar, el carácter burocrático de sus funciones, *la estrategia en la práctica docente como el aislamiento adaptativo* (Pérez, 1998, p.162), el docente se integra a las funciones pero sin reflexionar en su hacer, solo por cubrir actividades.

En este sentido, la cultura docente de los profesionales de educación especial, particularmente de USAER se expresa en las implicaciones que tiene en la práctica, en la formación docente, en las tradiciones de intervención y asesoramiento psicopedagógico. Como lo señala Pérez Gómez: *es necesario indagar las reglas implícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades* (Pérez Gómez, 1998, p.162).

En relación con la pregunta *¿las tradiciones en la formación docente de educación especial configuran el saber en el apoyo pedagógico?*, presento las redes de significación de los académicos entrevistados en relación con la categoría *formación docente en el campo de la educación especial*. En la primera cadena de significados, las perspectivas de los expertos en relación con la formación y práctica docente de educación especial. En la segunda cadena de significados, las prácticas de los alumnos que estudian a nivel licenciatura en psicología, pedagogía o especializaciones en educación especial. En la tercer cadena de significados, las sugerencias para mejorar la intervención, capacitación y formación docente de educación especial. En la cuarta cadena de significados, doy cuenta del sentido que la entrevistada –de Barcelona España- tiene en relación con la formación docente y las sugerencias para mejorar la atención psicopedagógica en la escuela primaria.

La primera cadena de significados tiene que ver con la perspectiva de los expertos en relación con la formación docente en educación especial. Como ejemplo, Irvin menciona que en la práctica de educación especial USAER se ha descuidado el aspecto de la formación y actualización docente. Menciona:

En términos generales, señalaría cuestiones que no se han atendido suficientemente y que revelan un tremendo descuido. Lo centraría en dos aspectos: uno, que se ha descuidado terriblemente, el proceso de formación y actualización, tanto de los especialistas como de los profesores de servicio y otros que están asociados a esta tarea. Me parece que se ha descuidado terriblemente, al grado que sólo tienes referencias muy generales de las cosas.

Pero, no hay un proceso sistemático en el cual, tanto el maestro de grupo común y corriente como al maestro especialista, sea que hablemos de un maestro de apoyo o en el área de atención de los niños sordos, ciegos, ¿no?, necesitan actualizarse. Esto no existe, una política de parte del gobierno federal encaminada a eso. Para acabarla de amolar, me parece que en las políticas, en la formación, sobre todo de la educación especial, desde mi punto de vista, están desastrosas. (E1-23032011, p.22)

Agrega que en la atención de los alumnos con discapacidad no hay profundidad, en sus palabras:

Digamos, para muchos la idea de tener, este..., como egresados a todólogos puede satisfacer, o medio satisfacer, una necesidad. Pero, para mí es un error tremendo, una pérdida de tiempo, esa gente, como decían los abuelos ¡no!, ¡es aprendiz de todo, pero oficial de nada! No hay profundización ni comprensión sobre problemas o trastornos del desarrollo que requieren de un conocimiento más afinado. También, no hay oportunidades para especializarte, después de una licenciatura, especialidades que la misma SEP podría proporcionar para seguir con esta política de aprendices. Bueno, ¡no estoy de acuerdo, es terrible! (E1-23032011, p. 23)

El académico muestra su inconformidad con la falta de formación y actualización docente en educación especial, no hay oportunidad de especializarse. Por su parte, Zoila explica que los docentes de la escuela regular y los de educación especial sufrieron emocionalmente al conocer la integración educativa. Afirma:

Más allá quizá del paradigma [histórico-social], importaba muchísimo cómo los docentes sufrían tremendamente porque hubo cambios muy drásticos [integración de los discapacitados a la escuela regular], el piso se les cambió a los de regular y a los de educación especial, fue telúrico, se afectaron emocionalmente de una manera muy fuerte. Sin embargo, a pesar de eso hubo docentes que lo asimilan, y al asumir ese compromiso, no tuvieron ni siquiera a veces que esperar a que les dijeran cómo, entonces empezaban a agenciárselo. (E5-16112011, p.28)

Zoila expone que al inicio de la integración educativa los docentes – regulares y de educación especial- buscan estrategias de atención pedagógica

hacia los discapacitados, después pierden interés al esperar más herramientas desde la imposición de políticas y el cumplimiento de actividades para la integración. En sus palabras:

Los maestros decían: “oye, ya nos llegó un sordo, ¿qué hacemos?, ¿oye, estaría bien aprender lengua?, [se refiere a lengua de señas mexicanas] ¿oye, si conseguimos un maestro?, ¿y si...?” Empiezan la movilización para buscar las estrategias, pero la tendencia general del sistema es que hay una historia de cómo han pervertido la función educativa, de tal manera que los docentes siempre están esperando las herramientas y la estrategia por la imposición de políticas y el cumplimiento de actividades que se van pidiendo. Entonces, le van quitando la función creativa que tenía el profesor de tenérselas que implementar, como cuando las misiones [misiones culturales]. (E5-16112011, p.28)

Zoila señala que los docentes de USAER llevan expedientes –con informes de diagnóstico de las necesidades educativas especiales, muestras pedagógicas, evaluación psicopedagógica, propuesta curricular adaptada, trayectoria educativa del alumno- de los alumnos con discapacidad. Menciona:

Pues creo yo que esto [las prácticas de USAER] también tiene que ver con estudiar cómo la misma política educativa ha ido generando mayor dependencia de los docentes. ¿Por qué?, porque imponen las estrategias y los dispositivos. A nosotros nos enseñan los papelones [expedientes]. Cuando le decía a los maestros [de USAER], hábleme del niño, “Cuál maestra, el de papel o el real”, “porque lo que yo tengo que llenar por niño, mire aquí está”, ¡y así mira! Tenemos un documental de “Encuentro de Miradas” donde me enseñan así los mamotretos, “mire este es todo el expediente que tengo”. (E5-16112011, p.29)

La especialista menciona que los docentes de educación especial y regular se adaptan a las políticas educativas de la integración, esperan a que las autoridades impongan las estrategias y apoyos hacia los alumnos, toman posición en el campo con la estrategia de la práctica docente del aislamiento adaptativo – sólo por cumplir con la norma, sin llegar a una reflexión de las actividades de integración e inclusión-. Concluye que la política educativa ha generado dependencia de estrategias educativas en los docentes.

Finalmente, los entrevistados dibujan varios sentidos en relación con la formación docente en educación especial; se ha descuidado el aspecto de actualización y formación docente, no hay especializaciones en relación con las discapacidades, no hay profundidad en la intervención psicopedagógica; el enfoque de la integración e inclusión afecta las prácticas educativas de los docentes de la escuela regular y de especial, se afectan emocionalmente; los docentes toman posición en el campo y deciden participar con la estrategia de aislamiento adaptativo.

En la segunda cadena de significados los entrevistados aluden a la formación docente y a las prácticas de los alumnos que estudian a nivel licenciatura en pedagogía, psicología o especializaciones. Por ejemplo, la entrevistada Alicia comenta que los alumnos de licenciatura en la UPN se confunden con el enfoque de la educación especial, lo orientan al aspecto clínico e incluso algunos alumnos ponen consultorio para atender a los alumnos. Explica:

Bueno, aquí es muy interesante ver como los alumnos se confunden con la noción de la educación especial, en cuanto que es clínico y pierden la perspectiva (esto pasa en licenciatura psicología, pedagogía, UPN). El trabajo que nosotros hacemos en las línea de..., bueno ahorita está todo lo del rediseño, problemas del escolar en orientación educativa. Ellos creían que podían trabajar la educación especial desde lo clínico y ¡no desde el perfil educativo! Nosotros podemos trabajar la cuestión educativa, en educación especial de una manera ¡pues basta!, tenemos muchos campos para trabajar. Y desafortunadamente ¡algunos!, porque no son todos, algunos, han faltado a la cuestión ética de egresar de aquí [UPN, Ajusco] y poner un consultorio. Cuando no tienen la especialización, ni los elementos necesarios, para atender en un consultorio. (E2-07062011, p.2)

Además, la especialista Alicia agrega que en las licenciaturas de psicología y pedagogía se trabajan materias como fisiología y problemas de aprendizaje, sólo como una visión general no se profundiza en el aspecto clínico. Afirma:

Se trabajaba la materia de fisiología, se trabajaba la materia de problemas de aprendizaje y se daba, pues... nos interesaba por

ejemplo: en el campo de la fisiología ver qué aspectos de la cuestión cerebral afectaban los aspectos cognoscitivos del sujeto, pero nada más para tener una visión general, no profundizábamos, no teníamos esa mirada profunda del enfoque clínico, ¡no! Y cuando trabajábamos problemas de aprendizaje, lo mirábamos desde una perspectiva cognitiva en cuanto a procesos de aprendizaje, en cuanto ¿qué dificultades podría ver en matemáticas, español, en ciencias? Pero había alumnos que insistían. (E2-07062011, p.3)

La académica de la UPN entrevistada alude a la importancia de crear un enfoque diferente al clínico, sensibilizar a los alumnos para que se acerquen al campo de la educación desde otro enfoque, señala:

Actualmente con el modelo clínico era el alumno que se tenía que ajustar a las características de la escuela y ahora con el modelo ecologista, se plantea, que la escuela debe ajustarse a las necesidades del alumno. Pero para esto tenemos que tener una modificación cultural importante. A mí me tocó en un caso que yo trabajé sobre problemas conductuales, la misma maestra de USAER se estaba burlando de lo que estaba pasando, yo me quedé sorprendida. Porque yo decía, ¿ésta es profesionista?, que está trabajando, ¡qué vergüenza! (E2-07062011, p. 7)

El entrevistado Manuel de la Escuela Normal de Especialización expresa que la Normal está alejada de las propuestas de educación especial y que los alumnos de las licenciaturas –discapacidad motriz, intelectual, visual, auditiva- tienen muchas dudas al realizar las prácticas de campo, las modalidades de intervención pedagógica de USAER no les permiten intervenir, sólo observar las clases. Especifica:

La Escuela Normal de Especialización, está un poco alejada de los cambios que suceden en educación especial, las propuestas se hacen allá. Entonces, nuestros alumnos llevan a través del nuevo programa de estudios, están llevando una información del 2004 al 2010 aproximadamente. Del año pasado que vino la reestructuración de los servicios del cambio de educación especial, habido y hay todavía muchas dudas y muchos comentarios de parte de los alumnos de la información; comenzando con la materia de la enseñanza de las matemáticas. Y en el semestre anterior en la enseñanza del español, pues antes podían intervenir con USAER en sus prácticas, ¡ahora no! Con la nueva modalidad, se han mantenido como al margen, en algunas

escuelas les permiten observar la clase durante sus prácticas. (E3-10062011, p. 4)

Además, agrega que se ven afectadas las prácticas de campo de los alumnos de la Normal por no tener vinculación con educación especial. Señala:

Lo que pasa es que USAER y CAM entraron primero en una fase que le llamamos o le llamarán “piloteo”, para reorientar los servicios hacia la integración social. Hacia lo que es la inclusión. Nosotros, no recibimos mucha información hasta este año [2011]; cuando los chicos de cuarto que tienen que hacer servicio social allá, empiezan a chocar con las cuestiones, porque ellos llevan una formación muy interesante de lo que es necesidad educativa especial, lo que es integración, lo que es USAER, lo que es CAM. Con la nueva modalidad pues ¡no!, ya ni prácticas, el trabajo que ellos venían haciendo se anula. Porque les dicen los maestros que no pueden pasar al aula, ni sacar a los alumnos, ese tipo de situaciones. (E3-10062011, p.12)

En consecuencia, los entrevistados muestran que en las prácticas de formación docente los alumnos que cursan las licenciaturas en pedagogía, psicología en la UPN se confunden en aplicar el enfoque sociocultural, ecológico y todavía tienen presente el clínico- terapéutico; los alumnos que estudian en la Escuela Normal de Especialización –que estudian las discapacidades- al realizar sus prácticas de campo observan que no hay vinculación con los propósitos de la educación especial, particularmente de USAER.

La tercera cadena de significados alude a las sugerencias para mejorar la intervención, capacitación y formación del docente de educación especial, los entrevistados muestran sus deseos en cambiar el enfoque, la práctica y el sentido de educación especial. Para ilustrar, Alicia afirma la necesidad de tener un especialista USAER que combine la pedagogía y la psicología desde una tendencia más holística que considere los aspectos del curriculum y el aspecto cognitivo para el trabajo en educación especial. En sus palabras:

Entonces aquí surgen dos momentos: por un lado, la cuestión de ¿cómo se evalúa psicopedagógicamente?, ¿cómo se abren los campos de trabajo para la educación especial?, me surge la necesidad de tener un especialista en educación especial. Pero, no nada más un especialista

en educación especial. Sino, un especialista que convine la parte pedagógica y además la parte psicológica. Pero, no desde esa psicología experimental, desde una perspectiva más holística que humanista, en donde podemos conjugar los aspectos pedagógicos que son: los curriculum, los planes de estudio, lo que se quiere trabajar con el sujeto y por el otro lado los aspectos cognitivos de ¿cómo aprende el alumno? Ese es mi referente. (E2-07062011, p.13)

Alicia experta en educación especial considera que hay un juego de roles, del docente y del alumno. Y en la observación en el aula se puede detectar la falta de estrategias del docente para comunicar lo que sabe, para adecuar la tarea. Alude:

¿Cómo aprende el alumno? usted dentro de su práctica, ¿hace observación en el aula?, ¿qué podemos encontrar ahí? Puedo encontrar; una, que el maestro no cuenta con las estrategias necesarias para comunicar lo que sabe; dos, que en el manejo de los temas el maestro no considera la etapa de desarrollo del sujeto; tres, el maestro no sabe bajar la tarea a una tarea simple; o viene el otro aspecto, que el maestro tiene una transferencia y una contratransferencia negativa con el alumno, ¿por qué?, porque, yo como maestra tengo una historia personal y usted cómo alumno tiene una historia también. Entonces, puede modificar positiva o negativamente, eso hace un juego de roles interesantes que uno como psicólogo educativo puede detectar. (E2-07062011, p.14, 15)

Irvin sugiere como estrategia la formación de especialistas y la revisión del curriculum para mejorar la función de educación especial. Explica:

Hay que resolverlo, [el curriculum adaptado] no se trata de traer el modelo precedente, sino tendría que haber una visión del currículum para la formación de especialistas distintos. Yo creo que el maestro de educación especial sí puede tener una base general para entender la naturaleza del desarrollo y sus propios problemas. Pero, también, durante la carrera debería tener la oportunidad de profundizar en el conocimiento de un campo en especial, eso sería una opción. Tampoco se trata de preservar esta visión disciplinaria que caracterizó el currículum de especialistas. Pero de repente dices “oye, no hay nadie que se haga cargo; digamos, no hay nadie que posee un conocimiento serio, sistemático, en relación con un tipo de discapacidad; andan dando muchos palos de ciego”. ¡¡Soy licenciado en educación especial!, sí, ¡¡qué bonito!! Pero debería haber, como en Estados Unidos, una especialización. Yo quiero trabajar con los niños sordos, por ejemplo; o si la escuela me debe de dar la oportunidad de aprender, ¿cómo trabajar

con unos niños sordos? y que yo tenga la posibilidad, a eso me refiero. (E1-23032011, p.26)

De la misma forma, las entrevistadas Alicia y Zoila señalan estrategias para transformar el contexto áulico con experiencias de aprendizaje nuevas que impacten al contexto escolar, prácticas logradas que integren e incluyan a los niños con discapacidad. Por ejemplo, Alicia considera que el maestro de USAER o de CAM debe hacer actividades que favorezcan al niño, que realmente este incluido, estrategias de adecuaciones curriculares. Expresa:

[Qué se puede hacer para mejorar el servicio de USAER]. Una especialización o amar mucho su trabajo, por que ustedes tienen ya todo un bagaje importante académico. Eso no lo podemos hacer a un lado, pero muchas veces hay maestros de USAER o de CAM que creen que el espacio que se les destina es un espacio de guardería, y no es así. El maestro de USAER debe de ir a grupo, debe de ver que pasa, debe de proponer estrategias, proponer adecuaciones curriculares significativas y no significativas, debe de proponer una serie de cosas que favorezcan que el niño realmente esté incluido en el proceso del aula y de la escuela. Tiene que promover cursos con maestros, tiene que promover trabajo con padres, ¿dónde se ve? (E2-07062011, p.16)

La académica Alicia comenta que la motivación de transformar el contexto áulico depende del docente, agrega:

Pero ahí, también depende de la motivación que usted [entrevistador] tenga para poder hacerlo. Porque si usted mismo no tiene esa motivación y esas ganas de querer transformar su pequeño contexto. Yo siempre les digo a mis alumnos: nunca esperen transformar toda la escuela, transformen su espacio, aquí chiquitito, lo que tienen aquí. ¿Qué tengo? el aula, pues aquí trabaja, ya los demás verán y van a querer del mismo pastel. Pero, mientras tú aquí no hagas nada. Entonces, tus experiencias que has tenido han sido positivas, porque usted ha hecho lo que tiene que hacer y yo le aseguro que los demás, dicen: ¿cómo le hace?, ¿qué está haciendo? (E2-07062011, p.19)

La doctora Zoila establece que la capacitación de los maestros en relación con la integración debe ser por las experiencias con el acompañamiento y asesoría. En sus palabras:

Dentro de las estrategias que tenía el Programa (PNFEEIE), se habló mucho sensibilizar. Una de las problemáticas que detectamos [en la evaluación del PNFEEIE] es que a pesar de la sensibilización y de la capacitación [en los docentes de primaria] como la tenían programada por cursos o sea, no paraban de darles cursos. Hasta ahora en carrera magisterial tiene puntos contables. La capacitación atraviesa por talleres, por cursos, con una información y una palabra, pero no atraviesa por la experiencia, no atraviesa por la vivencia. Entonces, cuando tú entrevistas a los docentes en sus prácticas dicen: está bien, yo ya tomé el curso, pero yo quisiera que vinieran y me dijeran cómo le hago aquí. (E5-16112011, p.30)

Zoila agrega que hay prácticas de integración maravillosas que afectan a la pedagogía en la escuela. Refiere:

Los maestros requieren cómo hacer la travesía con un acompañamiento, con un sostén, no para que le diga cómo, sino para que se sientan que tienen como un referente que les permiten que intenten hacer sus propuestas. Porque ¿Sabes qué, Jorge? En las prácticas hay muchas prácticas maravillosas, no es que haya sido una integración, entre comillas se había logrado; no se integró el niño, el maestro se transformó, transforma todo el ambiente educativo ¡sí, impacta todo! La ganancia es que el niño esté adentro, que lo que se transforma es toda una pedagogía; hay en las prácticas, unas transformaciones hermosísimas. (E5-16112011, p.31)

En resumen, los entrevistados manifiestan las estrategias para mejorar la función de intervención y asesoría de la educación especial: combinar la pedagogía con la psicología, conjuntar el curriculum con las características de los niños y la discapacidad, identificar las etapas del desarrollo para comprender cómo aprende el niño, mejorar el rol del docente con estrategias para comunicar lo que sabe, tener presente que sí se pueden llevar a cabo las prácticas de inclusión exitosas, prácticas logradas con adecuaciones curriculares que depende de la motivación del docente para transformar el contexto escolar de los alumnos. Se debe asesorar a los docentes con acompañamientos de las actividades de los alumnos discapacitados con experiencias en el aula para transformar la práctica docente.

En la cuarta cadena de significados muestro la experiencia de la especialista en inclusión educativa de Barcelona España, en relación con la formación docente y las prácticas en el campo de la educación especial, además, las sugerencias que contribuye en relación con el ámbito de la intervención y asesoría.

Gina especifica que en Barcelona los maestros se han integrado a las universidades, y que las normales no existen, ya no hay especializaciones como había antes en el campo de la educación especial. Explica:

Lo que yo considero es complicado en relación con los problemas docentes: por un lado, lo que se hace y hasta ahora se ha hecho, los maestros se integran a la Facultad de Formación de Profesorado, las Normales ya no existen, se han integrado dentro de las universidades y por tanto ahora son de la misma universidad, normalmente se les llamaba como Magisterio. En ese momento eran unas diplomaturas, hasta hace dos años y medio, pero con el plan de estudio son grados y dentro del plan de estudios de grados ya no hay las especializaciones como había. Antes ya desde el primer momento en que empezabas la universidad tú empezabas ya dentro de la especialidad que tú querías y por tanto, había la especialidad –en las universidades de toda España– de Educación Especial, como maestros. (E6-28032011, p.4-6)

Gina comenta que la especialización en este campo estaba en pedagogía, después se cambió al área de psicología de la educación para llamarse psicopedagogía. En sus palabras:

Para todo no eran especializaciones específicas, sino que era una especialización generalista en Educación Especial, pero en esos tres años solo te dedicabas a Educación Especial. Había alguna asignatura más generalista, pero en general todo era especialización esos tres años. Después su práctico era un práctico también de especialización. Antes de esta situación, la especialización de Educación Especial estaba dentro de Pedagogía, es decir salían como yo salí, Pedagogos y Pedagogas con Educación Especial, con la especialización en Educación Especial; éramos licenciaturas en Ciencias de la Educación Especial con la especialización en Educación Especial.

Después eso cambió y se convirtió todo lo que era especializaciones en psicología, dentro de la facultad de psicología, de psicología de la educación. Los que éramos de pedagogía de educación especial, se

convirtió en psicopedagogía. Mi formación ahora sería la del psicopedagogo, pero nosotros como psicopedagogos, como psicólogos o pedagogos, no podemos tener plaza dentro de una escuela. Por tanto, lo que es la escuela como plantilla interna, no podemos estar, solamente en otras comunidades autónomas, por ejemplo en Galicia, en Andalucía y en Madrid creo que también, pero en Cataluña no, en Cataluña los que tienen que estar en la escuela son maestros. (E6-28032011, p.4-6)

En relación con el hacer de psicopedagogo en Barcelona, señala que el equipo de asesoramiento hace dictámenes de escolarización para valorar las necesidades y determinar si un alumno está en la escuela pública o en educación especial.

Reitera:

Normalmente en Cataluña lo que se hace en este equipo externo que pertenece igualmente a (porque son maestros, pero a su vez tienen la licenciatura en psicología, en pedagogía o en psicopedagogía), digamos es un equipo externo, que tiene una sede fuera además de la escuela. En algunos sitios puede que la tenga la escuela, pero eso no quiere decir nada, simplemente está vinculada como espacio físico, pero nada más. Tienen directores, sería un poco aquí como la USAER tienen directores que de alguna forma montan las directrices de trabajo y hacen un trabajo itinerante; ellos se desplazan a la escuela y hacen lo que se llaman ahí los dictámenes de escolarización. Es decir, hacen las valoraciones y valoraciones de los niños a petición del equipo directivo de la escuela, a petición también puede ser de los padres y a petición también de los maestros de educación especial. Por tanto, ellos determinan cuáles son las orientaciones en cuanto lo que es, se llaman dictámenes, los dictámenes de escolarización. Dictaminan, valoran, tanto las necesidades educativas especiales de estos niños, como la necesidad o no de que el niño esté en una escuela ordinaria, es decir, en una escuela pública ordinaria o esté en un centro de educación especial. (E6- 28032012, pp.7-8)

Gina manifiesta que la función de apoyo psicopedagógico se lleva a cabo en la escuela con las Unidades de Apoyo a la Educación Especial que se convierten en aulas aparte, segregadas. En sus palabras:

Ellos [los psicopedagogos] hacen el asesoramiento nada más, pero el apoyo se da desde dentro de la escuela. El apoyo le corresponde al maestro de educación especial y le corresponde, en Cataluña, a lo que se han creado como Unidades de Apoyo a la Educación Especial. En algunas escuelas, debido al número de profesionales que tienen la escuela en relación a la educación especial, han creado estas unidades,

que al final se han convertido en aulas aparte, segregadas, en aulas segregadas. Pero la idea de las USE, (que se llaman así, USE) es que de alguna forma se coordinasen todos los profesionales en relación a lo que son los apoyos para niños en necesidades educativas especiales. (E6-28032012, p.9)

La entrevistada señala que existen diferentes equipos para el apoyo de las nee y del trabajo de educación especial en las escuelas publicas. Asevera:

Hay diferentes equipos, ¡Eso lo puede mirar en la página de Cataluña! Se llama la xtec [página Web-Generalitat], está en catalán, es xtec, que es la página de los maestros de ahí y aparecen todos los equipos. Aparecerá Servicios Educativos, la página le puede buscar la traducción, se la traduce; Servicios Educativos, hay también todo un apartado de, digamos, como de servicios externos, pero que les llaman servicios como recursos, o algo así. Ahí verá que hay un montón, este equipo en concreto se llama ELIC, es Equip Lingüistic y Cohesión Social. (E6-28032012, p.10)

De todo ello se deduce que, la función del psicopedagogo es hacer dictámenes para determinar las nee de los alumnos y valorar si el alumno se incorpora a la escuela regular o especial, existen diversos equipos que apoyan el servicio del psicopedagogo, lo educativo, lo social y el médico. En la formación profesional las escuelas normales se integran a las universidades y se crea la especialización de psicopedagogía. En España existen más apoyo a la educación especial las formas de organización son diferentes hay muchos apoyos para los alumnos y maestros.

En la siguiente secuencia de significados la entrevistada de Barcelona menciona estrategias en la intervención psicopedagógica en el contexto de la inclusión educativa. Manifiesta su sentido en relación con el acercamiento en la función de asesoría en la escuela, señala que en la medida que la escuela acepta al psicopedagogo como parte de la escuela y no colocarse por encima de los otros resulta una práctica aceptada. Sugiere:

En Galicia, en Andalucía, en otras comunidades a diferencia de Cataluña, funciona mucho mejor [el apoyo psicopedagógico]. En la medida en que la escuela ve que el psicopedagogo o la USAER que no es algo externo, que tú formas parte de la plantilla, que tú vas por la

mañana, desde las nueve de la mañana, tienes la misma jornada que tu compañero (que en principio es complicado ¿he?, porque bueno, ¿y tú por qué no das clases?). Pero eso es en el primer momento, poco a poco, también es como tú, te vas ganando a tus compañeros; yo no vengo aquí como experto, yo soy un compañero más.

Participo de vuestro trabajo y no vengo aquí a asesoraos en el sentido de que yo me coloco por encima de vosotros, sino que yo vengo aquí y la ayuda que necesitéis yo estoy para dáosla. Claro, el problema es siempre situarnos como los que sabemos, como que nosotros somos los que ostentamos el saber. Yo, en situaciones de ese tipo, lo que les digo es (lo mismo que hago yo lo puedes hacer tú). Lo único que tienes que hacer es permitirme acompañarte en este proceso ¿si? (E6-28032012, p. 23)

Gina revela que sí se logra sensibilizar a los directivos en el sentido de llevar el proceso de integración e inclusión, esto permite logros. Explica:

¡Claro, ahí también te tienes que ganar al equipo directivo!, ¡pero sí que te lo ganas! Yo por ejemplo, tengo muchas amigas trabajando como psicopedagogas dentro de la escuela llevando a cabo proyectos impresionantes, trabajando con las maestras. Hace poco, un año y pico me invito la Junta de Galicia a unas jornadas como conferenciante de apertura de las jornadas y era sobre escuela inclusiva mi ponencia y allí todos eran maestros y eran psicopedagogos y veías que después, por tarde cada uno de ellos contaba sus experiencias de trabajo. ¡Y se están haciendo experiencias impresionantes!, como todo es tiempo, pero también es como tú estés en relación a tus compañeros: la cuestión de yo entro en tu aula para ver lo que tú haces, ¡no, yo no entro a tu aula para ver lo que tú haces!, ¡yo entro en tu aula para ver lo que podemos hacer conjuntamente por este niño! (E6-28032012, p. 24)

La entrevistada afirma que se debe cuidar la relación del psicopedagogo con los maestros, no perder de vista la finalidad, es el niño discapacitado, el apoyo hacia la inclusión. Afirma:

Es que hay que tener mucho cuidado, hay que cuidar mucho la relación [con los maestros] lo importante ya de entrada no es hacer una ruptura, porque si en el primer momento hay un desencuentro, después es muy difícil y yo lo digo porque yo he tenido situaciones de ese tipo, de decir: Esto no es así, el niño tiene derecho tal, ¡no! en tal caso, en ese primer momento le tendría que haber dicho: Vale, el niño va a venir una temporada, vamos a ver cómo tú y yo podemos acoger a este niño, ¿no? Siempre teniendo en cuenta que el protagonista es el niño o la niña, nosotros no somos protagonistas de la historia. ¡La historia es el niño!, y eso el fundamental no perder de vista cuál es nuestra finalidad,

el bienestar en la relación, relacional con ese niño, eso es lo más importante. (E6-28032012, p. 25)

La especialista Gina reitera que la relación con la escuela, con los maestros es intersubjetiva, por lo tanto debemos mostrarnos no como expertos, hay que romper jerarquías. Explica:

Pero es que la escuela, ¡La escuela la hacemos nosotros! Y la escuela es una relación de inter-subjetividades y por tanto tenemos que estar, lo sigo diciendo, no desde una visión de expertos, ¡yo no soy más que tú! El hecho de que a mí se me legitime administrativamente para hacer determinadas cuestiones, no quiere decir que esté por encima de ti. Hay que romper con esa visión jerárquica. (E6-28032012, p. 25)

La entrevistada sugiere tener buena relación con los docentes y discreción absoluta de lo que sucede en la asesoría. Comenta:

Ya desde el primer momento ir conociendo a cada uno de los maestros, no llegar ahí, “¡ha mira yo vengo!”, ¿qué es lo que necesitas?, ¿cuándo te va bien que vaya?, ¿en qué momento?, ¿en qué hora?, ¡llámame cuando quieras! Ni contar absolutamente nada de lo que ahí pasa, ni decirle al otro este maestro tal ni hacer ningún tipo de comentario. Yo creo que lo máximo es la discreción más absoluta, lo que sucede en la relación de uno con el maestro queda en ese momento y nadie tiene derecho a decirle al otro lo que tiene que hacer o cómo lo tiene que hacer, cada uno lo hace buenamente o como puede, pero en tal caso si tu quieres que cambie, cambia tú en la relación ¿No? (E6-28032012, p.26)

La maestra revela que con los padres de familia se debe tener cuidado, a la familia nunca se les debe preguntar, ellos pueden decir por sí solos en que podemos ayudar. Afirma:

Y con las familias yo también pienso, Jorge, disculpe, que es muy importante el acogimiento ¡A la familia nunca se le debe de preguntar! La familia tiene que decir lo que quiera decir, nunca preguntarle, nunca entrevistarles. ¡No!, ¡eso fue uno de los grandes errores que yo he cometido!, a que ya sean análisis de veintitantas preguntas, me pasaba horas haciendo preguntas que no tenían sentido. No tiene sentido. Yo cuando llegan ahora los padres o cuando estoy con un padre le digo; cuéntame, ¿qué es lo que te preocupa?, ¿cómo ves a tu niño?, ¿qué

cosas ves?, ¿qué hace?, ¿qué cosas tu valoras?, ¿qué cosas te gustaría?, ¿cuáles son tus sueños? (E6-28032012, p. 27)

Gina asevera que la narratividad oral o escrita con las familias o con los maestros ayuda a conducir las experiencias a través de conocer cuáles son sus cuestionamientos. Expone:

En este caso la narratividad es oral con las familias, con los maestros, pues si pueden escribir ¡Fantástico! Con los maestros trabajo mucho los diarios; es decir, que cada uno del ellos vaya escribiendo, ¿cómo ha ido el día?, ¿qué cuestiones te preocupan?, ¿de qué manera?, ¿qué es lo que te gustaría?, ¿qué es en lo que crees que yo te pueda ayudar?, ¿qué preguntas se hacen? Siempre es qué preguntas, yo les digo; ¡respuestas no las tengo! Agrega: ahí sería, qué maneras, de qué forma, qué experiencias nos pueden ayudar a entender esto, ¿por qué dices que no puedes?, ¿por qué dices que son 24 más ese niño, cuando tu clase son 25 niños? (E6-28032012, p. 28)

Por todo eso, la especialista en educación inclusiva muestra sugerencias en la intervención psicopedagógica de la educación especial: no colocarse por encima de los demás maestros del grupo, que la escuela nos vea parte de ella; sensibilizar a los directivos –al líder también se le orienta- para poder llevar a acabo el proceso de integración e inclusión; cuidar las relaciones con los maestros, padres, alumnos, no perder de vista el objetivo de la educación especial que es el alumno con discapacidad; en las asesorías tener discreción absoluta, orientar a la familia con la estrategia de libertad, sin cuestionarlos, que ellos pregunten cómo apoyar a sus hijos; la narratividad oral y escrita apoyan en las asesorías.

3.3 Significación de la discapacidad desde las tradiciones académicas

En el siguiente apartado doy cuenta de las cadenas de significados que los entrevistados –académicos en el campo de la educación especial- muestran en relación con la discapacidad. En esta situación, la intención no es llegar al concepto de discapacidad, es acercarse a la interacción con la discapacidad desde las prácticas educativas de los entrevistados. En las cadenas de

significados los académicos señalan: el reconocimiento de la diferencia, el significado de la discapacidad, la experiencia con la discapacidad.

Las tradiciones académicas que configuran el saber en el campo de la educación especial crean sentidos, modos, formas de ser y hacer social. En este caso las prácticas educativas de los entrevistados dan cuenta del sentido que tienen en relación con la discapacidad. El saber en el campo se configura con las tradiciones que los sujetos presentan en la atención educativa –intervención y asesoría-. *El sujeto [académico] es relación con el saber* (Bernard, 2007, p.132). La reiteración de las prácticas en educación especial permite conceptualizar las tradiciones que permanecen en el tiempo y en contextos específicos, por ejemplo, el concepto de discapacidad ha tenido diversas connotaciones a través de la historia; atípico, anormal, retrasado mental, deficiente, minusválido, discapacitado, alumno con nee. Entonces las tradiciones forman parte del saber, como lo menciona Serrano:

En los campos de conocimiento existen diferentes posiciones, grupos, perspectivas que dan cuenta de tradiciones sobre las cuales se ha configurado el saber. Hablar de tradiciones no implica resaltar lo tradicional no tener una perspectiva conservadora, las tradiciones sirven de referentes para la edificación del saber. Son los referentes que permiten la creación de nuevas formas de producción y de renovación de los campos de conocimiento y con ello enfatizo el ángulo histórico (y la posibilidad metodológica de conocer a partir de las estructuras narrativas). Es decir, el saber no surge de la nada, sino de las posiciones que tienen los sujetos al interior de un campo de conocimiento. (Serrano, 2007, p.103)

En este sentido, muestro la primera cadena de significados que los entrevistados producen en relación con la discapacidad; reconocimiento de la diferencia. La entrevistada Alicia afirma que para decir que un alumno tiene una necesidad educativa especial, es básico un proceso de observación y análisis de varios aspectos. Explica:

Por un lado, tengo la información que recabé por las entrevistas, por observaciones con el maestro. Por el otro lado, tengo la información de

los padres, y por el otro del niño. Y entonces, ahora sí, con estos datos los analizo veo qué no hay, qué está pasando y entonces ya puedo decir este niño tiene específicamente ésta necesidad. No puedo hablar de un diagnóstico por que no está enfermo. El niño no está enfermo, el niño está sano y si tiene una discapacidad, bueno. Por eso se llama hoy barreras para el aprendizaje, hay que quitarlas. A pesar que la discapacidad está muy profunda cómo en un Down, cómo un autismo, tenemos que trabajar las adecuaciones curriculares profundas para poderlo enseñar a controlar esfínteres, a comer, a sentarse, a bañarse, que sería un currículo paralelo para desarrollar habilidades sociales. (E2-07062011, p.21)

La académica Alicia pone énfasis en relación con los factores que se deben tener en cuenta en la evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos; las observaciones en el aula, las entrevistas a padres, maestros, alumnos, para identificar las características del alumno y determinar sus apoyos psicopedagógicos. También, comenta que ella no aplica pruebas psicométricas porque algunos datos no se manejan, además, se debe tener en cuenta el contexto en dónde se trabaja, por ejemplo en comunidades rurales, no aplica test-manifiesta:

Yo lo que nunca aplico son pruebas psicométricas, ¡jamás!, para qué le voy aplicar a un chico con Down un WISC-R, test Bender [pruebas psicológicas], ¡no!, ¿para qué?, o para qué voy a llevar pruebas psicométricas a una comunidad. Acuérdate que pueden ayudar algunas pruebas proyectivas, eso, siempre y cuando yo sospeche algún abuso de violencia o algo así. Pero, yo no voy a pedir datos que no voy a manejar. Yo siempre los voy a pedir para el área educativa. Y en el caso de que haya sospecha para canalizar [a una institución de salud]. ¿Por qué?, porque yo como psicóloga educativa soy una humilde servidora del docente, nada más, soy su apoyo. Yo lo que les digo a mis alumnos, aquí ni se sientan “Batman” ni “Batichica”, aquí son los más humildes servidores del docente. Porque él, es el que sabe, el que está en el aula, el que conoce a sus alumnos. (E2-07062011, pp. 21-23)

En la Declaración Mundial sobre Educación para todos, satisfacción de Necesidades Básicas, señala que los alumnos valorados con discapacidad –en la intervención, asesoría de educación especial- se conciben para desarrollar adecuaciones curriculares en relación con las Necesidades Básicas de Aprendizaje, habilidades adaptativas sociales (Jomtien Tailandia, 1990) . También,

en la USAER y en el CAM se considera que los alumnos que presentan discapacidad, es necesario llevar adecuaciones de acceso al currículum; en las instalaciones en la escuela, en el aula, apoyos personales; en los elementos del currículum, en la metodología, en la evaluación, en los contenidos y en los propósitos.

Mary considera que apoyar la discapacidad se debe leer a la persona y saber sus necesidades básicas de aprendizaje, más que utilizar un solo método o autor como referencia ya que esto limitaría el desarrollo de la persona. Al respecto menciona:

La verdad, yo no he sido como de métodos específicos, ni autores específicos, porque ni me acuerdo de los nombres de las personas. Mientras estaba en la universidad, pues sí aprendí distintos autores y lo que se tenía que hacer, y a lo largo de mi formación trabajando en la SEP, ahora con autismo, también. Pero, a mi me gusta como ver a la persona e identificar qué necesidades tiene. Y mucho por sentido común, con la información que ya tengo, que no pueda identificarla con el autor tal, pero es algo que ya tengo, ¡como lo aprendí!

Entonces, a partir de eso como ver de qué manera se puede trabajar con los chicos. Porque, creo que cuando te casas con un método en particular puedes dejar cosas de lado con el chico. Por ejemplo, el caso del autismo hay una forma de abordaje con ellos que es ABA, que es una cuestión como muy conductista. Hay otras que tienen que ver ya con las relaciones personales o hay otras que tienen que ver con la estructuración del ambiente. Y, ¡sí solo haces una! a lo mejor limitas el desarrollo del chico. Entonces, lo que yo creo es leer a la persona e identificar lo que necesita y a partir de eso e insisto de lo que hay disponible, de lo que se puede hacer con ellos poder establecer que hacer, ¿no? Si sirve, tener la parte teórica sirve. Pero, yo creo que sirve para que conozcas y lo puedas aplicar en función a las necesidades cognitivas concretas que tiene una persona. No para que digas el método es ¡así!, ¡así! y ¡así lo tengo que hacer!, porque ahí es donde yo creo que puedes limitar el desarrollo de la persona. (E4-06072011, pp. 8-9)

La especialista refiere a conocer al alumno, sus necesidades educativas y apoyarlo desde lo que tenemos en la escuela, de los recursos disponibles hacer un plan de intervención y asesoría. Por su parte Alicia considera que el Informe Warnock fue el inicio de la conceptualización de la noción de necesidades

educativas especiales, que no por tener discapacidad el sujeto debe tener dificultades en su aprendizaje. En sus palabras:

Entonces, eso me lleva aterrizar en el transcurso de los años, con el siglo XX a replantear toda esta cuestión de los movimientos sociales, hasta llegar al informe Warnock que es realmente el primer informe en donde se retoma toda esta cuestión de las asociaciones de padres de familia, que finalmente son los que lidian con los hijos. Qué hacen que Mary Warnock diga, bueno ¡ya basta de discapacitado mental!, ¡minusválido! Ahora el término es necesidades educativas o necesidades educativas especiales, ¿por qué necesidades educativas? Porque, tú puedes tener un problema transitorio de aprendizaje y se trabaja contigo y no hay ningún problema. O puedes tener un trastorno permanente que sea una necesidad educativa especial.

Yo puedo ser hipoacúsico, esa es mi discapacidad pero no por ello tengo problemas de aprendizaje, o no por ello soy minusválido, o tengo una discapacidad que no me permite incorporarme a la escuela regular por poner un ejemplo. Se pensaba que porque era hipoacúsico tu ya tenías disfunción cerebral, ya no podrías aprender... ¡ha esconderlo!... y no era así. Esto repercute también aquí. Luego viene toda la conformación de las escuelas, antes de las escuelas de educación especial de las instituciones y todo ese rollo, pero esos son mis referentes, en donde me voy moviendo. (E2-07062011, pp. 12-13)

De ahí que, en este primer vínculo de reconocimiento de la diferencia los entrevistados relatan sus experiencias, su sentido en relación con la atención a la discapacidad, mencionan: para identificar si el alumno tiene nee se aplican evaluaciones psicopedagógicas; canalizar al discapacitado a una especialidad para conocer sus necesidades –sector salud-; aplicar pruebas psicológicas, considerar el contexto dónde están los alumnos, sus carencias; el niño no por tener discapacidad tiene dificultades de aprendizaje; desarrollar estrategias con las habilidades básicas adaptativas y adecuaciones curriculares.

Los entrevistados Irvin y Zoila señalan aspectos de la significación de la discapacidad en sus narraciones. El primer entrevistado comenta que investigar la normatividad que fundamenta la integración educativa, se debe considerar desde una perspectiva histórico-social y la configuración de discapacidad socialmente. Argumenta:

Mira, yo lo vería necesariamente ligado a dos cosas [la estrategia para investigar la normatividad en este campo]: la primera te tendría que permitir construir una visión más histórica social, lo que ha sido el desarrollo de la integración educativa. Pero, sobre todo, desde mi punto de vista, tratando de centrar tu atención en la forma en que se ha construido la idea de la discapacidad socialmente. Porque esto ha tenido, digamos, una implicación práctica. Es decir, de acuerdo a cómo nosotros percibimos al otro, al que tiene discapacidad, al que es diferente al “incapaz”, es el constructo que me hago, un constructo no individual si no social; voy generando políticas que se concretan en instituciones o institucionalidades. Y que a su vez esto, es la manera en que se va concretando el proyecto del Estado para atender a esta persona; más o menos bien, más o menos mal, depende. Tiene que ver un reflejo en las regulaciones en las normas, incluso en la jurisdicción, que permita, ser congruentes con el respeto que tú debes tener a las condiciones de tales personas que puede ir desde la conmiseración, la lastima digamos, la protección, o realmente abrir las oportunidades de desarrollo social, intelectual, laboral. (E1-23032011, p.29)

El maestro Irvin señala que la idea de discapacidad se construye socialmente desde percepción del otro, ¿cómo vemos al discapacitado socialmente e históricamente?, las formas de construcción simbólica de la discapacidad, los constructos de significado generan políticas de atención educativa. Entonces, la noción de discapacidad se construye de forma histórico-social desde la percepción del otro.

La entrevistada Zoila afirma que la discapacidad no radica en el aspecto biológico sino en el aspecto social, desde las prácticas educativas empezó a investigar otras perspectivas de ver a la discapacidad, fundamenta otra mirada por la constitución de la identidad de discapacidad desde el psicoanálisis. En sus palabras:

La primera preocupación que tuvimos Alfredo [alumno con discapacidad visual] y yo fue que el problema de la discapacidad no residía en la supuesta discapacidad, sino que había una sección social, es decir un modelo de productividad, un modelo de normatividad que ese modelo por fuerza generaba la normalidad, es más la requería para ratificarse. Entonces, empezamos a hacer investigación con estas aproximaciones más sociales. Por nuestra cuenta empezamos a leer desde otras disciplinas, empezamos a leer a otros autores que nos empezaron a dar elementos de fundamentar otra mirada y una preocupación por la

constitución de la identidad de la discapacidad, pero esa constitución en orden de lo exterior social, ¿cómo es que se producía?, de entrada decíamos; la discapacidad no va por lo biológico. Entonces, empezamos a trabajar al mismo tiempo la línea del psicoanálisis, que era la subjetividad. (E5-16112011, p.9)

Zoila afirma que su preparación académica del CINVESTAV fue excelente estudió desde las prácticas educativas la subjetividad, que posteriormente utilizaría en su investigación académica de la identidad del sujeto con discapacidad. Comenta:

En ese inter [Alfredo después de ser alumno trabajó en la FES Iztacala] yo ya estaba haciendo trabajos de maestría en el DIE, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV y tuve una excelente maestría, un nivel con unos docentes muy buenos que trabajaban toda la interpretación filosofía de la educación, estudiaban las prácticas por la etnografía, ¡unos maestros de primera, interesados! Y, yo me fui al proyecto de Eduardo Reneri que trabajaba justo la subjetividad y eso me permitía elaborar y reelaborar mi proyecto, inclusive mi intervención. Esa intervención, lo que nosotros hicimos es empezar a generar diplomados para los estudiantes y se siguieron con nosotros en el diplomado, con esta línea, verdad, de interpretar cómo sería la constitución de un sujeto con discapacidad. Pero, empezamos a introducir el psicoanálisis, en aquel entonces que se azoraba todo el mundo del por qué desde ese ámbito, ¿qué tenía que ver la discapacidad con el psicoanálisis? Y, por ejemplo para nosotros era todo, porque era la constitución del sujeto. (E5-16112011, pp. 9-10)

En consecuencia, en esta parte del análisis de las entrevistas los académicos manifiestan que acercarse a la discapacidad se tiene que considerar desde un enfoque histórico-social, que no radica en el aspecto biológico sino en el social, entonces, es necesario analizar desde la subjetividad –experiencias de las prácticas de los discapacitados-. Tener claro que al definir un alumno con discapacidad es básico el momento en se haya realizado el diagnóstico médico y la intervención terapéutica, la calidad de servicios recibidos, el significado que se le otorga en la familia o en el entorno escolar, ya que de esto depende la conceptualización del alumno; porque el significado que se le otorgue –a la discapacidad- restringe el desarrollo social, comunicativo y escolar o favorece

todos los ámbitos cuando se le asigna un significado positivo y no negativo. Como se señala en SEP (2010):

El significado social de la discapacidad se ha elaborado a partir de tres dimensiones que conforman el concepto de actitud: lo cognitivo, lo afectivo y lo actitudinal [negativo o positivo en la interacción de los sujetos no discapacitados, en relación a preguntarse ¿cuál es el significado social de la discapacidad? (SEP, 2010, p.24)

Entonces, las interacciones sociales, el momento histórico, los aspectos actitudinales, cognitivos, afectivos de los agentes –padres, alumnos, maestros, médicos- influyen en el significado social positivo o negativo de los alumnos con discapacidad.

En la siguiente secuencia de sentidos se identifica la experiencia con la discapacidad. Zoila expresa su sentir al trabajar con un alumno con discapacidad visual, la maestra y el estudiante logran empatía, existía poca brecha generacional. Al respecto indica:

En ese tránsito, cuando empecé en las prácticas, tuve un alumno ya de salida [licenciatura en psicología] que era ciego, entonces, él me fue asombrando por todas las posibilidades que daba. ¡Fue como un shock para mí! de cómo le iba a hacer y demás, me fue maravillando de cómo iba resolviendo todo. ¡Hicimos tan buena amistad! porque las relaciones eran muy de camaradería, éramos muy jóvenes, teníamos muy poquita brecha generacional, no que ahora sí hay mucha brecha generacional, pero en aquel entonces éramos puros jóvenes y ya entrando a dar clases porque era una nueva universidad, un nuevo espacio. (E5-16112011, p. 7)

Agrega que su alumno con discapacidad visual se convirtió en docente de las prácticas de rehabilitación de ceguera, en técnicas del manejo del bastón blanco, afirma que la relación social entre la maestra y el alumno fue de cordialidad. Manifiesta:

Estaba en octavo [el alumno] y en cuando terminó entró a Iztacala, haciéndose cargo de educación especial, de todo el programa de rehabilitación de ceguera. Porque teníamos un área práctica en

educación especial, atendíamos por turnos de dos horas: de 8 a 10, de 10 a 12, de 3 a 5, de 5 a 7, por esos turnos estábamos los maestros encargados en recibir a niños y jóvenes que llegaban de la comunidad y los estudiantes hacían programas, o sea un poco era una formación práctica en determinadas áreas de intervención psicológica.

Entonces, cuando Alfredo sale de psicología, inmediatamente viene como anillo al dedo porque él puede empezar a elaborar todas las prácticas de entrenamiento a ceguera. El en si mismo podía dar cuenta de las técnicas de bastón blanco, en fin, se hace cargo de todos los manuales y de todas las prácticas en educación especial, particularmente de ceguera. El y yo hicimos muy buena mancuerna, después de haber sido mi alumno las relaciones eran muy cordiales. Al terminar él armó el proyecto de una clínica, al mismo tiempo que trabajaba en Iztacala. (E5-16112011, p.8)

Finalmente, en relación con las experiencias de la discapacidad, es necesario ver a las personas positivamente en relación con las actitudes, los valores afectivos y las formas de aprender para lograr empatía con todos. Los docentes de educación especial tenemos la tarea de apoyar psicopedagógicamente a las nee de los alumnos y visualizar la discapacidad desde el enfoque histórico-social.

3.4 Diferencia o Discapacidad

En la siguiente cadena de significados la Doctora Zoila refleja su saber en el campo de la educación especial en los siguientes componentes de la entrevista, efectos de la educación especial, la diferencia no es equivalente a discapacidad, ver el pasado para conocer el presente, interacción con la discapacidad.

Zoila asevera que los efectos de la educación especial por su propia episteme, es de discriminación, en sus palabras:

Por ahí empezamos a desarrollar y generamos líneas de investigación, los proyectos en PAT. Entonces, ahí se generó un programa de investigación que era el Estudio Nacional, que desde entonces, desde el 85, ¡85 te estoy diciendo!, nosotros ya estábamos diciendo que los efectos de la educación especial ¡los efectos!, ¡ya estaban generando discriminación! no era un efecto esperado de educación especial, pero como un efecto por su propia espíteme de construcción estaba

generando una separación y desde entonces decíamos debería haber una reforma educativa y desde entonces nosotros estábamos lanzando como unas propuestas como de integración, de los 85, con un enfoque mucho más social y demás. Y en México oficialmente en el 93 se empieza a generar el cambio a la integración, con Eliseo Guajardo. [E5-16112011, p.10]

La entrevistada señala que el efecto de la discapacidad es la discriminación, y en los alumnos con capacidades sobresalientes no es diferente el significado:

Nosotros decíamos que el efecto había sido de discriminación, ¿por qué generar desde la normalidad?, seguir manejando un paradigma de la normalidad por fuerza teníamos que clasificar a los sujetos que salían de la escuela [especial]; los que salen de aquí son discapacitados. Bueno, ¡pero los sobre dotados, los talentosos! ¿No? A esos no les llaman con discapacidad, o sea, el problema era el significado a los que estaban menos de la norma. Este valor agregado, tiene una connotación histórica que lo investigué en la tesis de doctorado [La discapacidad como una figura de discriminación en la Modernidad de las Historias a las Prácticas Vigentes (Jacobo, 2010)] ¿cómo se constituyó ese valor?, ¿cómo surgió? y ¿cómo se constituyó la discapacidad? (E5-16112011, p.16)

La entrevistada comenta el significado de discapacidad, menciona que los alumnos que están por debajo de la norma o normalidad presentan un valor agregado negativo por la sociedad. Explica:

En la tesis [La discapacidad como una figura de discriminación en la Modernidad de las Historias a las Prácticas vigentes (Jacobo, 2010)] yo tengo en siguiente planteamiento: en función de una noción de biología, pasó como disfunción una apoyatura [cosa que sirve para apoyar o apoyarse, fundamento de una doctrina] a lo que se determina como discapacidad; por mucha etiqueta que le quiso quitar la educación y cambiar las necesidades educativas especiales, el significado se pasó. Porque a veces son de niños n. e. e, ¿No? Y sin embargo, se mantiene el término discapacidad y ahí, bueno, históricamente hay que pensar por qué está el término de discapacidad y antes de invalido, y antes el de retardo y antes el de...es decir, todas las palabras que fueron ocupando. (E5-16112011, p. 17)

En síntesis, los efectos de la educación especial por su propia episteme – el saber construido metodológicamente en oposición a las opiniones individuales

(Rae, 2009)- manifiesta discriminación, separación del discapacitado. En los alumnos con capacidades sobresalientes no genera el mismo efecto, entonces, el problema es para los alumnos que socialmente están por debajo de la norma, por ejemplo, los alumnos que presentan nee son aquellos que están por debajo de la media del grupo. Como lo señala el informe Warnock (1981), citado en SEP (2010): *cuando un alumno tiene mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o tienen un discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente* (SEP, 2010, p.199). Entonces, los alumnos con nee presentan por su propia constitución social e interacción con los otros, un valor agregado negativo.

Zoila dibuja varios sentidos de la noción de discapacidad, desde el enfoque biopsicosocial, desadaptación social, diferencia no es equivalente a discapacidad. En sus palabras:

El movimiento concibe que en lo biopsicosocial, (cuando está afectado lo bio, o lo psico-mental, la desadaptación social) ahí no tenemos la problemática. El enfoque europeo de los ochentas empezó a plantear una visión social, de que el efecto de discriminación era por las barreras sociales. Pero, seguían manteniendo la discapacidad, o sea en una disfunción. Mi planteamiento es un tercer planteamiento que señala que sordera no es equivalente ni sinónimo de discapacidad, ni sordera, ni ceguera, nada. Es decir, lo que yo hablo es de diferencia, o sea una diferencia no es equivalente a discapacidad, lo que es interesante es cómo la diferencia obtuvo la significación de discapacidad. (E5-16112011, p.18)

La entrevistada afirma que a través de las culturas se da la significación de la discapacidad, se produce en las relaciones sociales históricas, tradiciones, culturas, creencias, formas de ver la normalidad, se le da un valor agregado a las personas diferentes. Manifiesta:

Por qué en diferentes culturas esa misma diferencia no era considerada discapacidad ni discapacitante. En la historia de México, en algunas culturas si vas a Montealban, si vas a Tabasco, si vas a Colima, en algunos museos vas a poder encontrar figurillas donde hay personas con síndrome Down para nosotros, labio leporino, pie equino, en

Montealban estelas con personas con todo el signo de síndrome Down, para nosotros. Sin embargo, el significado es que eran mediadores de los dioses. Esta significación, verdad, tenía que ser producida entonces culturalmente. Mi interés fue cómo las culturas generan su propia semiótica, su sistema de representación y significación. Entonces, me interesaba ver cuándo se fundó, en qué cultura, en qué producción histórica, la significación y la semiótica de la discapacidad. (E5-16112011, p.19)

La doctora declara que la diferencia no es sinónimo de discapacidad, las personas con discapacidad adquieren un plus valor, una significación menos al comparar con una imagen de hombre modelo estandarizado –normal- en un contexto histórico. En sus palabras:

Es decir, una diferencia adquiere un plus valor, una significación, la diferencia es significada en menos, ese es mi tercer planteamiento. O sea, yo sostengo que la diferencia no es equivalente a discapacidad, sino que hay un modelo social de producción, un modelo de hombre, un modelo estandarizado, un modelo que da la significación “normal”. Pero, esa significación se debió a todo lo que escapaba a lo “normal”, entonces hay una tendencia a reabsorber lo que sale por ahí y un poco el peligro que puede tener la integración y la inclusión, más allá de la bondad de los derechos humanos y de igualdad, es que no hay posibilidades de una igualdad cuando está fundada una diferencia en donde hay una estructura social que tiene un lugar para las diferencias. Entonces, reabsorberlas siempre estará como en carácter de menor, por los criterios estandarizados de la vida moderna. Salvo algunas otras expresiones que no pasan por ahí, por ejemplo las artísticas, quizá no pasen tanto. Hay una cultura que tiene muy enraizada una conceptualización de la diferencia como menos, como discapacidad. (E5-16112011, p.20)

La entrevistada señala que hay que estudiar la significación de la discapacidad desde la diferencia. Sugiere:

Desde la diferencia [investigar la noción de discapacidad], porque desde la normalidad, lo único que hacemos es reabsorber, re funcionar, y siempre pues quedan atrás, porque si los queremos meter a la norma cuya norma estableció que no son de la norma. ¡Por fuera!, [los discapacitados quedan fuera de la normalidad] lo bueno quiere decir que por lo menos los efectos implicaron el acercamiento y los intercambios personales; que los maestros, que los niños hayan tenido una posibilidad de empezar a relacionarse, y depende qué tanto se abrieron y se cerraron a los encuentros con la diferencia, porque en la práctica lo

ves; cómo un niño muy integrado pero nadie lo ve, nadie lo toca, allá está solo. (E5-16112011, p.23)

Luego, la especialista entrevistada asevera tres formas de ver o investigar la noción de discapacidad: uno, desde la disfunción apoyatura –fundamento de una doctrina (Rae, 2009)- de las necesidades educativas especiales; dos, desde el estudio bio-psico mental, discapacidad social, entonces, romper las barreras sociales; tres, ¿cómo la diferencia obtuvo la significación de discapacidad? La significación de la discapacidad se produce culturalmente, la diferencia no es sinónimo de discapacidad se genera un plus valor negativo por la idea del modelo de hombre estandarizado –modelo de producción- que le da significación a lo normal.

En la siguiente red de significados Zoila marca la importancia de investigar la noción de discapacidad desde el estudio histórico, de las formas de significación de la discapacidad. Menciona, ver el pasado para conocer el presente. Asume que al generar la imagen del hombre normal se crea la significación de lo que no es normal. Entonces, en un contexto social como el educativo se intenta regular con la idea de rehabilitación, readaptación, integración e inclusión, con el símbolo de que en los sujetos está el problema y no en la cultura social, económica y política de relaciones de trascendencias. En sus palabras:

Entonces, mi tesis es que la modernidad en determinado momento y sobre todo con gasto derivado de una distorsión de la teoría de la evolución que sobrevive el mejor, el más fuerte, el más, ¿No?, apuntala a empezar a generar el hombre medio, pero que viene siendo un ideal, ¡y todo lo que escapa!, empieza todo un procedimiento de regular lo que quedó afuera, de intentar reabsorberlo, pero siempre es como de rehabilitar, readaptar, re, re..., y todas las significaciones caen en los sujetos y no en cómo se está produciendo desde una conducción social, cultural, económica, política. (E5-16112011, p. 21)

Zoila agrega que la idea de integración e inclusión es internacional en pro de la igualdad de oportunidades. En cambio en los planteamientos filosóficos de la diferencia señala que no hay que reabsorberla, sino custodiarla. Afirma:

Es una tendencia internacional de integración e inclusión. O sea, en pro de la igualdad que es un noble fin, diríamos, ¿verdad? En cambio en los planteamientos desde la filosofía de la diferencia se señala que no hay que reabsorberla sino custodiarla, pero custodiarla en el sentido de ver de qué trata la diferencia, que no es reabsorción. (E5-16112011, p.21)

La doctora Zoila considera que para investigar las formas de significación de la discapacidad es necesario ver el pasado para conocer el presente. Desde la perspectiva histórica se identifican errores recientes. Cavila:

Recuperar la historia, porque este presente es el futuro del pasado, que nos alcanzó. Es decir se trastoca la manera de entender los tiempos, porque en los tiempos de estos paradigmas siempre es como connotar un pasado, como detectar sus errores para que venga un nuevo paradigma que resolverá tales errores, entonces, es como apostar a que viene un porvenir, lo que viene es lo que va a hacer los cambios de esto, ¿si? El nuevo paradigma va a permitir hacer la corrección de todas estas deficiencias y errores, va como en la misma línea como evolutiva. En cambio desde esta otra perspectiva histórica, en donde la temporalidad histórica es al revés, hay que ir al pasado para iluminarlo y sepamos qué estamos haciendo en el presente. O sea, no es apuntar hacia adelante, sino hacia atrás porque este presente es el futuro anunciado del pasado. (E5-16112011, p.5)

La especialista señala que los sujetos discapacitados instituyen formas de ser y de estar en el mundo. Con las prácticas de los discapacitados y sus formas de adaptación nos enseñan la otra mirada de ver la realidad. Reitera:

Entonces, eso lo comprobamos no lamentablemente por las propuestas educativas institucionales, sino por los mismos sujetos que están demostrando sus propias experiencias y empiezan a instituir sus otras formas de ser y estar en el mundo. Los fotógrafos ciegos, ellos ya impusieron la otra mirada, impusieron en el sentido que ellos hicieron valer su mirada, desde la ceguera fotografían y nos devuelven la otra mirada. Los sordos con su lengua de señas van contra el fonocentrismo. Todas estas centralidades normativas los mismos sujetos en sus propias prácticas nos demuestran que tienen otra forma de ser y de estar que no podemos llamar eso discapacidad, sino las otras formas de. (E5-16112011, p.22)

La entrevistada afirma que hay tres formas de acercamiento a las prácticas de la discapacidad. Manifiesta:

Es que hay una pluralidad, digamos, de acercamiento. Yo detecto tres acercamientos: lo que ratifica la discapacidad, hacer todo para eliminar las barreras a la discapacidad y otro como de empezar a instituir las diferencias con otras posibilidades de otras prácticas, que ya están en algunos lados, pero que en educación nadie se la sabe. (E5-16112011, p.34)

En consecuencia, la entrevistada comenta que no hay que reabsorber la discapacidad como en los planteamientos de la integración e inclusión, sino que con la idea de la diferencia la discapacidad se custodia en la comunidad. Indica que conocer los paradigmas anteriores sobre la discapacidad –historias de las deficiencias- nos servirá para entender el presente, observar que los sujetos discapacitados demuestran sus avances, acciones en su contexto, lo que pueden hacer. La entrevistada indica la magnitud de la interacción de la discapacidad con el contexto educativo; revela que mientras exista una interacción e intercambio de significación y de sentido con otro, regular-discapacitado, la discapacidad se disminuye. Reitera al respecto:

La tesis implicaría que mientras haya posibilidades de armar una relación y un intercambio de significación y de sentidos con el otro, la discapacidad se va diluyendo: en la medida que se va cerrando la posibilidad de relacionarse e intercambiar ideas [el discapacitado difícilmente se incluye]. El niño sordo resulta difícilmente integrado si no hay la forma de establecer el intercambio, pues mucha integración pero están ahí, en total desventaja, porque su forma de ser no es esta. En cambio pusieras escuelas bilingües, donde los niños regulares aprendieran la lengua de señas ¿No? (E5-112011, pp.16-24)

Agrega, que en la observación de las prácticas sociales –interacción- se identifica la cuestión subjetiva que implica las formas de relacionarse con el otro, ejemplo; la violencia, la hostilidad, humillación e indiferencia. En sus palabras:

Lo subjetivo implica las formas en que te relacionas con el otro y hay una forma de abrir o cerrar el diálogo con el otro. Bueno, imagínate, porque los problemas de violencia, móvil. Estos problemas de hostilidad,

se está generando mucha hostilidad y la hostilidad no es más que una forma de relacionarte con el otro, vía indiferencia, vía humillación. (E5-16112011, p.32)

La especialista finaliza con la idea de identificar formas de intercambio de ideas, de prácticas educativas entre los discapacitados y los regulares para formar significados de la discapacidad con la interacción de los alumnos. El interaccionismo simbólico permite visualizar las formas de relación con el otro, vía observación de las prácticas educativas de los alumnos con discapacidad, de las prácticas de investigación de los académicos, de las formas de acercamiento de los docentes y padres hacia la discapacidad; con los documentos humanos que sirven en la narración de las experiencias vividas, historias de vida, biografías, historias biográficas, entrevistas narrativas y observaciones en el grupo.

En resumen, en este capítulo los entrevistados expresan su sentir en relación con diversos temas que generan cadenas o vínculos de significados: los académicos se incorporan al campo de la educación especial de varias formas: desde el inicio del proyecto de integración educativa, en la formación de sus especialidades, en la intención de apoyar a las nee y discapacidades, principalmente desde el área de psicología, pedagogía o psicopedagogía. Los sujetos toman decisiones en el campo se movilizan y se adhieren a tradiciones según las contingencias que se presentan en sus estudios, y trabajos de intervención. Las trayectorias forman al sujeto con sus experiencias e interacciones con los otros.

De igual forma, en las tradiciones académicas los entrevistados aluden a la formación docente en el campo de la educación especial, señalan que existe descuido en la formación docente, no hay especializaciones en relación con las discapacidades, falta profundidad en las formas de intervención psicopedagógica. Los docentes de primaria y de educación especial se vieron afectados emocionalmente al integrarse los alumnos con discapacidad, por ello, algunos toman una posición de aislamiento adaptativo. Por otro lado, en la formación de

los estudiantes en educación especial muestran que falta vinculación con las prácticas, y mejorar los enfoques sobre la atención de las nee y discapacidades.

En el aspecto de sugerencias para optimizar la intervención psicopedagógica de los docentes de apoyo, los entrevistados señalan que es pertinente combinar la pedagogía con la psicología, conjuntar el curriculum con las características de los alumnos. Asimismo identifican las etapas del desarrollo, las mejoras el rol del docente de apoyo, proponen llevar prácticas exitosas de integración e inclusión, ayudar a los docentes en el proceso, mejorar las asesorías de los maestros en el aspecto cognitivo, afectivo y motivacional. Y realizar la inclusión con seguimiento cercano de los alumnos con discapacidad para transformar las prácticas en la primaria.

En la orientación y asesoría es pertinente que los docentes de apoyo no se coloquen por encima de los demás maestros, que la institución tenga una visión positiva de los apoyos pedagógicos hacia los alumnos con nee, orientar al director en las formas de conjuntar actividades con educación especial. También que los padres de familia tenga la libertad de decir en qué apoyar a su hijo, no cuestionarlos, tener discreción absoluta en los análisis de casos. El docente de USAER debe cuidar las relaciones con los maestros, alumnos y padres de familia.

En el concepto de discapacidad los entrevistados narran que se puede investigar desde un enfoque histórico-social, que la discapacidad no radica en lo biológico sino en lo social. Desde la visión de la diferencia la discapacidad se custodia en contraste de la inclusión donde la discapacidad se reabsorbe.

En este capítulo presenté la relación de significados que los académicos dan a su práctica educativa en la incorporación al campo de la educación especial, la formación profesional y la significación de la discapacidad. Esto contribuye a reflexionar sobre nuevas formas de investigación de la identidad de los sujetos con

discapacidad, y buscar estrategias de formación docente en este campo, en indagaciones posteriores.

En el siguiente capítulo doy cuenta de los principales recursos normativos en relación con la integración e inclusión educativa. Analizo el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa desde la significación de los sujetos entrevistados.

Capítulo 4

Recursos Normativos para la Integración e Inclusión Educativa

Capítulo 4

Recursos normativos para la integración e inclusión educativa

Todas las leyes que se dictan tienen por base la desconfianza; ninguna descansa en la virtud de los ciudadanos.

*Edouard René Lefedure de Laboulaye
Jurista y Político Francés*

Introducción

En este capítulo manifiesto los aspectos normativos que regulan las acciones de la educación especial, particularmente lo que fundamenta la integración e inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, los antecedentes del Programa Nacional del Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, las organizaciones privadas que atienden a los discapacitados, efectos y evaluación del PNFEEIE.

Presento los significados que los entrevistados tienen en relación con la normatividad de la educación especial desde las prácticas educativas, también describo los recursos normativos; leyes, acuerdos, programas, reuniones, conferencias en relación con el apoyo a la discapacidad e inclusión educativa.

En 1995 la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal organiza el proyecto de Investigación e Innovación sobre la Integración Educativa con el apoyo del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España. Como antecedente a este proyecto de integración, en 1993 se lleva a cabo la descentralización educativa hacia los Estados, la desaparición de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) y la reorientación de sus servicios (USAER, CAM, UOP).

4.1 Programa (Nacional) del Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa

Como ya advertí, el proyecto de integración educativa se sostiene en dos fases. En la primera, de 1995 a 1996 se realiza un diagnóstico para conocer cómo estaba el proceso de integración educativa en diez Estados de la República Mexicana. En la segunda fase, de 1996-2002, el proyecto se consolida hacia la innovación educativa con el apoyo del Fondo Mixto México-España. Entre las acciones que se generaron fueron: diseño, implementación, evaluación de un programa de actualización para docentes de educación especial y de educación regular; seguimiento cercano de alumnos integrados; diseño de materiales didácticos; análisis de las experiencias de integración educativa; ampliación de la cobertura a veintisiete estados de la República Mexicana en 1999-2002.

La entrevistada Zoila revela que el proyecto de integración educativa se genera como plan de investigación con el apoyo del Fondo México-España coordinado por la Subsecretaría de Educación Básica: primero, hicieron el diagnóstico, levantaron las necesidades; después, realizaron capacitaciones y luego pilotearon el programa de integración en algunos Estados. En sus palabras:

Cuando entra la Secretaría de Educación Básica y Normal [1995, a organizar la educación especial] en la Secretaría de Investigación se genera un proyecto (donde está Ismael, Iván, Maricarmen), salió un proyecto, como proyecto de investigación con apoyo del fondo mixto español, que es donde entra presupuesto en articulación con la Subsecretaría de Educación Básica. Entonces. Arman, muy apoyados por algunos españoles, de tal suerte, cuando viene un cambio en el sistema, está muy bien posicionado el programa y con el presidente Vicente Fox se lanza el Programa Nacional de Fortalecimiento que se deriva de ese proyecto de investigación, ¿te fijas? (E5-16112011, p.14)

La entrevistada Mary señala al respecto que el proyecto de integración fue la base para iniciar el PNFEIE (2002-2006). Especifica:

A partir de 2002 en la administración ya del presidente Fox, se estableció que tenía que haber un Programa Nacional de..., se llamó "Programa Nacional de

Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”. Entonces, lo que se hizo fue retomar toda la experiencia que ya íbamos teniendo del proyecto, pero sumando a los Estados que faltaban de participar y sumando a organizaciones de la sociedad civil que trabajan con y para personas con discapacidad. (E4-06072011, p.4)

En síntesis, se originó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) durante la vigencia del régimen político del presidente Vicente Fox (2000-2006). El PNFEEIE se convirtió en el eje articulador y organizador de la Educación Especial en el país al intentar cubrir el vacío que quedó en el ámbito de administración educativa en el aspecto técnico y operativo con la desaparición de la Dirección General de Educación Especial (en 1993).

También, el académico Irvin considera que hay avances en el aspecto normativo que definen los derechos de las personas con discapacidad. Afirma:

En la época de Fox [presidente] ya hubo un Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) o sea, paulatinamente se han establecido este tipo de elementos más normativos que definen una política. Incluso a nivel reglamentario-normativo, incluso, en las legislaciones en México, como la Ley General de Educación. También en las Leyes Estatales, hay leyes específicamente que definen estos derechos de las personas con discapacidad. O sea, ya encuentras un avance significativo en el plano normativo, que en algún principio la gente no entendía de qué se trataba. (E1-23032011, p.17)

En este sentido, la educación especial intenta organizar las formas de intervención psicopedagógica y asesoría hacia los alumnos con discapacidad con las metas del PNFEEIE, y con el enfoque de educación para todos que en forma internacional se configura a través del movimiento de los Derechos Humanos y de la corriente normalizadora; autores como el danés Bank-Mikelsen, Beng Nirje y Wolf Wolfensberger (SEP, 2010), proponen e impulsan esta corriente.

En la siguiente cadena de significados los entrevistados muestran su experiencia en relación con los antecedentes de la normatividad educativa del

PNFEEIE. Por ejemplo, Irvin asevera que las recomendaciones de los organismos internacionales apoyan la política educativa de la SEP con el enfoque de la educación para todos. En sus palabras:

[¿Hay normatividades para integración?]
¿Acuerdos SEP?, sí. Si tú lees, por ejemplo, las recomendaciones que son el resultado en esta reunión en Tailandia, en Jomtién Tailandia, [1990] entenderás efectivamente que estos acuerdos comprometen a los gobiernos a desarrollar una política internacional. (E1-23032011, p.17)

Zoila manifiesta que la Declaración de Salamanca España tiene influencia en la consolidación del PNFEEIE del 2002 en México. Explica:

De esta Declaración de Salamanca, digamos, tiene influencia en todos los países. Por eso, un poco la Subsecretaría está de acuerdo porque es un movimiento internacional o sea va hacia la integración y pues la Declaración de Salamanca obviamente porque está liderando todos los países de habla hispana, a nivel internacional. Es un evento internacional en Salamanca España y ahí arman todo un acuerdo, una declaratoria por implementar toda una política de integración, eso le da pie y sustancia al Programa Nacional; que primero inicia como proyecto, te digo que la Declaratoria es en el 94; el proyecto de investigación empieza en el 2000 y en el 2002 tiene un presupuesto como programa y se implementa a nivel nacional y viene toda la parte quizá que te dijo Maricarmen, porque ella fue la coordinadora. (E5-16112011, p.15)

También, en la conformación del PNFEEIE participaron diversas organizaciones del sector privado que atienden a las discapacidades, como lo dice la experta Mary, participan diversas asociaciones civiles. Afirma:

Por ejemplo, [participan organizaciones en el diseño del programa] como: APAC, CONFE, Integración DOWN, CRESIDEVI, las organizaciones que trabajan y que son especialistas en las distintas discapacidades. También, se dio la coyuntura de que en ese momento estaba la oficina de discapacidad de la presidencia. Entonces, trabajamos como muy de la mano la oficina de discapacidad, la subsecretaría con lo que era el proyecto, los Estados y las organizaciones. Y, entre todos se elaboró este Programa Nacional de Fortalecimiento ya el programa marcó metas, líneas de acción como más puntuales para trabajar en los Estados. Es que el programa inicial era 2002 al 2006, ahí había líneas de acción y metas. Que se avanzó mucho aunque, no se cumplieron todas las metas. Al iniciar esta administración [2006] se retoma el programa hacen algunos ajustes de

las metas, establecen como proyectos dentro del programa y se sigue trabajando un poco con la inercia de lo que empezó en 1995. (E4-06072011, p.4)

En este sentido, el maestro Manuel afirma que algunas instituciones que apoyan a los discapacitados están en el sector privado con un enfoque clínico. En sus palabras:

[¿Hay organizaciones que apoyan la integración educativa?] Si, veo que desgraciadamente a nivel privado están hacia la parte clínica ¿no?, aunque siempre ha existido el punto, el objetivo de la integración no es reciente. Pero, ahora educativamente se habla más de una integración escolar, curricular ¿no? Mira, APAC tiene una propuesta muy interesante, lo clínico. También tienen unos autobuses itinerantes que van por ciudades en zonas muy marginales, porque no pueden traer a los niños, entonces ellos van y dan la atención. A nivel estadístico educación especial cubre a nivel nacional, ¡sí! Y, en lo privado se reduce, tal vez [el mayor avance] ha sido el TELETON a nivel de algunos Estados que ya tienen su servicio. Y, en el D.F. hasta ahora se abrió, en el distrito federal no había. (E3-10062011, p.8)

Por lo tanto, el PNFEEIE se originó como eje articulador de la educación especial a nivel Nacional del 2002 al 2006 con base en el enfoque de los derechos humanos en la corriente normalizadora. Cuatro factores como antecedentes al PNFEEIE; uno, la noción de necesidades educativas especiales que nace con el informe de Mary Warnock en 1978; dos, el concepto de Necesidades Básicas de Aprendizaje en la conferencia Mundial de Educación para todos en 1990; tres, la Declaración de Salamanca que articula los antecedentes de la integración educativa en 1994; y cuatro, la intervención de las organizaciones civiles que apoyan la atención de las discapacidades, como CONFE, integración Down y CRESIDEVI.

De igual manera, existen instituciones que apoyan la discapacidad a nivel nacional e internacional. En la siguiente cadena de significados los entrevistados señalan las instituciones privadas que apoyan a la integración y la discapacidad. Por ejemplo, la especialista Mary menciona instituciones a nivel internacional que apoyan a la inclusión. Afirma:

La ONU es como la más global. En el caso de educación especial creó una organización muy importante es inclusión internacional, trabaja mucho con personas y familias de chicos con discapacidad intelectual y ha sido una organización súper activa en todo el proceso de la convención e implementación de la ONU. Hay inclusión Europa, inclusión África, inclusión Asia. O sea, es una asociación mundial que tiene ramificaciones globales. En el caso de Inclusión interamericana la presidenta, ¿no se si todavía sea?, era Raquel Jennilet que está en la UNAM que es la directora del CISE. Raquel es o era la presidenta de inclusión interamericana, que también podría ser interesante contactarla. Hay organizaciones también, pues de ciegos, hay la organización mundial de ciegos, la organización mundial de autismo, también de sordos. (E4-06072011, p.13)

Agrega, que en el caso de México existen organizaciones privadas que atienden a niños con discapacidad, alude:

En el caso de México, en la guía que te comento [guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC de la SEP, 2010]. Al final de cada apartado de discapacidad, mencionamos las organizaciones más representativas que están en el D.F. Por ejemplo, en el caso de discapacidad intelectual, pues está CONFE, está integración Down, está CAPIS, que son muy interesantes porque, en el caso de CAPIS trabaja mucho la autonomía de los jóvenes con discapacidad intelectual maneja los departamentos de vida independiente donde ellos viven solos con un supervisor. Tienen un programa en la "Ibero" de integración, los chavos van a la universidad es un curso de dos años me parece, ese que se llama construyendo puentes. En el caso de CONFE tienen toda la parte de talleres y la promoción laboral. (E4-06072011, p.14)

Existen otras instituciones de apoyo a la discapacidad, en el caso de la discapacidad auditiva está la federación de sordos, en discapacidad motriz está APAC, el TELTON, en monterrey el Instituto nuevo amanecer. En la intervención psicopedagógica y de orientación, educación especial requiere de especializaciones de las diferentes discapacidades, como lo han señalado los entrevistados.

En consecuencia, educación especial tiene que apoyarse con las instituciones del sector privado para la especialización de las discapacidades y la

vinculación con las acciones de intervención y de asesoría. Además de la articulación con el sector salud para lograr prácticas educativas que afecten al contexto educativo y den respuesta a las necesidades de los alumnos.

Los docentes de educación especial y de primaria, en los inicios de la aplicación del PNFEIE, avanzan en la integración de alumnos por las indicaciones normativas, después, pierden interés debido a la espera de continuidades de políticas educativas nuevas, en la falta de interés individual. Los docentes requieren de estrategias novedosas indicadas por la institución normativamente.

En este sentido, la doctora Zoila confirma que en las escuelas donde se lleva el programa había efectos en relación con el proceso de integración educativa. Relata:

Entonces, lo que nos dimos cuenta es que el Programa donde la gente se comprometía con la integración empezaba a generar efectos, vimos como una cascada de efectos. Si en una escuela el director no se interesaba, ni los docentes, pero un maestro se interesaba con su grupo, producía efectos. Si un director se interesaba producía efectos en su escuela, si un supervisor se comprometía, producía efectos en su zona. Y cada vez era una cascada. Sí había un compromiso, nosotros acuñamos el término concernimiento, que se realiza como en una ética de custodiar al otro y además como en una relación asimétrica, no esperar que el alumno haga y aprenda, sino la simetría es: "yo tengo que hacer algo por", esa es mi responsabilidad ¿Es un asunto del alumno?, no quiere, o bien no lo apoyan en su casa, bueno es una delegación de, como si el aprendizaje fuera una situación del alumno y no un efecto, no un efecto que se produce con el concernimiento del docente. (E5-16112011, p.27)

En relación con la estructura el programa genera cambios en la certificación de alumnos con discapacidad, como lo menciona la entrevistada crea líneas de normatividad. Comenta:

Digamos el Programa Nacional tuvo ocho líneas. Las dos primeras era normativizar. O sea, todo lo que fue certificación, hicieron un trabajo bárbaro con todo el equipo de representantes de los Estados y sacaron la normativización; o sea, las reglas de acreditación. ¡Todo lo que hacía

falta lo sacaron, todo! Y bueno por ahí, si quieres ver las páginas web de las evaluaciones. Además produjeron un material impresionante [normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación en primarias]. (E5-16112011, p.26)

Agrega, que la evaluación del PNFEIE tiene diferentes visiones. En sus palabras:

Entonces, el programa tuvo 6 años de 2002 al 2006. UPN, con Iván dentro del proyecto en 2002 y el 2003 lo evaluaron un grupo de UPN; de 2004, 2005 a 2006 lo evaluamos nosotros, la RIIIE, y el 2006-2007 fue el cambio sexenal, ahí fue un tras tocamiento. El equipo de todas maneras tenía siempre grandes dificultades porque la SEP tenía muy malas condiciones de contratación, pésimas. Había una fluctuación y una movilidad, porque fíjate no tenían ningún tipo de prestaciones, había mucha movilidad. (E5-16112011, p.25)

Zoila señala la experiencia de evaluar en lo técnico-operativo y cualitativo desde las prácticas en las escuelas primarias. Afirma:

Cuando nos pidieron las evaluaciones, nosotros hicimos dos tipos de evaluaciones complementarias, opuestas pero complementarias ¿En qué sentido? Evaluamos según los objetivos, los indicadores, la lógica que tenía el programa de implementación, que fue lo técnico-operativo. También, quisimos irnos a lo cualitativo. Nos fuimos a las prácticas: entrevistamos a maestros, a padres, docentes de regular, docentes de USAER, en los CAM, fuimos a algunos CRIE, fuimos a zonas rurales. O sea, tuvimos una muestra de 19 estados, estuvimos en estancia de una semana por Estado para ver en las prácticas qué decían, cómo hacían. En algunos Estados, por ejemplo, Durango, nos recibió el Secretario de Educación, en otros pues no. (E5-16112011, pp.26-27)

La evaluación del PNFEIE tiene que ver con las políticas educativas de cada periodo de gobierno, cabe recordar que los programas tienen vigencia; el PNFEIE se lleva a cabo del 2000 al 2006, sexenio del presidente Vicente Fox, y el PFEIE se lleva en el periodo del 2006 al 2012, con el presidente Felipe Calderón.

Las evaluaciones del PNFEIE y PFEEIE se han realizado en los siguientes periodos:

Año	Evaluador
2002, 2003	UPN cualitativo y cuantitativo
2004, 2005,2006	RIIE- FESI- UNAM
2007	Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL) RIIE-FESI-UNAM
2008	Ívico Ahumada Lobo
2009	Cívico, Consultores en Gestión Pública y Social, S.C.

Simposio: Jacobo, Cúpich., Vargas, López., y Huerta, Cruz., (Noviembre, 2011). El estado de conocimiento de la inclusión educativa: análisis comparativo de dos sexenios del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. Simposio llevado a cabo en XI congreso nacional de investigación educativa. UNAM, ciudad universitaria, México, D.F.

4.2 Recursos normativos para la Integración e Inclusión Educativa

México cuenta con documentos normativos para dar protección y respaldar los derechos que tienen las personas con discapacidad, derivado de las políticas internacionales a favor de la diversidad donde la SEP se adhiere a ellos para regular los servicios educativos de apoyo. En la siguiente cadena de significados los indagados hacen referencia a la normatividad.

La entrevistada Mary revela que el proyecto de integración educativa contribuye a elaborar materiales útiles para el proceso de integración que aún siguen vigentes; libros, videos, programas. Señala:

A partir del trabajo en el proyecto, en la Subsecretaría se hicieron materiales que aun siguen siendo importantes como: los programas de las licenciaturas, los de necesidades educativas especiales, un curso nacional que se hizo de integración educativa, libros..., cómo el de Integración educativa, videos. La experiencia del proyecto dio posibilidad de elaborar muchos materiales, útiles para los Estados y para nosotros en el equipo, eso fue hasta el 2002. (E4-06072011, p. 3)

Mary menciona que algunas escuelas de educación básica no tienen la información sobre los recursos que tiene la Subsecretaría de Educación Básica para el apoyo al discapacitado. En sus palabras:

Derivado de un proyecto de investigación, ¡un estudio mas bien!, que tuvimos de participación social, que participan en escuelas de calidad. Es un estudio que promovió el Banco Mundial. A partir de ese estudio, nos dimos cuenta que en muchas escuelas primarias y secundarias, sobre todo en escuelas mas alejadas, aunque tuvieran alumnos con discapacidad no tenían información sobre ¿qué hay en la propia secretaría? Por ejemplo; había maestros que tenían alumnos ciegos y no sabían que había libros en braille, o que había libros en macro tipos, no sabían que están los servicios de educación especial, los servicios de orientación que pueden ayudar.

Lo que tratamos de hacer con esta guía que se llama: Guía para facilitar la inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad en escuelas que participan en el PEC [Proyecto Escuelas de Calidad], lo que queremos es darles pautas a los maestros que no tienen servicio de educación especial en su escuela. Sobre todo a ellos, de ¿qué pueden hacer?, ¡no!, son como tips, y de hecho hay como un primer apartado, que se llama: condiciones que se deben promover para buscar la inclusión de alumnos con discapacidad, y esas condiciones también se deriva del proyecto de integración educativa que fueron de alguna manera las que en su momento establecimos como las condiciones que se tenían que trabajar en escuelas con seguimiento cercano. (E4-06072011, p.6)

La académica Mary dibuja varios sentidos en el tema de la normatividad; el primero, que existe la ley para la inclusión de las personas con discapacidad (27-mayo-2011), que toma en cuenta lo que propone la convención de los derechos de las personas con discapacidad de la ONU; segundo, México firmó la convención se obliga actualizar las leyes a favor de la inclusión. Explica:

Bueno, aquí en México tenemos, como cuestiones normativas; está, como recientemente la ley para la inclusión de las personas con discapacidad que se promulgo; el 27 de mayo 2011(nuevecita), se publicó en el diario oficial el 30 de mayo del 2011. Esta ley es pues, la que va a regir. Pero, todavía no está reglamentada, pero la ley propone la creación de un consejo consultivo para el desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad, que ya se instaló, el miércoles pasado, el 28 de junio. Todo es nuevo, y esta ley se deriva... está tomando muy en cuenta lo que propone la convención de los derechos de las personas con discapacidad de la ONU. Entonces, bueno como México firmó la convención, pues una tarea que tenía es tratar de armonizar las leyes.

Y, la ley anterior que teníamos, la ley general para las personas con discapacidad, no era muy congruente con la convención. Entonces, por eso hay una nueva ley, nuevecita tiene un mes y poquito. (E4-06072011, p.9)

La normatividad que existe en la escuela en relación con la inclusión educativa es el PFEEIE y las Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación (IRAC). Como lo comenta Mary en relación con los reglamentos. Refiere:

Luego, por la parte de la educación, yo creo que es importante tomar en cuenta que está el programa de fortalecimiento, pero también, están las normas de control escolar. Las normas de control escolar hablan claramente de lo que se tiene que hacer, cuando el alumno requiere de adecuaciones curriculares, no solo el alumno con discapacidad ¿no?, habla como la necesidad de tener la evaluación psicopedagógica, la propuesta curricular adaptada y ¿cómo eso tiene que ser el referente?, para evaluar, promover y decidir la promoción de los chavos. ¡Eso es súper importante!, porque, esas normas son aplicables aunque no son obligatorias, como tal en los Estados porque es una recomendación federal, que los Estados retoman, solo en el caso del D.F. es obligatorio, porque la educación es todavía es Federal. (E4-06072011, p.11)

Agrega en los componentes que deben seguir al tener un alumno con discapacidad en la escuela. Indica:

[En la guía para facilitar la inclusión] se explica ¿qué es la evaluación psicopedagógica? El contenido general que debe tener un informe, qué es la propuesta curricular adaptada, los componentes que debe tener. Y se menciona, que esos son documentos que tienen que estar en caso de un traslado de un alumno de una escuela a otra al momento de inscribirlo. De hecho, en la guía que hicimos para la inclusión para el PEC, retomamos mucho lo de las normas, por que ahí, le decimos al maestro: ¡ahí dice, que tienes que hacer tal cosa! (E4-06072011, p.11)

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha publicado materiales para orientar a los docentes en relación con la integración e inclusión educativa, como menciona la especialista Mary en relación con los recursos que los maestros tienen para la asesoría y capacitación. Manifiesta:

Hay un listado que la propia secretaría tiene, revísalo porque eso también le da pauta a los maestros, que quieran buscar información, ¿no? Están estas tesis [tesis de maestría y doctorado referentes a la educación especial, lo que estoy trabajando] pero también, están estos materiales [para el estado de conocimiento] que la Secretaría de Educación Pública ha publicado, porque son cosas que pueden ser de acceso para los maestros. Hay vienen en la guía todos los materiales. Esta fue nuestra intención en la guía. Podrías describir que son los recursos para la integración o para la inclusión. Por ejemplo; la guía se llama, guía para alumnos con discapacidad, no estamos hablando de inclusión en general si no para la inclusión de alumnos con discapacidad que yo le hubiera puesto para la integración, pero por cuestión de..., quedo para la inclusión. (E4-06072011, p.22)

En resumen, enlisto los principales documentos normativos que apoyan el proceso de integración e inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, señalados en (SEP, 2010, p.23):

- ✓ Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”/Jomtién, Tailandia, 1990.
- ✓ Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales/UNESCO, 1994.
- ✓ Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad/OEA, 1999.
- ✓ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad/ONU, 2008.
- ✓ Ley Federal para Eliminar y Prevenir la Discriminación, 2003.
- ✓ Ley General de Educación
- ✓ Ley General para las Personas con Discapacidad, 2005.
- ✓ Artículo tercero constitucional
- ✓ Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.
- ✓ Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad. 2009-2012/CONADIS, 2009.
- ✓ Programa Sectorial de Educación 2007-2012.
- ✓ Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2007-2012/SEP, 2007” Guía 2010.

- ✓ Programa Nacional de Derechos Humanos 2008-2012
- ✓ Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PRONADDIS) 2009-2012
- ✓ Informe Warnock, 1978.
- ✓ Historia de la educación especial
- ✓ Programas de evaluación externa del PNFEIE, 2003, 2004, UPN

Los aspectos normativos regulan las acciones en las escuelas, las actitudes de los sujetos hacia las discapacidades se deben considerar en las formas de integración e inclusión educativa, que no dependan de las indicaciones institucionales sino de su propia convicción de ser y hacer, en la manera de reflexionar hacia la diversidad.

En resumen, los aspectos normativos son regulados por las organizaciones internacionales a favor de los alumnos con nee y discapacidad, que en México se traducen como programas de apoyo. Los antecedentes al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa son: el informe Warnock (1978), con la noción de necesidades educativas especiales; la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990) con el concepto de Necesidades Básicas de Aprendizaje; y la declaración de Salamanca (1994) conceptualiza la integración educativa.

En este capítulo presenté en forma de lista los documentos que apoyan el proceso de inclusión educativa, y los principales antecedentes del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. En el siguiente capítulo describo el estado de conocimiento de las prácticas educativas en el campo de la educación especial –producción del saber-, con el análisis de las tesis de maestría y doctorado en la UPN, en el periodo del 2002 al 2010.

Capítulo 5

Estado de conocimiento de las
prácticas educativas en el campo de
la Educación Especial,
periodo 2002 al 2010, UPN

Capítulo 5

Estado de conocimiento de las prácticas educativas en el campo de la Educación Especial, periodo 2002 al 2010, UPN

Introducción

En el presente capítulo analizo las tendencias de la producción del saber en el campo de la educación especial, a partir de las tesis de maestría y doctorado localizadas en el banco de datos de la Universidad Pedagógica Nacional en las coordenadas temporales que van desde el 2002 al 2010. Para iniciar el estudio muestro el significado que tiene la palabra tendencia del Diccionario de la Real Academia Española: *propensión, inclinación, instinto, directriz, estilo y preferencia* (Rae, 2009). La tendencia se refiere a la afición de los agentes productores por utilizar diversos enfoques teóricos, estrategias metodológicas, instrumentos, técnicas, en los temas de investigación de un campo de conocimiento. Utilizaré los términos: inclinación, afición y perspectiva en el mismo sentido para hacer referencia a las tendencias en las prácticas educativas (Serrano, 2007).

La producción de tesis en el campo de la educación especial manifiesta la inclinación que los investigadores educativos tienen de su experiencia. Los autores de las tradiciones educativas proponen, diseñan, investigan desde la práctica institucional donde desarrollan sus acciones; experiencias, trayectorias, propuestas de intervención pedagógica, análisis de caso de los alumnos con discapacidad, observación de las prácticas docentes, los significados en la interacción con alumnos, padres y maestros. Las prácticas institucionales vinculan la formación profesional, la gestión educativa y las prácticas en contextos escolares.

En este sentido, las investigaciones producidas en tesis de maestría y doctorado parten del deseo de saber de los sujetos, autores de la práctica educativa en educación especial. La relación con el saber, dice Bernad (2007) es un conjunto organizado de relaciones que implica; *el deseo del otro, deseo del mundo, deseo de sí y deseo de saber o de aprender* (Bernard, 2007, p.134). En sus palabras:

La relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una situación, una ocasión, una obligación, etc., ligadas de alguna manera al aprender al saber –así-, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo y sobre el mundo, relación con los otros, y consigo mismo más o menos capaz de aprender cierta cosa, en cierta situación. (Bernard, 2007, p.131)

Es decir, las relaciones con los otros, con las actividades en un tiempo y en un contexto producen aprendizajes. Las tesis son producción del saber, se relacionan con las diferentes prácticas institucionales. Serrano especifica:

Las tesis de los alumnos son un modo de producción del saber en el campo educativo, ligado a lo que los mentores asumen como acción legítima para certificar la formación profesional recibida. El título de tema de tesis objetiva los anhelos de la institución y con ello apunta al desarrollo de posibles estilos de prácticas profesionales. (Serrano, 2005, p.15)

Puesto que, las tesis son un modo de producción del saber, indago las perspectivas de los temas que los autores originan en educación especial, con el apoyo de los elementos que se consideran en el estado de conocimiento de un tema: contenidos de las investigaciones, objetivos de estudio, metodologías aplicadas, referentes teóricos, tipo de producción académica. En relación con el significado del estado de conocimiento, Mario Rueda (2003), señala lo siguiente:

[El estado de conocimiento es] un análisis sistemático acerca de las valoraciones del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado; que permite facilitar los objetivos de estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. (Rueda, 2003, p4)

De la igual manera, la investigación de las tendencias en el campo de la educación especial conlleva a un análisis, interpretación y clasificación de las tesis. Para esta indagación trazo los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles son las tendencias metodológicas se han utilizado para dar cuenta de las prácticas educativas en contextos escolares relacionadas con la perspectiva de atención a la educación especial?, ¿cuáles son las concepciones teóricas que los autores del campo de atención a la educación especial han puesto en juego para comprender las prácticas en contextos escolares?, ¿cuáles son los actores y referentes teóricos sustantivos a los que se adhieren los autores que producen en el campo de la educación especial?, ¿cuáles son las principales referencias normativas generadas por los organismos internacionales a favor de la integración e inclusión educativa?, y ¿cómo se ha estudiado la relación entre organismos internacionales, nacionales y las propuestas de las políticas educativas elaboradas por la SEP, en relación con la educación especial? Estas preguntas dirigen la intención de la investigación del estado de conocimiento de las prácticas educativas.

En el trabajo previo a la clasificación de las tesis establezco las formas de organización de los contenidos a investigar, para esto, utilizo un cuadro de control con los datos principales: año de publicación, institución de educación superior, autor de la tesis, título de la tesis, nivel educativo donde se aplica la investigación, organización y normatividad que apoyan la integración e inclusión educativa, enfoque teórico de apoyo a la tesis, metodología que utiliza el autor, instrumentos y técnicas de investigación, resumen y principales conclusiones. En la tabla 1 muestro un ejemplo de la organización de los contenidos que se recuperan de cada tesis en el campo de la educación especial. La tabla hace referencia a una tendencia.

En efecto, con la organización de la información de diversos temas, contenidos, objetivos y perspectivas sobre educación especial, conllevan a presentar la tarea de clasificar.

Tabla 1. Prácticas educativas y propuestas de intervención

Año	Institución	Autor	Título de tesis	Nivel educativo	Organizaciones y Normatividad
<ul style="list-style-type: none"> • 2003 • Tesis No 2 • Tendencia B 	<ul style="list-style-type: none"> • UPN Ajusco • Maestría • Asesor Mtro. Iván • 21962 	<ul style="list-style-type: none"> • María Victoria Ponce Romero 	<ul style="list-style-type: none"> • La integración educativa en el consejo técnico y en el contexto de la práctica docente compartida 	<ul style="list-style-type: none"> • Preescolar • CAPEP 	<ul style="list-style-type: none"> • Declaración Universal de los derechos Humanos de 1948. • Declaración de la ONU sobre los derechos del niño de 1959. • Declaración de la ONU sobre los derechos del deficiente mental de 1971. • Declaración de Salamanca, conferencia mundial, 1994. • Diario Oficial de la Federación SEP, Ley General de Educación México 1993.

Enfoque teórico	Metodología	Resumen	Conclusión
<p>Utiliza el enfoque constructivista en la práctica educativa de preescolar. Presenta una propuesta de trabajo para la atención de la integración educativa en el consejo técnico consultivo del preescolar.</p> <p>Algunos referentes teóricos en que se apoya:</p> <p>Ainscow (1991), Nirje (1969), Wolfensberger (1972), Bautista (1993)</p>	<p>Trabaja la metodología etnográfica y la técnica estudio de caso.</p> <p>Presenta un enfoque cualitativo-etnográfico, utiliza las estrategias:</p> <p>integración al consejo técnico, observaciones al aula, entrevistas a docentes del preescolar, acceso a documentación oficial, planeación, observación en juntas de CAPEP, entrevistas a docentes de apoyo, seguimiento de casos, observación participativa, diario de campo, análisis de documentos y grabaciones.</p>	<p>Una visión de la realidad del preescolar respecto a la atención de los niños con nee, usa el espacio de consejo técnico para asesorar a las maestras de preescolar con la idea de la práctica docente compartida. Maneja la perspectiva constructivista que guíe el curriculum de preescolar para modificar su marco teórico en la práctica educativa. Comenta los orígenes de la integración educativa, antecedentes de CAPEP, expone una propuesta de corte constructivista de docencia compartida a desarrollar en los consejos técnicos del plantel estudiado.</p>	<p>Argumenta la ausencia de conceptualización teórico-metodológico de las funciones de CAPEP y los cambios de actitud hacia la práctica de la docencia compartida. Descubre que las docentes especialistas asisten poco a los consejos técnicos, y sugiere que asistan a una sola escuela, ya que el trabajo colegiado permitirá aprendizajes significativos; propone trabajar juntos las adecuaciones curriculares. Además, los especialistas necesitan de actualización en el curriculum escolar. Formula estrategias de atención psicopedagógica en el desarrollo del consejo técnico.</p>

El trabajo de clasificar las tesis lo relaciono con la acción del dibujo y con la artesanía; con el dibujo, porque al inicio el lienzo esta en blanco, tengo la idea principal en mente, elaboró el boceto con trazos largos y cortos para medir la distancia –siempre observo el objetivo, la cosa que dibujaré ya sea físico o imaginario- el posible dibujo va exteriorizándose con formas, claros y oscuros que le dan volumen al objeto. En el procedimiento del dibujo cada vez reafirmo trazos, líneas curvas o rectas; depuro las rayas que no ocuparé, sin usar goma, sin borrar, porque pudieran servir para otras formas y trazos nuevos. Al clasificar las tesis inicio con la lectura de los temas, contenidos, propósitos de la investigación, siempre con la idea de que pertenezcan al campo de la educación especial, la posible tendencia se va construyendo con las tesis referidas, temas y subtemas. Sin descartar que las tesis pudieran corresponder a otra tendencia. Con la artesanía, porque señala Sennett (2009) artesanía: *designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más (p.20)*. Así, el hecho de hacer bien las cosas, de seleccionar los temas u subtemas de las tesis requiere de analizar, agrupar, soldar y unir ramificaciones de contenidos. Al igual que en las entrevistas, en la construcción de categorías –en este caso subtemas- utilicé las estrategias de inclusión derivativa; de un saber establecido (por ejemplo, el tema de una tesis) analicé los contenidos, objetivos, presupuestos teóricos, metodologías, procedimientos de investigación, que serían los elementos mínimos que tengo para ver cuales tesis se incluyen en una tendencia u otra.

Alcances y limitaciones del estudio

En la clasificación de las tesis de maestría y doctorado referidas al campo de la educación especial, primero considero el periodo del 2002 al 2010, luego que las tesis estén en los descriptores: educación especial, necesidades educativas especiales, discapacidad, integración, inclusión, diversidad, en el sistema de biblioteca digital, tesis UPN, meta buscador y catálogo general de la biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco. El período de búsqueda de las tesis fue del mes de agosto a diciembre del 2011,

cabe mencionar que dentro de las limitantes no existe un catálogo nacional de las tesis UPN, digitalizadas, cada unidad UPN tiene su base de datos. Trabajé con las tesis obtenidas en forma digitalizada, Acrobat PDF, en las coordenadas temporales antes señaladas.

Las tesis precisadas en el campo de educación especial son 43, de diferentes unidades UPN a nivel nacional. En la unidad UPN Ajusco encontré 15 tesis, 34% de las tesis seleccionadas; en la UPN unidad 099 poniente del D.F. 7, el 16.2 %; y en Tuxtla Gutiérrez Chiapas 6 tesis, el 13.9 %. Son las unidades con más producción en relación con el campo de la educación especial.

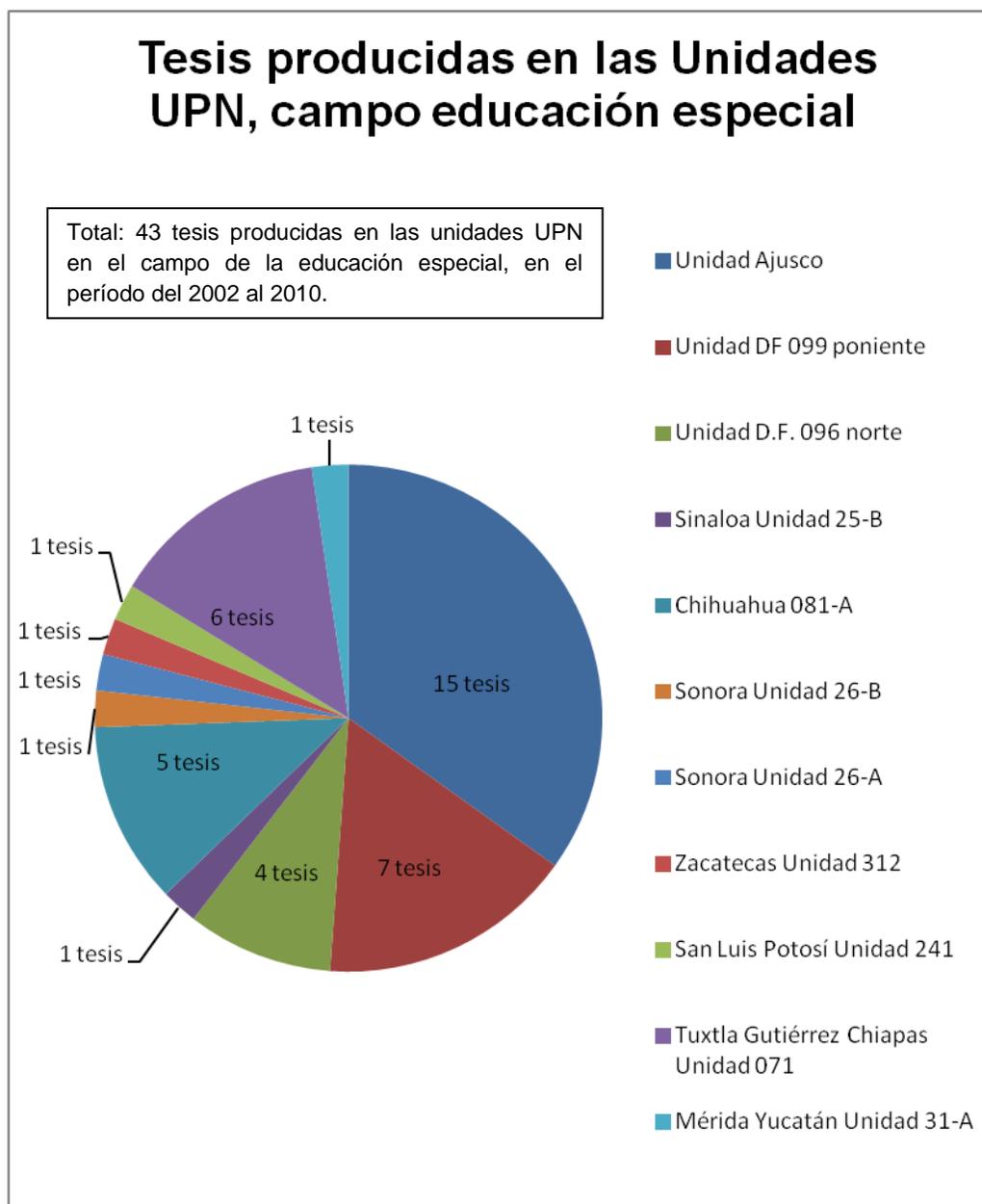
Existen 76 Unidades UPN en la república mexicana con 208 sedes (Biblioteca GTQ, servicios de información especializada). En la gráfica 1 especifico las Unidades UPN que producen tesis referentes al campo de la educación especial.

Las tesis seleccionadas corresponden a las producidas en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional: en el Distrito Federal; Unidad Ajusco (15), Unidad 099 poniente (7), Unidad 096 norte (4); Sinaloa, Unidad 25-B (1); Chihuahua, Unidad 081-A (5); Sonora, Unidad 26-A (1), Unidad 26-B (1); Zacatecas, Unidad 321 (1); San Luis Potosí, Unidad 421 (1); Tuxtla Gutiérrez Chiapas, Unidad 071 (6) y Mérida Yucatán Unidad 31-A (1). Identifico 43 tesis en el campo de la educación especial, 41 de maestría y solo 2 de doctorado. La gráfica 2 representa la información de las tesis clasificadas.

Seleccioné el periodo 2002 al 2010 debido a que el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de Integración Educativa (PNFEEIE) tiene vigencia durante el régimen de la política de Vicente Fox 2000-2006. Después, en la política del presidente Calderón solo le quitan lo nacional y queda como *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (PFEEIE), el periodo de estudio abarca parte de las dos políticas

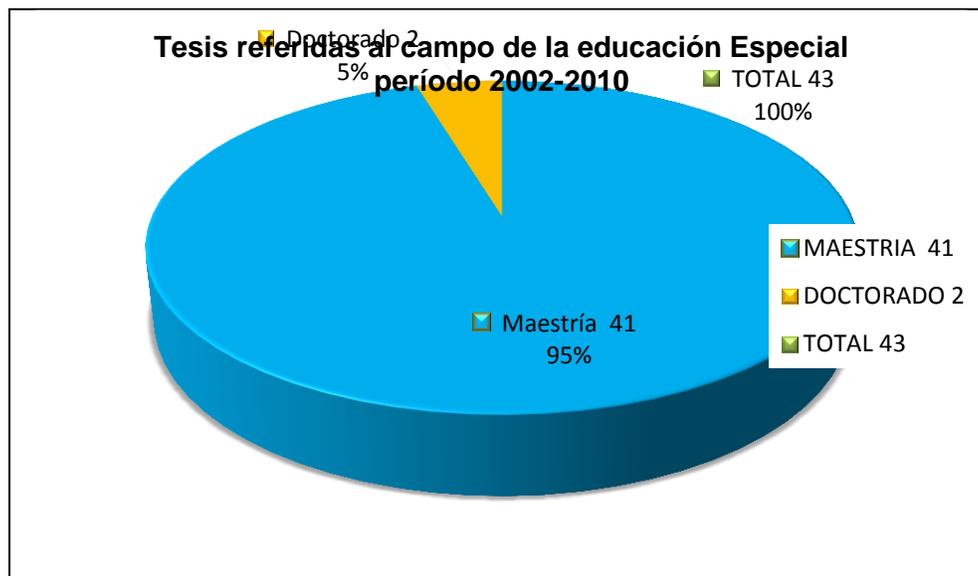
educativas con la intención de estudiar algunas diferencias de políticas de Estado, y analizar cada programa en el capítulo cuatro, sobre los recursos normativos para la integración e inclusión educativa.

Gráfica 1.



La gráfica representa el total de tesis identificadas en el campo de la educación especial en el periodo del 2002 al 2010, en las Unidades UPN. Con el apoyo de la biblioteca digitalizada, tesis UPN, Acrobat PDF.

Gráfica 2.



Total de tesis clasificadas en el campo de la educación especial, UPN 2002-2010

Seleccioné el periodo 2002 al 2010 debido a que el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de Integración Educativa (PNFEEIE) tiene vigencia durante el régimen de la política de Vicente Fox 2000-2006. Después, en la política del presidente Calderón solo le quitan lo nacional y queda como *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (PFEEIE), el periodo de estudio abarca parte de las dos políticas educativas con la intención de estudiar algunas diferencias de políticas de Estado, y analizar cada programa en el capítulo cuatro, sobre los recursos normativos para la integración e inclusión educativa.

Para la clasificación de las tesis consideré recomendaciones provenientes de la hermenéutica; leer, analizar, interpretar y clasificar las prácticas educativas descritas en el campo de la educación especial; como lo señala Cárdenas (2010), en su estudio de maestría, el estado del arte:

Es una de las primeras etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación, puesto que su elaboración, consiste en “ir tras la huellas”

del tema que se pretende investigar, permite determinar cómo ha sido tratado el [sic] éste, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias. Se desarrolla en dos fases:

Fase heurística: Se procede a la búsqueda y recopilación de las fuentes de información, que pueden ser de muchas características y diferente naturaleza.

Fase hermenéutica: Durante esta fase cada una de las fuentes investigadas se leerá, se analizará, se interpretará de acuerdo con su importancia dentro del trabajo de investigación. A partir de allí, se seleccionarán los puntos fundamentales y se indicarán el o los instrumentos diseñados por el investigador para sistematizar la información bibliográfica acopiada, por ejemplo, en una ficha de contenido o una matriz para los conceptos. (Cárdenas, 2010, p.31)

Particularmente, de las tesis analicé el tema central, el índice, los objetivos, el marco teórico-metodológico, resumen de capítulos, conclusiones y bibliografía. Así, clasifiqué las tesis por área temática (tendencias, perspectivas, inclinaciones, preferencias) desarrollé los subtemas, agrupé los autores, soldé las ramificaciones de contenidos por tendencia y subtema. También en algunas ocasiones estudié varios capítulos de tesis que me llamaron la atención por su tradición en el campo, por ejemplo; tesis que se refieren al diagnóstico y tratamiento del Autismo, síndrome Down, o tesis referidas a los eventos más importantes de organizaciones internacionales, conferencias, reuniones de integración educativa y de la política nacional, entre otros temas.

La información de las perspectivas que presento en este trabajo las estructuré con base a las formas de organización –argumentaciones, descripciones de las tendencias- que Serrano (2005) indica en: *Tendencias en la Formación Docente: el presente texto está dividido en dos partes: por un lado la argumentación de las tendencias propuestas por los autores y, por otro, las descripciones de las tendencias, construidas con base en los argumentos de los propios agentes* (Serrano, 2005, p.172). Serrano recomienda seleccionar el eje central de las argumentaciones de los textos –en este caso tesis- y de ahí colocarlos en las tendencias.

En consecuencia, ordené las tesis en las siguientes tendencias: Prácticas educativas, organización, planeación y gestión; Prácticas educativas y propuestas de intervención; Prácticas educativas y estudios de caso; Prácticas educativas y participación de agentes sociales; Prácticas educativas, formación e identidad docente (Serrano, 2005). Tomar la decisión de clasificar las tesis en una tendencia u otra, no fue fácil, ya que los temas se afilian a diferentes preferencias. Por ejemplo, hay tesis que corresponden a las prácticas de organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), también, hacen propuestas para la intervención psicopedagógica. La mayoría de las tesis al final proponen estrategias para solucionar el problema inicial de la investigación, solo la lectura de las tesis permite tomar la decisión de clasificar a que perspectiva pertenecen.

A continuación describo las tendencias construidas con base en los argumentos que señalan los investigadores en la producción del saber en el campo de la educación especial. Señalo los autores de las tesis que representan las inclinaciones descritas; los niveles educativos que constituyen los estudios; la descripción de los subtemas; contenidos más importantes en relación con la perspectiva que se analiza; principales conclusiones que los escritores presentan; referentes teóricos sustantivos en las tesis; y, las metodologías que utilizan los indagadores para dar cuenta de las prácticas educativas en contextos escolares relacionadas con el campo de la educación especial. Represento en gráficas los niveles educativos, las metodologías, instrumentos y técnicas de investigación por cada tendencia.

5.1 Prácticas educativas, organización, planeación y gestión

El análisis de las prácticas educativas en educación especial tiene relación con el modo en que los autores construyen la estabilidad de su mundo social en un contexto determinado y en coordenadas temporales. Los agentes productores al

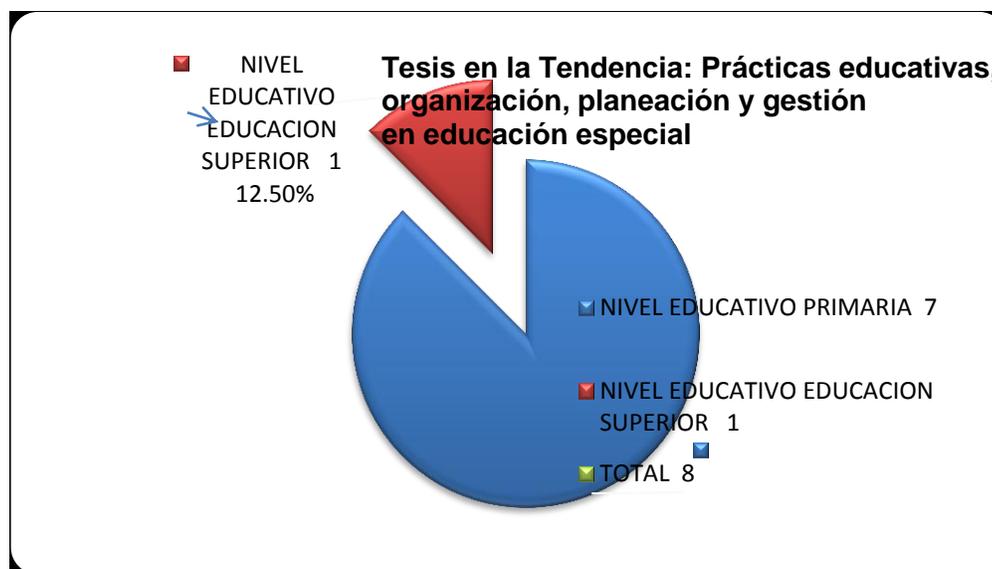
describir su intención de investigación –objetivos- presentan las tendencias de actuación en las instituciones de educación especial; USAER, CAM, CAPEP.

Esta tendencia se relaciona con aspectos de la administración educativa, en sus argumentaciones aluden a temas como organización, planeación, gestión escolar en la interacción USAER-primaria en relación con la integración educativa. La perspectiva presenta las tesis de maestría que tocan en forma transversal al currículum, los objetivos, las funciones de apoyo, las prácticas educativas, la planeación conjunta, las actitudes de los docentes en primaria y USAER.

5.1.1 Niveles educativos de atención

En este sentido, identifiqué siete trabajos de maestría que se relacionan con la organización y funcionamiento del servicio de USAER en el nivel primaria y uno con las formas de gestión en el nivel de educación superior. La gráfica 3 indica los niveles educativos que indagan los autores de esta tendencia; primaria, educación superior y el número de tesis de cada nivel.

Gráfica 3.



La gráfica 3 indica los niveles educativos que indagan los autores en esta tendencia.

Los autores de las tesis en esta tendencia son: Jiménez (2007), Narcio (2005), Martínez (2007) ellos refieren sus estudios a las formas de organización y desarrollo de la integración educativa en el nivel primaria; Cruz (2006), Zaragoza (2004), Granados (2007) estudian el aspecto de planeación conjunta USAER-primaria; Viña (2007) muestra su estudio en relación con las actitudes de los docentes en el trabajo colaborativo primaria-USAER; Cárdenas (2010) presenta su tesis sobre la gestión institucional en el nivel superior.

5.1.2 Descripción de los subtemas

En esta parte de los subtemas describo los autores en relación con *las formas de organización* e interacción con la Integración Educativa (IE). Particularmente, Jiménez (2007) presenta su investigación con el objetivo de conocer la práctica de la IE a nivel nacional, participa en el estudio exploratorio por la Universidad Pedagógica Nacional, producto de la tesis: *La organización y desarrollo de la intervención en el contexto de la integración educativa. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. Estudia la IE con tres ejes de análisis: organización y funcionamiento de la escuela integradora, intervención educativa, y proceso de integración. Muestra cómo ha evolucionado la educación especial desde el punto de vista social y político. Investiga el proceso normativo de la SEP, describe los cambios y procesos de trabajo de la USAER, formas de organización y funcionamiento. Los referentes teóricos más significativos que apoyan su tesis son Bertely (2002), Inclán (1992) y Ainscow (1995).

En forma similar, Narcio (2005) con su tesis *La integración educativa en la escuela primaria y su modelo educativo*, analiza la práctica educativa de los docentes de primaria desde el enfoque de la integración, estudia las funciones de apoyo de las USAER, la posibilidad de flexibilizar el curriculum para los alumnos con nee. Toma como objeto a los procedimientos de trabajo de la USAER, las formas de organización del personal docente de apoyo en la historia y evolución de la educación especial. Narcio se apoya en el aspecto normativo de la primaria

para desarrollar el proceso de la integración educativa; en las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación de la educación primaria.

Por su parte, Martínez (2007) analiza la práctica del docente de educación especial USAER en relación con la política educativa de México de 1982, principalmente, la modernización educativa, se basa en las perspectivas nacionales e internacionales a favor de la IE, recurre al estudio del discurso de las principales organizaciones: Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), Organización de las Naciones Unidas la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En el tercer capítulo presenta la idea de la transformación de la escuela con objetivos como escuela para todos y formas de organización de la escuela derivado de la política nacional. Y en el último capítulo muestra un estudio interpretativo de las funciones de USAER con la política educativa del 2007.

En el aspecto de *la planeación pedagógica*; Cruz (2006), Zaragoza (2004) y Granados (2007) señalan el valor de planear de manera conjunta docente de primaria y docente de USAER en concordancia con las necesidades educativas especiales de los alumnos para favorecer el proceso de Integración e inclusión. Recurren al aspecto normativo de la reorientación de los servicios de educación especial, leyes, reglamentos, acuerdos, circulares, para fundamentar el trabajo de manera colaborativa. Cruz (2006) explica al final de su investigación la propuesta de planeación conjunta primaria-USAER y reconoce las diferentes alternativas de planeación: estratégica, didáctica, pedagógica conjunta, planeación de la intervención y adecuaciones curriculares en los elementos del curriculum. Los referentes teóricos más significativos para la noción de planeación que utiliza son; Acle (1989), Ansoff (1991), Casillas (1997), Mendoza (1995) y para la comprensión de competencias recurre a Torres (1998).

De igual forma, Zaragoza (2004) indaga la planeación escolar de la primaria, para conocer el proceso de integración educativa, propone como

estrategia de planeación un manual de organización con la intención de capacitar, orientar a los profesores y directivos en las acciones de la integración de alumnos con discapacidad. En el aspecto teórico se apoya con el enfoque de educación para la diversidad: principios fundamentales de la integración educativa, diversidad, equidad de oportunidades, respeto a las diferencias e inscripción a escuelas regulares. Aplica el Documento Individual de Adecuación Curricular DIAC.

Granados (2007) hace referencia a los aspectos de calidad en la planeación del trabajo de la USAER con el objetivo de observar las actitudes y aptitudes de los docentes en el trabajo en conjunto, revisa la planeación de tres ciclos escolares de la USAER con el análisis comparativo. Al final de su tesis presenta una propuesta técnico pedagógica para la planeación, da énfasis a la administración de los recursos humanos de la primaria. Los referentes teóricos en los que se apoya son: Aclé (1989), Ackoff (1994), Ainscow (2000), Díaz (1994) y Kaufman (1996).

Por su parte, Vidaña (2007) presenta un estudio desde la dimensión institucional, indica las dificultades intra e interpersonales en el desarrollo del trabajo docente, examina la institución desde las categorías: cultura de la diversidad, educación intercultural, escuela regular, e integración educativa. Considera las dificultades para desarrollar el trabajo en conjunto en la planeación de actividades entre docentes de primaria y USAER, entre las actitudes de los docentes observa: las visiones distintas, rechazo consciente o inconsciente, autoestima, celos profesionales, prejuicios y falta de comunicación entre primaria y USAER. Los referentes teóricos que apoyan la investigación, López (1999), Puigdellivol (1999) y García (2000).

En la perspectiva de *La gestión educativa en educación especial*, Cárdenas (2010) muestra un modelo de gestión educativa en la Universidad de Santa Catarina en Nuevo León con el propósito de promover la inclusión educativa

y la atención a la diversidad. Propone controles administrativos con formas de gestión en los procedimientos de inclusión educativa, fundamenta su presupuesto con el criterio de la no discriminación, considera que la inclusión educativa se basa en la mejora de la gestión de las escuelas, en las reformas de los sistemas educativos, en la restructuración de los modos de organización y control de las instituciones. Fundamenta la tesis con los siguientes referentes teóricos en relación con la gestión escolar y la promoción de la inclusión educativa; Ainscow (2001), CONAPRED (2003) y Giné (2001).

En este sentido, describo las principales conclusiones de los autores en relación con la producción del saber en esta tendencia. En el aspecto de la planeación, Jiménez (2007) concluye que la educación especial dejó de ser un sistema paralelo y excluyente para dar acceso a la integración e inclusión; no se ha logrado el trabajo en conjunto primaria-educación especial sólo se cumple con la regularización. Jiménez sugiere que el docente especialista debe conocer el curriculum de educación básica, asevera que el personal de apoyo no es suficiente para atender las necesidades de las escuelas integradoras y más cuando se quiere ser itinerante. Cruz (2006) afirma que prevalece una planeación paralela entre el docente de USAER y el docente de grupo; existe ausencia de planeación conjunta y se duplican funciones, agrega que la planeación conjunta contribuye a la realización de adecuaciones curriculares, a su vez, permite el asesoramiento de padres, maestros y alumnos; la ausencia de planeación es la causa del bajo nivel de competencia comunicativa de los alumnos, y la falta de cumplimiento de los objetivos.

Por su parte, Vidaña (2007) y Granados (2007) detallan que hay elementos que considerar en la planeación de trabajo, no solo actividades sino actitudes y aptitudes del personal de USAER y de la primaria. La cultura del aislamiento docente es difícil de superar en la práctica cotidiana proponen el enfoque colaborativo para trabajar juntos. Otra propuesta gira alrededor de los recursos humanos, sugieren mejorar el equilibrio en la vida, darle sentido y

seguimiento al plan de trabajo, menciona que el papel del director es fundamental en su estilo de responsabilidad de orientador y líder.

En la categoría de organización de trabajo de USAER en las primarias, Narcio (2005) y Martínez (2007) concluyen que en la práctica, el personal docente de USAER no realiza su función como apoyo, efectúan otras que no le corresponde; el trabajo que cumple USAER cobra relevancia para el cambio educativo, pretenden que los docentes sean más preparados para que obtengan incentivos económicos y motiven su actualización. Zaragoza (2004) deduce que la capacitación hacia los profesores de primaria es elemental en el proceso de integración educativa, propone el manual de apoyo a la integración por módulos: ¿Qué es la integración educativa? ¿Cuáles son las escuelas integradoras? ¿A qué discapacidades se atiende? ¿Cómo se realizan las adecuaciones curriculares? y ¿Cómo se formaliza la planeación conjunta profesor-especialista?

En el aspecto de gestión educativa a nivel superior, Cárdenas (2010) concluye que es importante revisar los procedimientos en reclutamiento y selección de personal en la Universidad Tecnológica de Nuevo León, la necesidad de prevenir y eliminar actos de discriminación laboral es una realidad que fácilmente se puede vincular con despidos en el trabajo a consecuencia de ser una persona con discapacidad, indígena, extranjera o por tener otras características específicas. En la Universidad Tecnológica de Nuevo León se concretó el programa de no discriminación con la suposición de que la inclusión educativa debe ser vista como un proyecto educativo y de transformación social.

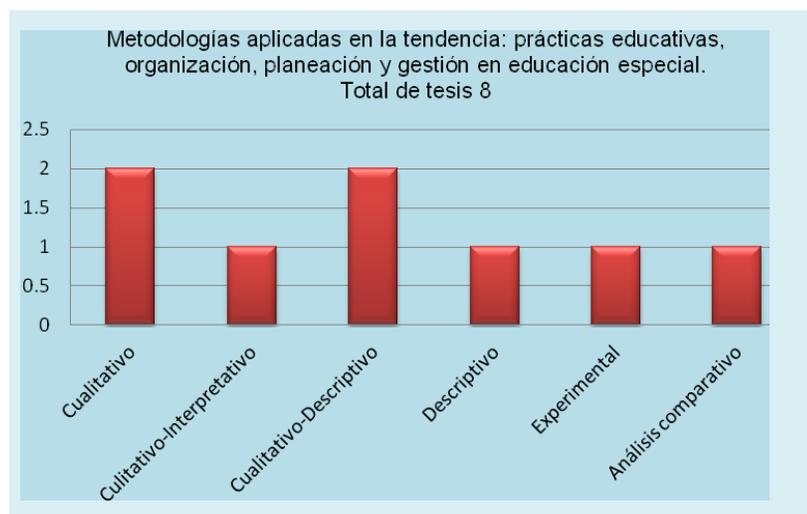
5.1.3 Preferencias metodológicas e instrumentos de investigación

Los autores de las tesis emplean diferentes metodologías e instrumentos de investigación que representan las formas de relación con el saber; mantienen una posición con los modos de búsqueda de información donde reflejan el objetivo de acercarse a la solución de las interrogantes iniciales.

En este sentido, los analistas de las prácticas educativas en el campo de la educación especial usan combinaciones de instrumentos de indagación, depende de las metodologías aplicadas, por ejemplo; cualitativo-interpretativo, cualitativo-descriptivo, o solamente cualitativo, experimental, comparativo; instrumentos, entrevistas, observaciones, encuestas, cuestionarios, test, revisión de documentos oficiales. La metodología considera las estrategias, los procedimientos para cumplir los objetivos de la investigación. Los instrumentos y técnicas de exploración se refieren a la obtención de datos empíricos, al análisis de la información, son recursos que se utilizan para recabar información sobre el objeto de estudio.

Las metodologías e instrumentos de investigación que están presentes en esta perspectiva de organización, planeación y gestión en el campo de la educación especial, señalan las cualidades de trabajo de los autores, representan las acciones de las instituciones escolares en un contexto determinado. Se visualiza en la gráfica 4 las metodologías que los autores usan para desarrollar las investigaciones, y en la tabla 2 muestro los instrumentos de apoyo en la recolección de datos de cada tesis, en la tendencia organización, planeación y gestión.

Gráfica 4.



Metodologías aplicadas en la tendencia: prácticas educativas, organización, planeación y gestión

La metodología que se aplica más en esta perspectiva es la cualitativa, cualitativa-descriptiva al analizar los procedimientos, las acciones de trabajo, la planeación, la organización de las USAER en relación con la integración educativa en primarias, y la gestión en educación superior.

Los instrumentos y técnicas de investigación a los que recurren los analistas de las prácticas educativas varían según la metodología, los mas frecuentes en esta inclinación de la metodología cualitativa son, las entrevistas, las observaciones, los diarios de campo, y cuestionarios.

Tabla 2.

Instrumentos de apoyo en la tendencia organización, planeación y gestión.

Tesis 1	Tesis 2	Tesis 3	Tesis 4
Cualitativo	Descriptivo	Cualitativo Descriptivo	Experimental
Entrevistas Diario de campo Observaciones	Variables Dependiente e independiente Cuestionarios	Cuestionarios Entrevistas	Variables dependiente e independiente Test

Tesis 5	Tesis 6	Tesis 7	Tesis 8
Análisis comparativo	Cualitativo	Cualitativo Interpretativo	Cualitativo Descriptivo
Revisión de documentos oficiales planeación observaciones	Grupos operativos cuestionarios	Entrevista Cuestionarios Observaciones	Encuestas Entrevistas

5.1.4 Referentes teóricos sustantivos

Los principales referentes teóricos que los autores de las tesis incorporan al proceso de la producción del saber, en la tendencia de organización, planeación y

gestión educativa en el campo de la educación especial, son: Ainscow (1995), Bertely (2002), Inclán (1992), Escalante (2004), López (1996), Lus (1997), Torres (1998), Acle (1989), Ansoff (1991), Casillas (1997), Hegarty (1994), Ackoff (1994), Díaz (1994), Kaufman (1996), Puigdemívol (1992), García (2000) y Giné (2001).

Los referentes teóricos representan un apoyo en las investigaciones. En las tesis analizadas percibo que lo básico son las metodologías y las formas de abordar las problemáticas; el posicionamiento que tiene el productor en las diferentes formas de abordaje de investigación, la construcción de los significados en las prácticas educativas, los procedimientos en la obtención de datos empíricos, las interacciones entre los sujetos investigadores e investigados dan sentido a la producción del saber.

5.2 Prácticas educativas y propuestas de intervención

En las tesis del campo de la educación especial se unen al estudio los referidos a las propuestas de intervención, que se refieren a la proposición o ideas que se manifiestan y ofrecen para un fin determinado en las prácticas educativas. Los autores proponen sus investigaciones para dar una posible solución a las problemáticas planteadas al interior de las escuelas.

Las tesis en relación con las propuestas de intervención contienen la problemática del objeto de estudio, las interrogantes que dieron origen a la indagación, los presupuestos básicos, los objetivos, los referentes teóricos-conceptuales, la metodología y al final ofrecen los cursos, talleres, asesorías, dirigidos a docentes, alumnos, padres de familia, también, proponen alternativas en las estrategias de intervención psicopedagógica con alumnos discapacitados.

En este sentido, las propuestas de intervención contienen las intenciones de los investigadores; lograr un cambio en el apoyo hacia los alumnos discapacitados, buscar las mejores estrategias de asesoría en la intervención

educativa. Por ejemplo, hay propuestas que utilizan los consejos técnicos de la institución escolar para aplicar las proposiciones de trabajo; estrategias de adecuación curricular, planeación, actualización docente, mejorar el proyecto de la escuela, o con el propósito de que los alumnos discapacitados logren su integración y que los demás –alumnos regulares, maestros, padres- acepten la atención a la diversidad.

Las propuestas de intervención varían de acuerdo a los propósitos y hacia quién van dirigidos. En el análisis de las tesis observo que contienen los aspectos básicos de contextualización, coherencia y pertinencia. De hecho, las propuestas de intervención contienen el diagnóstico, los objetivos, los contenidos, el marco jurídico, la fundamentación teórica, el mapa curricular del curso, el programa por sesión y las formas de evaluación.

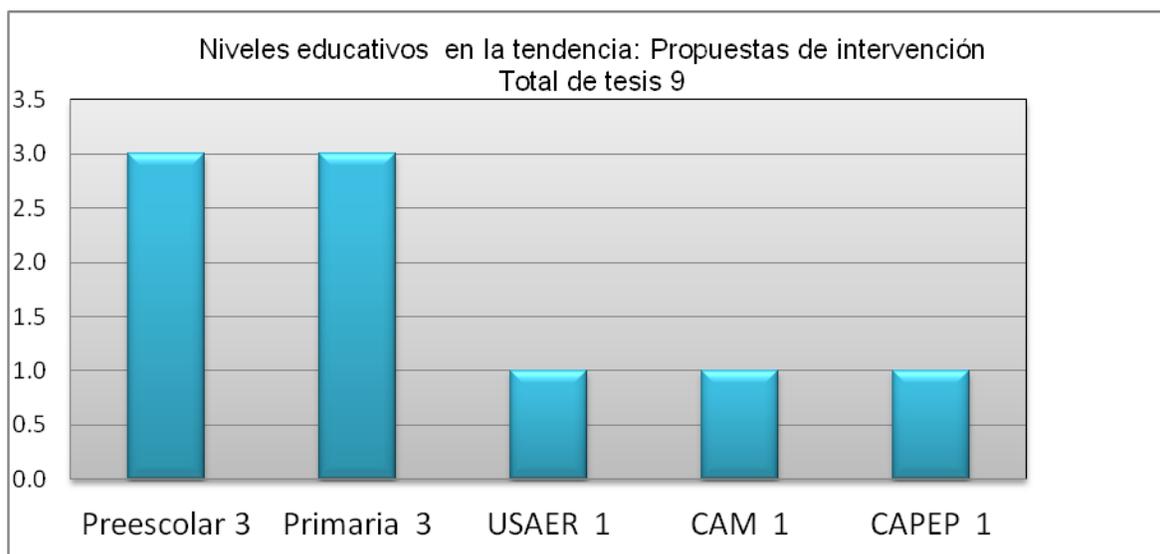
5.2.1 Niveles educativos de atención

Particularmente, las tesis de maestría que hacen referencia a las propuestas de intervención son nueve: Pérez (2005), Arce (2005), Ramírez (2008) en el nivel de preescolar; Cayetano (2007), Delgado (2008), López (2002) en el nivel de primaria; Reyna (2003) en USAER, Marín (2007) en CAM, y Ponce (2003) en CAPEP. La gráfica 5 muestra los niveles educativos de atención en la perspectiva de propuestas de intervención y el número de tesis de cada nivel.

En esta tendencia clasifico las producciones con la intención de comprender los objetivos principales de las tesis. Encontré, por ejemplo, estudios en torno al campo de la educación especial que analiza la posibilidad de modificar, guiar o mejorar el aspecto teórico-metodológico en la práctica educativa de USAER y CAPEP: consejos de planeación educativa, para mejorar la actualización del personal docente de CAPEP, y dar atención pedagógica a los alumnos con capacidades sobresalientes; tesis que invitan a practicar nuevas estrategias de apoyo educativo, como el juego, el desarrollo del lenguaje, la escritura con la

vinculación de la educación artística. Las propuestas están destinadas para directivos, maestros y alumnos con el fin de lograr la integración e inclusión educativa.

Gráfica 5.



La gráfica representa que en preescolar y primaria hay mas propuestas de intervención en el campo de la educación especial, en el periodo de estudio 2002 al 2010 en las tesis de la UPN.

Las propuestas de intervención mantienen relación con el marco normativo de atención de la diversidad. Los autores justifican el estudio con el apoyo de leyes, reglamentos, acuerdo, programas, conferencias, utilizan los fundamentos filosóficos de la integración educativa, además, emplean los conceptos de Necesidades Básicas de Aprendizaje (NBA), necesidades educativas especiales (nee).

5.2.2 Descripción de los subtemas

Particularmente, presento los subtemas en dos partes: por un lado, Ponce (2003) en preescolar de CAPEP, Pérez (2005) en preescolar regular describen estudios referidos a mejorar el aspecto teórico metodológico de las prácticas educativas; Delgado (2008), Cayetano (2007) en primaria, proponen asesorías a docentes con

flexibilidad curricular, también, Reyna (2003) en primaria se refiere a la planeación de la USAER. Por otro lado, López (2002), Arce (2005), Ramírez (2008) y Marín (2007) son los referentes que aportan conocimientos en relación con las propuestas que se vinculan con las estrategias de atención a los alumnos discapacitados o en situación de nee, se encuentran temas como el juego, apoyo de la lengua escrita, el lenguaje y la educación artística.

Ponce (2003) sugiere la propuesta constructivista de docencia compartida desde el consejo técnico consultivo para especialistas de CAPEP y maestras de grupo con la intención de integrar a los alumnos que presentan nee a la escuela regular; guiar el curriculum y modificar el marco teórico-metodológico en la práctica educativa. Ponce solicita asesorar a los implicados en el proceso de integración educativa; maestras frente a grupo, especialistas y directivos, fundamenta su idea de trabajo compartido con los referentes teóricos: Ainscow (1991), García (1998), Bautista (1993), Wolfensberger (1972), Gillespie (1996), Ruiz (1996), Coll (1990) y Giné (1996).

Por su parte, Pérez (2005) presenta la propuesta *La asesoría a docentes como apoyo a la integración escolar en el nivel de preescolar*, con el propósito de actualizar los conocimientos de las docentes de CAPEP que les permita conceptualizar su función ante la atención a la diversidad. Fundamenta la propuesta con el marco jurídico en relación con la integración e inclusión educativa. Apoya su estudio con el referente teórico de Coll (1997) para el diseño curricular, y Rockwell (1985) para analizar el trabajo docente.

También, Delgado (2008) muestra su propuesta con la idea de capacitar a los maestros de primaria sobre cómo atender a los alumnos que presentan capacidades sobresalientes. Delgado expone el estado de conocimiento referente al tema *Atención de los niños con capacidades sobresalientes en primaria*, presenta la planeación –carta descriptiva del curso-taller a docentes-, respalda su trabajo con aspectos normativos de la capacitación a maestros y los acuerdos de

la modernización educativa. El autor favorece la investigación con los referentes teóricos: Lewis Madison Terman, Luis F. Pérez, Joseph Renzulli, Calvin Taylor, Vygotski (ZDP), Joy Paul Guilford y Gerderman (inteligencias múltiples), Piaget (formación del conocimiento), Garder (1991) y Aguilar (2000).

Por su parte, Cayetano (2007) señala cómo la adecuación curricular ayuda en la educación inclusiva de los alumnos con nee en seis escuelas primarias, de los contenidos: diagnóstico de la inclusión, los perfiles y funciones de los docentes de educación especial (USAER) en su práctica educativa. Realiza el estado del arte del tema *La flexibilidad curricular en los programas de estudio, como elemento para favorecer la educación inclusiva de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en el nivel de educación primaria*. Organiza la bibliografía comentada en relación con la inclusión, la diversidad e integración. Cayetano se apoya con los referentes teóricos en relación con la diversidad; Ainscow (2000), Jones (1995), Hegarty (1994); para el estudio del curriculum, Tyler (1973), Taba (1974), Tlasece (2001), Booth (2000), Santos (2002).

Reyna (2003) analiza la planeación educativa de USAER, examina qué elementos teóricos y prácticos requiere el docente de educación especial para dar atención a los alumnos con nee, expone la propuesta: *El plan estratégico para incorporar una práctica docente integradora en la educación regular*, con el objetivo de apoyar el proyecto escolar de la USAER No 111-29 en el D.F. Reyna compara los diferentes enfoques de planeación dónde nace la idea de elaborar una planeación estratégica de atención a las nee con el paradigma psicogenético y constructivista. Algunos referentes teóricos a que recurre son: Vygotski (1979), Coll (1993), Ainscow (1995), López (1993).

En forma similar, López (2002), Arce (2005), Ramírez (2008) y Marín (2007) proponen estrategias de atención al alumno con discapacidad y nee. López (2002) describe en su tesis por qué el juego es una actividad importante y cómo se relaciona con la lengua escrita en el nivel de primaria; aplica la actividad lúdica de

“Monis” que está dirigida a realizar ejercicios de español –lengua escrita- a los alumnos con nee para facilitar la escritura en niños de tercer grado; propone el juego como una actividad para adecuar el curriculum mas activo, con ejemplos de juegos en el aula, las observaciones y sugerencias. Menciona que los docentes de primaria y de USAER no tienen claro cómo apoyar a los alumnos especiales, señala las ventajas y desventajas de la cuestión lúdica. El enfoque teórico que utiliza es el desarrollo del aspecto cognitivo con Piaget, Ausbel y Garder.

Arce (2005) propone un curso-taller para atender a los alumnos del preescolar con problemas de lenguaje, dirigido a los directores y docentes. La propuesta intenta impulsar el servicio de la Clínica de Ortolalia de educación especial ubicada en la Delegación Miguel Hidalgo del D. F. Centra la comunicación como fundamento de la atención a la diversidad, menciona que la importancia que tiene el lenguaje oral en los alumnos es fundamental para prevenir dificultades de aprendizaje o conductas antisociales. En sus palabras: *si entendemos por definición de Ortolalia el recto o correcto hablar (orto, prefijo que significa recto y lalia hablar) definimos el trabajo como las técnicas, métodos y terapias para corregir los defectos de pronunciación y emisión de voz* (Arce, 2005, p.108). En la clínica de Ortolalia apoyan a los alumnos con problemas de lenguaje específicos como: dislalias funcionales, neurológicas, orgánicas, disglosias, disartrias, hipoacusia o retardo del lenguaje. Arce en el aspecto teórico se basa fundamentalmente con materiales editados por la SEP en relación con la atención de la integración educativa y adquisición del lenguaje. Además de los siguientes autores Coll (1992), Díaz (2001) y Torres (2000).

Del mismo modo, Ramírez (2008) y Marín (2007) presentan propuestas de intervención en el ámbito de la educación artística, presentan temas en relación con el apoyo de las nee en preescolar y del Síndrome de Asperger en CAM.

Ramírez (2008) propone la danza para apoyar a los alumnos preescolares, con su tesis Resonancias del movimiento creativo y la danza en la

transformación de la imagen corporal de los niños y niñas preescolares con necesidades educativas especiales. Una propuesta de educación artística en el aula regular. El autor descubre que los alumnos en situación de nee tienen dificultades en la expresión corporal, básicamente en el aspecto psicomotriz, por la influencia del contexto familiar y escolar al predeterminarles las acciones; qué pueden hacer y qué no hacer desde pequeños, la imagen corporal del alumno está deteriorada. Ramírez afirma el presupuesto básico de su tesis: *la imagen corporal de los niños y niñas con necesidades educativas especiales es susceptible a transformarse por medio del movimiento creativo y la danza* (Ramírez, 2008, p.28). El escritor realiza observaciones de los alumnos en el aula, describe el sentido que tienen las actividades corporales –movimientos, representaciones, dibujos- ya que adquieren aprendizajes significativos en el aspecto cognitivo y afectivo, menciona en las conclusiones: *lo que el cuerpo expresa en cada una de sus partes es la manera que hemos concebido nuestro mundo* (Ramírez, 2008, p.177). Ramírez se apoya con autores como Dolto (1986), Schilder (1994), para la noción de expresión corporal. Otros, Eisner (2004), Jauss (2002), Acha (2004), Greene (2005) sobre educación artística. También recurre a Alejandra Fierro y Josefina Lavalle (2006), Devereux, para el estudio cualitativo y construcción del objeto de estudio, y Bruner (2003) para la noción de relato.

Además, Marín (2007) luce la propuesta pedagógica para la creatividad de los niños con diagnóstico de Síndrome de Asperger, especifica que:

La propuesta pedagógica, a través de la práctica plástica, tiene el énfasis puesto en el desarrollo de la sensorialidad y la imaginación, ya que esta dirigido a niños entre 6 y 8 años de edad mental, que se encuentran muy probablemente, al final de la etapa denominada, por Piaget pre-operacional. (Marín, 2007, p.271)

Proposición dirigida a los alumnos de educación especial del Centro de Atención Múltiple, busca ejercitar los hemisferios del cerebro con actividades de expresión en movimiento. Entre los objetivos de la tesis está proporcionar elementos teóricos para el diseño de estrategias del lenguaje plástico: la línea,

garabateo y dibujo, con el fin de estimular la imaginación de los alumnos con este Síndrome. La propuesta se basa esencialmente, y con mucho sentido, en la posibilidad de apoyar al alumno con Asperger en la competencia imaginativa con la comprensión de procesos involucrados en la plástica: la creatividad y el pensamiento. Algunos temas abordados son: el cerebro humano, el desarrollo infantil, el Síndrome de Asperger, una forma de expresión del espectro autista, e integración educativa. Sus presupuestos básicos: la práctica de la plástica proporciona al educando la posibilidad de estimular la imaginación, se apoya de la educación artística para que el alumno desarrolle la representación de su mundo interior y exterior.

De hecho, lo más interesante o principal es cómo Marín (2007) presenta las características de los niños con Síndrome de Asperger: antecedentes, criterios de diagnóstico, etiología epidemiológica, causas genéticas, el análisis del cerebro humano y sus características, las teorías psicológicas que intentan explicar diferentes aspectos de los comportamientos autistas; teoría del déficit, teoría de la mente, teoría del déficit de las funciones ejecutivas o de supervisión, teoría de la coherencia central débil y el proceso de integración educativa. Marín (2007) fundamenta su trabajo en el aspecto teórico con los siguientes referentes. Wing (1998), Attwood (2002), Arnheim (1998) para el estudio del autismo. Piaget (1985), Vygotski, Hans Asperger para el desarrollo del niño. Opera el instrumento psicológico DMS-IV-R para la discapacidad intelectual.

En consecuencia, los autores de esta tendencia indican conclusiones en la aplicación de sus propuestas, por ejemplo; en la inclinación por aplicar estrategias de educación artística: Ramírez (2008) concluye que la imagen corporal es expresión, los cuerpos y los dibujos de los niños podrían ser maneras de hablar del mundo que se configuran mientras suceden. En sus palabras:

Expresiones corporales y plásticas que estuvieron acompañadas por los otros, los presentes y los encarnados en su estructura tónico afectiva. Cada niño respondía ante las indicaciones, reaccionaban ante las

situaciones imaginarias, las cuales conferirían sentido a esas expresiones corporales y plásticas. (Ramírez, 2008, p.176)

La propuesta de Ramírez denominada movimiento creativo y danza es una manera de intervenir en esos cuerpos y los niños accedieron a la situación artística en las actividades en el aula, corporeizando la imagen. Por su parte, Marín (2007) deduce que su propuesta busca ejercitar los hemisferios del cerebro con actividades de expresión en movimiento, intenta el desarrollo de la sensorialidad y de la imaginación esta dirigida a los niños en un nivel pre-operacional donde se da lugar al proceso de simbolización según Piaget, con acciones como el juego, la imitación y el dibujo. Menciona:

Los niños con SA [Síndrome de Asperger] no acceden a estos procesos de manera natural, es necesario, hacer explícitas las tareas y el porqué de ellas para que se den cuenta de lo que hacen, cómo y para qué lo hacen, mientras que los niños regulares no necesitan de este apoyo en los niños con SA [Síndrome de Asperger] se hace indispensable favorecer el acceso a la metacognición tan pronto como sea posible. (Marín, 2007, p.271)

En este sentido, se espera que la imaginación desarrolle en el niño un puente entre el cuerpo y mente.

López (2002) y Arce (2005) son autores que presentan en sus propuestas atender el área de lenguaje. López (2002) relaciona el juego con el área del lenguaje, menciona que los docentes de primaria y de USAER no tienen claro cómo apoyar a los niños con nee en el aula siguen con actividades tradicionales – burocráticas-, las actividades lúdicas ayudan en la aplicación de estrategias de aprendizaje. Arce (2005) pretende impulsar la clínica de Ortolalia de educación especial, alude que es necesario el servicio de la clínica para integrar a los niños a escuelas regulares, falta mayor comunicación de los especialistas con los padres de familia para explicarles las dificultades y los avances de los niños. También, que los padres de familia observan adelantos en las formas de comunicación de sus hijos, se recupera la fortaleza de la clínica y se revalora su importancia.

Además, los autores que se refieren al aspecto teórico-metodológico para mejorar la práctica educativa en educación especial (USAER Y CAM), concluyen en lo siguiente. Cayetano (2007) asevera que en los docentes de educación especial predomina el egocentrismo, la saturación de actividades administrativas y dejan en segundo plano las académicas, afirma que los especialistas de USAER presentan dificultades para flexibilizar el curriculum, propone la actualización y superación profesional.

Ponce (2003) argumenta la ausencia de conceptualización teórico-metodológica de las funciones de CAPEP y la falta de los cambios de actitud de los maestros hacia la práctica de la docencia compartida, descubre que los especialistas asisten poco a los consejos técnicos de las escuelas en atención, sugiere que las docentes del preescolar con los especialistas de CAPEP asistan a una sola escuela en los consejos técnicos ya que el trabajo colegiado permitirá aprendizajes significativos en la elaboración de adecuaciones curriculares. Reyna (2003) menciona que la mayoría de los docentes de USAER no son especialistas, no cuentan con los elementos suficientes para apoyar las nee su formación debe ser desde la normal, falta consolidar el proyecto de USAER con la planeación estratégica que involucre acciones entre la primaria y educación especial de manera conjunta.

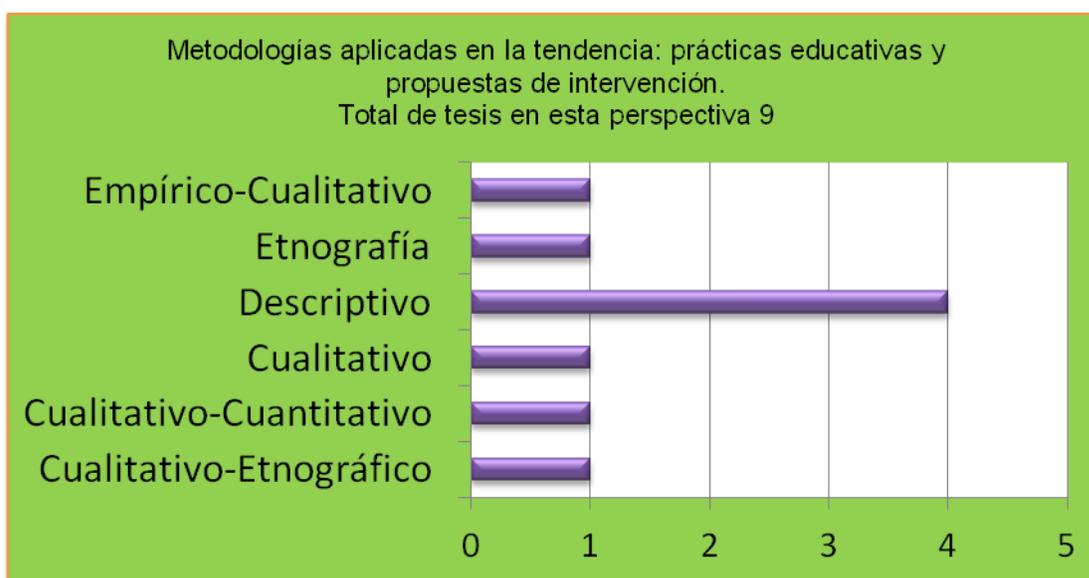
Por su parte, Pérez (2005) en su propuesta de asesoría a docentes para apoyar la integración educativa, finaliza en que se requiere de profesionalización de los docentes de USAER, de especialización de la práctica. Por su parte, Delgado (2008) culmina en la propuesta de actualización a docentes para atender las nee de los alumnos que presentan capacidades sobresalientes en primaria; que los docentes no tienen problemas con estos alumnos ya que generalmente obtienen buenas calificaciones, sin embargo, los alumnos se limitan al desarrollo de habilidades intelectuales y pierden el interés por desarrollar otras capacidades que tienen, los maestros tienen que recurrir a otras estrategias de aceleración y adecuación curricular.

5.2.3 Preferencias metodológicas e instrumentos de investigación

Las propuestas ofrecidas tienen la intención de aplicar nuevas estrategias de esmero pedagógico hacia las nee y la discapacidad, las metodologías que utilizan los autores describen los procesos de integración educativa, y cómo la educación especial se vincula con las formas de ser docente en preescolar, primaria, USAER y CAM, propuestas, ideas, proyectos, con el objetivo de mejorar la práctica de la educación especial en el aula.

Las principales metodologías que dan cuenta de las prácticas educativas en el campo de la educación especial en la tendencia de propuestas de intervención son; la descriptiva, la cualitativa, la cuantitativa, y la etnográfica. La gráfica 6 presenta las principales metodologías aplicadas en esta tendencia, y en la tabla 3 se describen los instrumentos utilizados.

Gráfica 6.



La metodología descriptiva es la que más se utiliza en la tendencia de propuestas de intervención.

Los autores aplican diferentes instrumentos en la investigación educativa para obtener información empírica que permita el análisis de datos. En la siguiente

tabla muestro que los más utilizados son las observaciones, el diario de campo y las entrevistas.

Tabla 3.

Instrumentos aplicados en las metodologías de las tesis en la perspectiva prácticas educativas y propuestas de intervención.

Tesis 1	Tesis 2	Tesis 3	Tesis 4
Cualitativo-etnográfico	Cualitativo-cuantitativo	Descriptiva	Etnografía
Observaciones Entrevistas Revisión de documentos oficiales Diario de campo	Gráficas Cuestionarios Observaciones	Encuestas Cuestionarios Variables	Entrevistas Observaciones Diario de campo

Tesis 5	Tesis 6	Tesis 7	Tesis 8
Empírico-cualitativo	Descriptiva	Cualitativa	Descriptiva
Cuestionarios Observaciones	Análisis documental Observaciones Técnica sociométrica Encuestas	Observaciones Videograbaciones Dibujo	Cuestionarios Escala Liket

Tesis 9
Descriptiva
DSM-IV (instrumento para evaluar la Discapacidad intelectual) Observaciones Análisis de caso

La mayoría de los investigadores en las interacciones sociales aplican la observación y las entrevistas para rescatar significados que se vinculan con la metodología descriptiva o narrativa. Las metodologías que ocupan los autores se relacionan con las formas de investigar, los objetivos, los cuestionamientos de las problemáticas de cada tema y el diagnóstico que hacen al inicio de los estudios en el campo de educación especial. Es primordial visualizar que los dudas iniciales en la investigación determinan las formas metodológicas y los instrumentos que se han de aplicar, las preguntas bien planteadas de la problemática son la base

primordial para la coherencia, concordancia y contextualización de apoyos metodológicos, sin perder de vista que todo análisis de la práctica educativa sucede en un tiempo determinado y en un contexto especial.

5.2.4 Referentes teóricos sustantivos

Los principales referentes teóricos que disponen los autores en los trabajos de tesis en la tendencia de propuestas de intervención, son: Ainscow (1991), Coll (1990), Giné (1996), Rockwell (1985), Vygotski (ZDP), Joy Paul Guilford y Gardner (inteligencias múltiples), Piaget (formación del conocimiento), Gardner (1991), Aguilar (2000) para mejorar el aspecto teórico metodológico a través de asesorías y actualización docente. Neville (1995), Hodgson (1994) para el estudio de la diversidad. Tyler (1973), Taba (1974), Ponce (2001), Booth (2000) y López (1993) para el estudio del curriculum.

Del mismo modo, los respectivos teóricos en relación con las propuestas que analizan las estrategias de atención en el aula: como el juego, el desarrollo del lenguaje, la escritura, y la vinculación con la educación artística son; Dolto (1986), Schilder (1994) para la noción de expresión corporal. Eisner (2004), Jauss (2002), Acha (2004), Greene (2005), Piaget, Ausbel, Gardner, Coll (1992), Díaz (2001), Torres (2000) sobre educación artística. Wing (1998), Attwood (2002), Arnheim (1998) para el estudio del autismo. Piaget (1985), Vygotski, Kellog, Hans Asperger para el desarrollo del niño.

Los referentes teóricos proponen los conocimientos e interés sobre el objeto de estudio, los investigadores se adhieren, se afilian a los presupuestos básicos y determinan su posicionamiento en el desarrollo de la indagación. En este sentido, el aspecto teórico es un apoyo al estudio de la información empírica en el tratamiento y triangulación de la información, entre; observación de la práctica, significación de las acciones, teoría y comprensión.

5.3 Prácticas educativas y estudios de caso

Los autores en esta perspectiva analizan la práctica escolar de los sujetos implicados en el proceso de integración educativa, alumnos, padres, maestros, utilizan los instrumentos de la metodología estudios de caso; observación en el aula, entrevistas, videograbaciones, descripciones e interpretaciones. El método de estudio de caso permite establecer condiciones para definir las estrategias de atención de los alumnos con nee y discapacidad. Además, conceptualiza el funcionamiento de los procesos educativos a nivel de prácticas educativas institucionales por ejemplo de USAER, CAM y CAPEP. Al respecto Walker citado en Peter Woods (1983) señala que:

El estudio de caso incluye el análisis cualitativo de casos muy concretos que pueden referirse a individuos, instituciones y grupos. Retrata el impacto que genera en una escuela una innovación particular, la experiencia de un equipo para el desarrollo de un currículo, el seguimiento de una política a través de varias organizaciones sociales. (Woods, 1983, p.20)

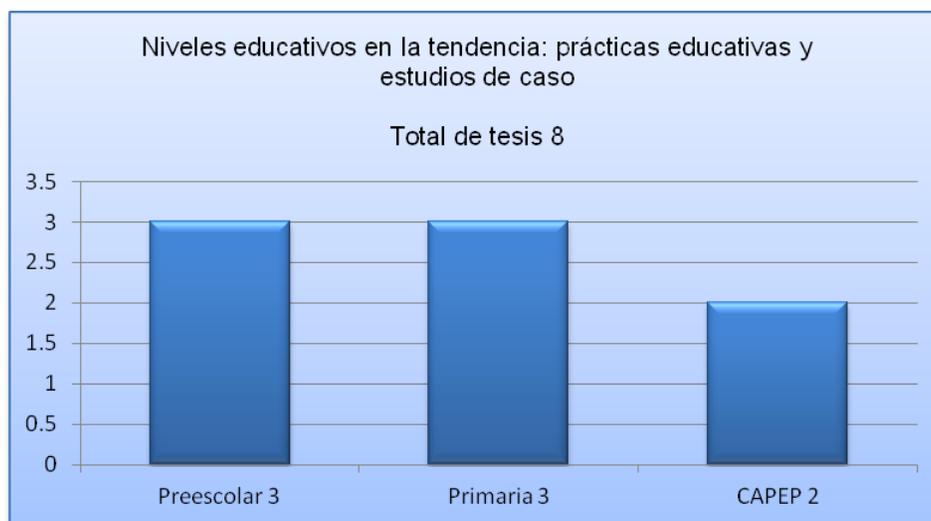
En este sentido, el tipo de producción académica generada en esta tendencia se inclina a conocer la práctica docente en el proceso de integración educativa en preescolar, CAPEP y primaria. Se presentan estudios de caso en relación con las estrategias lúdicas en alumnos con síndrome de Asperger, en la integración de alumnos con síndrome Down en preescolar y atención psicopedagógica hacia alumnos con bajo rendimiento académico.

5.3.1 Niveles educativos de atención

Específicamente, en la tendencia de prácticas educativas y análisis de caso se presentan ocho estudios de maestría; De Hoyos (2005), López (2002), Cruz (2003) en el nivel de preescolar; Solís (2004), Díaz (2003), Jiménez (2006) en primaria; Solís Loranca (2006), Sosa (2004) en CAPEP. Para el análisis de las tesis las organizo por temas, que en el siguiente apartado describo.

La gráfica 7 muestra los niveles educativos de esta tendencia y el total de tesis por cada nivel educativo.

Gráfica 7.



En esta tendencia son ocho tesis que se refieren a estudios de caso.

El análisis de las prácticas educativas en contextos escolares permite visualizar que la educación especial mantiene relación con los diferentes niveles educativos; preescolar, primaria, educación especial: CAPEP, USAER y CAM. La mayoría de tesis clasificadas en este periodo (2002-2010) se refieren más a preescolar y primaria, carecen estudios de secundaria, educación media y superior en relación con el campo de la educación especial en las tesis de maestría y doctorado de la UPN.

5.3.2 Descripción de los subtemas

En esta perspectiva de estudios de caso en el campo de la educación especial individualicé el análisis con los autores que hacen referencia a los procesos de integración educativa en las prácticas institucionales de educación básica y del nivel especial. De Hoyos (2005), López (2002) estudian el proceso de integración educativa desde el preescolar. Solís (2004), Díaz (2003) de primaria. González (2003) presenta el análisis de caso de alumnos con Síndrome de Asperger, Sosa

(2004) estudia a los alumnos con Síndrome Down. Solís Loranca (2006) estudia los procesos de integración en relación con la experiencia estética. Jiménez (2006) presenta el estudio de casos de alumnos con bajo rendimiento académico.

Es decir, De Hoyos (2005) analiza el proceso de integración educativa en el preescolar a través de la sensibilización a las docentes en los consejos técnicos consultivos con asesorías y cursos sobre el tema de integración educativa. Lo básico de su estudio radica en la utilización de los instrumentos de evaluación curricular: evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos del estudio de caso, (nueve alumnos en situación de nee, los diagnóstica de esta manera; alumnos que tienen dificultad de lenguaje profundo, lento aprendizaje, lenguaje y dificultad motriz, lenguaje y atención, visual, aprendizaje) utiliza el manejo del Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC) y el seguimiento con las docentes del jardín de niños en la Ciudad de Chihuahua.

La tesis titulada *Proceso de integración educativa, llevado a cabo en el jardín de niños "solidaridad"* participó en el proyecto de investigación en coparticipación México-España para integrar alumnos del CAM al preescolar. También, De Hoyos (2005) analiza la preparación o perfil de los docentes especialistas, descubre que no todo el personal de educación especial tiene la preparación académica para dar atención educativa a las nee. El preescolar del estudio de caso a nivel institución da respuestas acordes a las necesidades de los alumnos integrados. Los referentes teóricos en los que apoya el trabajo son los relacionados con la integración educativa editados por la SEP, García (2000), Vygotski para el asunto del desarrollo de las estrategias en el aula.

Por su parte, López (2002) presenta el estudio de caso *Una aproximación de interpretación desde la vida en el aula al proceso de integración educativa en preescolar, estudio de caso*. En esta obra el autor describe cómo los docentes de educación regular en preescolar atienden las nee, señala aspectos normativos del Estado de Zacatecas donde se realiza la investigación de la integración educativa.

Cada Estado de la república mexicana está en un nivel de proceso diferente de trabajo de la educación especial depende de las políticas gubernamentales, se considera el Plan Nacional de Desarrollo, acuerdos, reglamentos, según los propósitos de la educación Estatal y Nacional. El Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa fue vigente durante el periodo del 2002 al 2006 que indicaba los lineamientos a nivel nacional, después, con el cambio de poder federal se establece solamente como programa de fortalecimiento ya no es nacional del 2006 al 2012. Por esta razón, el estudio que presenta López (2002) tiene fundamento normativo con los reglamentos del Estado de Zacatecas, de 1996 a 1999 el tiempo que se implementó el proyecto de integración educativa en México. El autor se apoya en los aspectos teóricos de la integración educativa: integración, inclusión, discapacidad, currículo y adaptaciones curriculares, recurre a Coll (1995), López (1993), Foucault (1986), Jacobo (1998), Puigdellivol (1999).

En el nivel de primaria, Solís (2004) analiza el procedimiento de integración a la escuela desde las funciones y las necesidades de los actores; maestros, especialistas, padres de familia, directores y USAER. En el estudio de campo encontró comentarios de los maestros de grupo sobre Integración Educativa, señala:

El solo hecho de aceptar a los alumnos con discapacidad ya es una acción de integración, es la incorporación de los alumnos con nee a la escuela regular. Es la atención a la diversidad, a la sociedad educativa regular a diferencia de la especial que antaño se marcaba. (Solís, 2004, p.70)

Con estos comentarios de los maestros de primaria considero que solo se tenían la idea del aspecto físico del alumno sin considerar las características y necesidades. Solís (2004) presenta el estudio de caso de la escuela primaria oficial *Felipe Ángeles* en el D.F. Los objetivos de la investigación fueron: conocer cuales han sido las principales dificultades y ventajas en la integración educativa y conocer las formas de planeación e intervención pedagógica con los alumnos. En

el aspecto teórico se apoya con Anguera (1987), Stake para la metodología descriptiva; Blanco Guijarro (1992), Coll Cesar (1996), Escalante (1999), Gimeno Sacristán (1992) para el estudio de la integración educativa. Díaz (2003) estudia el caso de la escuela primaria: Ponce de León en el estado de Chihuahua, a veinte alumnos integrados con nee y a los docentes de grupo, hace un intento por conocer los significados de la práctica docente en la integración educativa.

De igual forma, en la perspectiva de análisis de casos de los alumnos con discapacidad. González (2003) presenta la tesis *Estrategias lúdicas en los procesos de aprendizaje del niño con síndrome de Asperger*, describe las características y antecedentes históricos de los niños con autismo. Para la noción del autismo recurre a Klin, Volkmar, Sparrow, Cicchetti y Rourke (1995), también, valora el MS-IV instrumento de aplicación psicológico para medir el coeficiente intelectual. De esta investigación me interesa mostrar lo siguiente, presenta claramente las características de estos alumnos:

Actualmente, el autismo se entiende como un trastorno profundo del desarrollo, más que como una psicosis emparentada con la esquizofrenia adulta. El autismo se manifiesta en los tres primeros años de vida en donde se observan alteraciones en el desarrollo afectando la aparición del lenguaje, la vida emocional y la inteligencia. Las relaciones afectivas y sociales son limitadas ya que los niños son indiferentes, retraídos y se perciben ausentes. (González, 2003, p.17)

González (2003) hace un recorrido histórico de las concepciones del autismo y del síndrome de Asperger para luego proponer estrategias lúdicas en la atención de estos alumnos, como lo hace Marín (2007), en su proyecto de la práctica plástica en el desarrollo de la imaginación, una propuesta pedagógica para los niños con diagnóstico de Síndrome de Asperger, clasificada en la parte de las propuestas de intervención en este capítulo. González (2003) aplica estrategias lúdicas de atención educativa a los alumnos, considera que la afectividad está relacionada con la socialización, la motricidad y el conocimiento. El alumno con o sin nee pone todas sus capacidades, destrezas, sentidos y habilidades en el juego. La investigadora transita una historia de vida de un

alumno con síndrome de Asperger en preescolar, realiza descripciones e interpretaciones de su conducta. González (2003) recurre a los siguientes autores para el estudio del Síndrome de Asperger; Klin, Volkmar, Sparrow, Cicchetti, Rourke (1995) como autismo de alto rendimiento; Frith (1991), Rivière (1997), Matos (2001), Asperger (1994) y Kanner (1943) para el espectro autista.

Por su parte, Sosa (2004) se refiere a los alumnos con Síndrome Down en su tesis Condiciones de la práctica educativa de los niños con necesidades educativas especiales asociadas al Síndrome Down en el nivel preescolar. Un estudio de caso. Analiza dos casos de alumnos a integrar a la escuela regular, comenta sobre las características de estos alumnos síndrome Down o Trisomía 21, así llamada por la presencia de tres cromosomas en el par 21, recurre a Gómez Palacio (2002) para especificar la tipología del síndrome:

Hipotonía muscular, nariz pequeña, ojos rasgados, lengua más grande que la normal, dedos pequeños, y palmas de las manos abultadas, estatura reducida, y con frecuencia problemas de lenguaje, especialmente de tipo fonológico. A esto se agrega un retraso mental que varía desde un retraso débil hasta un retraso profundo. (Gómez, 2002, p.72)

Sosa (2004) caracteriza los casos desde el nacimiento de los alumnos hasta la integración en el aula, comenta las acciones de los actores –padres, maestros, directivos- en el proceso de la integración educativa con tres ejes de análisis: intervención, socialización y organización. El autor se apoya en Berger y Luckman (1999) en relación con el concepto de *realidad* y la relación con el otro, con Stenhouse para desarrollar el concepto de curriculum.

Particularmente, la tesis que se refiere a la experiencia estética y las nees es presentada por Solís Loranca (2006) hace referencia al niño incluido o silenciado, explica que los alumnos con nee no son incluidos en la programación del aula, el alumno dentro del aula es rechazado, aislado o castigado frente a los otros sin que los demás se enteren. La inclusión no es solamente que el alumno

esté al interior del aula se requiere que participe en todas las actividades del grupo. Solís Loranca (2006) comenta que: *Si un niño no es integrado es por que hay algo que no pasa en el plano de la significación y al no estar codificado se calla, queda guardado en el silencio (p.121)*. Los maestros en el aula estigmatizan a los alumnos con nee por la falta de la comunicación.

Solís Loranca (2006) señala en relación con la atención de los alumnos la estrategia de desarrollar habilidades estéticas lúdicas, de lenguaje y motoras que pueden ser trabajadas en preescolar para que sirvan de base a los alumnos al integrarse a primaria, es la actitud estética frente a los procesos de aprendizaje. La tesis de Solís Loranca (2006) se relaciona con la propuesta que hace Escobar (2008) sobre el movimiento creativo y danza en la transformación de la imagen corporal de los niños, ver la información en la parte de la tendencia prácticas educativas y propuestas de intervención en este capítulo. Solís Loranca (2006) se apoya de los teóricos: Gardner (2001), Stake (1999), Woods (1993), Atkinson (1994), Ainscow, Eisner, Fiegel, Sacristán, Jackson, Jauss y Dewey, para su investigación.

En el estado de Sonora, Jiménez (2006) presenta su estudio con base en la atención de los alumnos de bajo rendimiento académico. En el estudio de caso trabaja con tres grupos: dos, experimentales y uno de control de tercer grado de primaria con alumnos seleccionados. En los grupos experimentales se aplica las técnicas de autoinstrucción y de transaccional, en el otro grupo se aplica técnicas de los ficheros que comúnmente se usan. Las técnicas psicopedagógicas de autoinstrucción basada en lo conductual cognitivo y la de transaccional para eliminar los problemas del bajo rendimiento escolar de los alumnos le permitieron experimentar con actividades planeadas en el aula. Jiménez (2006) menciona que las técnicas psicopedagógicas: *El autocontrol o autoinstrucción consiste en la aplicación de los medios terapéuticos por el propio sujeto de acuerdo con las preinscripciones convenidas con el psicólogo llevando él mismo el control de sus resultados* (Jiménez, 2006, p.23). El autor realizó un programa con las tareas y

especificaciones para que los alumnos lo llevaran a cabo. Menciona que la técnica transaccional:

[La técnica transaccional] ayuda a las personas a ser mas conscientes en sus formas de relacionarse con los demás y de sus consecuencias. El alumno aprende a expresar sus sentimientos, sus actitudes, aprende a ser sensible con los demás, elabora un sistema de valores para tomar sus propias decisiones. (Jiménez, 2006, p. 25)

De hecho, estas técnicas pueden ser aplicadas a todos los alumnos con la intención de mejorar sus estilos de aprendizaje y respetar sus ritmos de trabajo. En las evaluaciones de las nee de los niños generalmente se relacionan con las dificultades a nivel cognitivo, afectivo y motivacional. Jiménez (2006) se apoya para la teoría del aprendizaje cognoscitivo social con Albert Bandura, Miechenbaum, Dicaprio (1990) y Mark (2000).

En consecuencia, los autores en esta tendencia explican algunas conclusiones que las resumiré en lo siguiente: De Hoyos (2005), López (2002), Díaz (2003), Solís (2004), analizan en sus trabajos de investigación el proceso de integración educativa en preescolar y primaria. De Hoyos (2005) indica que los perfiles docentes en educación especial no corresponden con la preparación académica que requieren los alumnos con nee, los docentes se hacen en la práctica, se requiere que se formen desde la normal. López (2002) menciona que los docentes de educación regular conocen las leyes y normas que legislan la educación especial, por eso aceptan a los alumnos con nee, pero no están capacitados para apoyarlos falta información sobre el aspecto teórico-metodológico y el manejo de conceptos que utiliza educación especial. Díaz (2003) concluye que falta conceptualizar el término *atención a la diversidad*, los docentes lo confunden con discapacidad o nee, falta el dominio del curriculum, los maestros son aplicadores de actividades sin reflexionar en los sujetos, se requiere el acompañamiento del equipo multidisciplinario –psicología, trabajo social, lenguaje, pedagogía- en el proceso de integración educativa. Solís (2004) finaliza con la idea de que la integración educativa en México muestra avances en la

ampliación de la educación obligatoria hasta secundaria y se incorporan un mayor número de alumnos con discapacidad a las primarias, se llevan a cabo congresos a nivel nacional e internacional sobre experiencias de integración.

De igual forma, los autores que analizan los casos de alumnos con discapacidad, González (2003) y Sosa (2004), cierran: González (2003) al final de su tesis hace una comparación de las características del autismo y del síndrome de Asperger, la forma de evaluar, de hacer un diagnóstico con apoyo de diferentes autores. Al aplicar las estrategias lúdicas el sujeto con autismo se benefició al incrementar sus funciones comunicativas, respecta turnos, en algunas actividades participó verbalmente en actividades en el aula, avanzó en decodificar el lenguaje verbal, mejora en la flexibilidad del pensamiento, impulsividad y frustración del alumno con asperger. Sosa (2004) comenta que las docentes del preescolar tienen poca información sobre la integración educativa para el trabajo con niños Down, requieren de capacitación, de profesionalización, solo trabajan la integración por que existe la normatividad no por convicción. En las observaciones identificó que las docentes prefieren tener estrategias de control de grupo, de adaptación y se olvidan de desarrollar aspectos cognitivos en los niños Down. Los padres de familia requieren de asesoramiento para el trabajo con sus hijos, hay poca relación con las docentes.

Además, Jiménez (2006) indica que los alumnos con bajo rendimiento escolar lograron avances significativos con la aplicación de la técnica de autoinstrucción, desarrollaron habilidades; como la participación, la presentación de tareas, la resolución de problemas, los alumnos elevaron sus calificaciones. Solís Loranca (2006) señala que faltan elementos conceptuales en los profesionales de educación especial, hay pocos especialistas, existen prácticas de exclusión silenciosa, se necesita aplicar en las aulas experiencias estéticas en sus tres niveles: construcción, percepción y comunicación.

5.3.3 Preferencias metodológicas e instrumentos de investigación

Los indagadores en el campo de la educación especial de la UPN en esta tendencia aplicaron más la metodología de análisis de caso al experimentar el significado de una experiencia, conocer y comprender cómo se lleva a cabo la integración educativa. Al aplicar la metodología análisis de caso los autores observaron los siguientes elementos: alumnos, escuela, prácticas educativas en el aula, atención a la diversidad y estrategias de aprendizaje para los alumnos con discapacidad.

En educación especial el estudio de casos puede interpretarse como un método en la formación profesional al estudiar las relaciones humanas, se profundiza en las prácticas de integración de los alumnos con fines de diagnóstico y de asesoramiento. En las tendencias anteriores, propuestas de intervención, organización, planeación y gestión, los investigadores analizan lo siguiente: las relaciones sociales, acciones, interacciones, tradiciones, costumbres, las prácticas en el ámbito de la integración educativa. De todo ello se deduce, que las metodologías que aplican los escritores pretenden entender los procesos, las acciones de los sujetos en relación con los otros. La investigación educativa en el campo de la educación especial tiende a ser analizada en relación con el razonamiento de la interacción entre los actores, sujetos, agentes, alumnos, maestros en un contexto delimitado y en un tiempo establecido.

Gráfica 8.



Los investigadores en esta tendencia aplican más la metodología cualitativa-estudio de caso.

Tabla 4.

Instrumentos y técnicas aplicados por los autores en los estudios de caso

Tesis 1	Tesis 2	Tesis3	Tesis 4
Etnografía-descriptiva	Cualitativo-estudio de caso	Cualitativo-estudio de caso	Cualitativo-estudio de caso
Entrevistas Curso Revisión de documentos DIAC	Observaciones Revisión de documentos Descripciones de casos e interpretaciones	Diario de campo Observaciones Cuestionarios entrevistas	Observaciones Entrevistas Videograbación Descripciones de caso e interpretaciones

Tesis 5	Tesis 6	Tesis 7	Tesis 8
Etnografía-estudio de caso	Cualitativo-estudio de caso	Cualitativo-estudio de análisis de caso	Experimental
Entrevistas Observaciones Diario de campo	Observaciones Descripciones e interpretaciones de conducta	Observación Registro etnográfico Videograbación Entrevistas	Pruebas diagnostico Grupos control Grupo experimental Entrevistas Cuestionarios Estadísticas

Los autores en la tendencia de prácticas educativas y estudios de caso emplean las metodologías, etnografía descriptiva, etnografía-estudio de caso, experimental. La gráfica 8 representa las metodologías aplicadas en esta tendencia y la tabla 4 caracteriza los instrumentos utilizados, en los estudios de caso se aplican más las entrevistas, las observaciones, las descripciones por el aspecto cualitativo de las tesis.

5.3.4 Referentes teóricos sustantivos

En esta perspectiva de estudios de caso, los autores de las tesis se apuntalan en diversos teóricos que les permite examinar, comprender y producir saberes en las prácticas educativas el campo de la educación especial. Específicamente, en el aspecto del proceso de integración educativa en preescolar y primaria los autores se ayudan principalmente en bibliografía de la SEP relacionada con la integración educativa y con García (2000), Vygotski, Coll (1995), López (1993), Foucault (1986), Jacobo (1998), Puigdemívol (1999), Blanco (1992), Escalante (1999) y Gimeno (1992).

Para el estudio de las discapacidades, Síndrome Down, Síndrome de Asperger, los escritores se ayudan con autores como Klin, Volkmar, Sparrow, Cicchetti, Rourke para la noción de autismo. Frith (1991), Matos (2001), Asperger (1994), Kanner (1943) para la noción del espectro autista. Berger (1999), Gómez (2002) para el estudio del síndrome Down. Albert Bandura, Miechenbaum, Dicaprio (1990), Mark (2000) para el análisis de alumnos con bajo rendimiento académico. Gardner (2001), Stake (1999), Atkinson (1994), Ainscow, Eisner, Fueguel, Sacristán, Jackson, Jauss y Dewey en relación con la estrategia de educación artística.

5.4 Prácticas educativas y participación de agentes sociales

En esta tendencia presento estudios referidos al campo de prácticas educativas en relación con los agentes sociales; alumnos, maestros y padres de familia. Al

hablar de agentes y no de sujetos permite visualizar que los participantes son activos en las prácticas, no *sujetados*, personas movilizadas que interactúan en el aula.

En las prácticas educativas de los agentes sociales, se analiza el aspecto afectivo, cognitivo, motivacional del alumno, el estilo de aprendizaje; la relación de los agentes con los otros, alumnos-alumnos, alumnos-maestros, alumnos-padres, maestros-padres. Los agentes son observados en las prácticas dónde actúan en un ambiente específico, participan en las acciones sociales y contribuyen en la formación de significados en el contexto educativo.

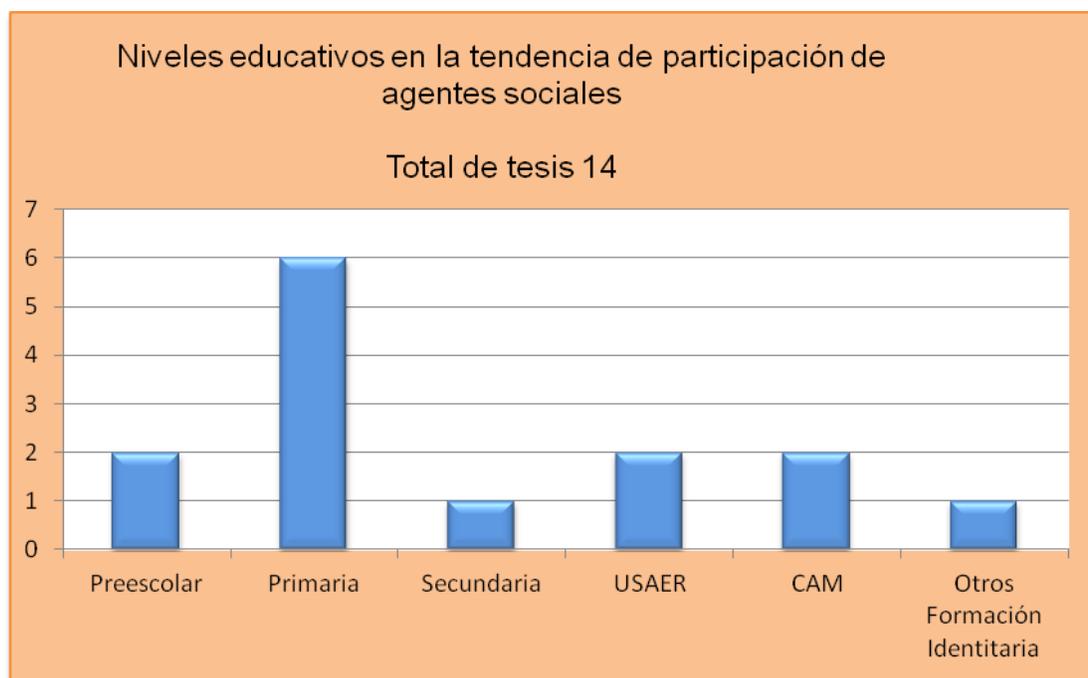
5.4.1 Niveles educativos de atención

En esta inclinación de temas sobre la educación especial presento tesis de maestría relativas a los alumnos con nee y discapacidad, maestros y padres de familia en los niveles de educación básica: Campillo (2003), Torres (2003) en preescolar; González (2005), Sáenz (2005), González Romero (2007), Porrez (2004), Torres Moroyoqui (2006), Vargas (2005) en primaria; Mora (2009), en secundaria; Zúñiga (2004), Gutiérrez (2005) en USAER; Alfaro (2004), López (2004) en el CAM. Espinoza (2007) es el autor de la tesis de doctorado, estudia sobre la formación identitaria dónde implica diversos niveles formativos; la familia, la escuela, los lugares de rehabilitación especial, espacios de convivencia social. El total de exposiciones en esta tendencia son catorce tesis, se explican trece estudios de maestría y uno de doctorado.

Entonces, en la descripción de temas los organizo por agentes sociales, donde describo los principales contenidos por autor, las conclusiones a que llegan sus estudios, los referentes teóricos sustantivos que se adhieren a la producción académica y las principales metodologías e instrumentos aplicados en esta tendencia.

La grafica 9 representa los niveles educativos y el número de tesis que clasifique en este apartado, cabe considerar que la tesis de doctorado que se refiere a la formación identitaria la considere en otros, ya que se refiere a la formación del sujeto en diferentes ámbitos sociales, no solo de nivel educativo.

Gráfica 9.



En esta tendencia son 14 estudios referidos al campo de la educación especial, alumnos, maestros y padres.

5.4.2 Descripción de los subtemas

En esta perspectiva organizo la información en tres apartados: prácticas educativas en el campo de la educación especial referidas a los *alumnos*, otro concerniente a *maestros* y el último perteneciente a *padres de familia*.

En la tendencia de *alumnos* como agentes sociales localicé tesis que se refieren a las prácticas de integración en preescolar regular con apoyo de CAPEP.

Campillo (2003) en preescolar rural, Torres (2003) en preescolar CAM, Alfaro (2004) quien estudia la atención educativa de estudiantes sordos.

En primaria esta la tesis de Zúñiga (2004) quien investiga el proceso de integración con el apoyo de USAER. González (2005), Sáenz (2005) revelan saberes de las prácticas educativas de educandos con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad –TDAH-. También, clasifiqué la tesis de Espinoza (2007) en doctorado que hace referencia a la identidad de los sujetos que presentan discapacidad visible y evidente, estudia la dimensión identitaria de los discapacitados motriz y visual que son indudables por los accesorios físicos. Los datos recopilados por Espinoza (2007) se ubican en un entorno laboral o estudiantil superior, corresponde a historias individuales de los discapacitados, la investigación interpela la dimensión socio-psicológica, se interesa por indagar los vínculos entre las condiciones socio-históricas para la inserción social de los sujetos discapacitados y sus trayectorias formativas con el apoyo de relatos de vida.

Específicamente, en el estudio de la integración educativa de los alumnos con nee que se integran a preescolar exponen métodos diferenciados, por ejemplo, en preescolar Campillo (2003) muestra la interacción de los maestros-alumnos al describir las observaciones de la práctica docente con alumnos en situación de nee sin discapacidad, en los presupuestos teóricos que presenta se observa la idea de estudiar las interacciones de los sujetos en la práctica, señala:

La práctica que en la escuela se desarrolla, expresa en su conjunto la interacción social y con ello ciñe la relación maestro-alumno.

La escuela es producto de una construcción social, afecta y legítima la práctica de todo aquel que interviene en ella. (Campillo, 2003, p.24)

Campillo (2003) estudia la relación de los docentes frente a los alumnos, da cuenta del sentido que las maestras tienen de su práctica educativa en las

entrevistas y observaciones. El autor analiza los discursos de los agentes en relación con la integración educativa, marca que el enfoque clínico ha sido obsoleto, que los cambios de política educativa a nivel internacional han dado forma a la integración educativa en México. La indagación se caracteriza por hacer el análisis simbólico de la escuela y su tradición en aceptar alumnos discapacitados. Campillo (2003) apoya su estudio con aspectos teóricos del enfoque cualitativo interpretativo, con Stubbs (1987), García (1993), Inclán (1992), Woods (1987), Tyler (1998), Jackson (1990), Delémont (1985), Ezpeleta (1986), Serrano (1998) y Puiggros (1990).

Por su parte, Torres (2003) en preescolar rural presenta el estudio alusivo a las interacciones docentes-alumnos, grupo-alumno, padres-alumnos en lugares marginados donde los apoyos técnicos, materiales y de formación docente son limitados. Estudia cómo se da el proceso de integración educativa en este contexto de limitaciones socioeconómicas en dos jardines de niños del altiplano potosino. Focaliza su indagación con las categorías: relaciones afectivas positivas, relaciones encaminadas a desarrollar aprendizajes, relaciones negativas, relaciones madre-niño con nee. El autor recurre los referentes teóricos sustantivos Fishy (1995), López (2000), Stake (1998) y Ainscow (1995).

Particularmente, en el preescolar de CAM, Alfaro (2004) presenta la investigación titulada: *La adecuación curricular para el niño sordo preescolar*, la investigación se refiere a las adecuaciones curriculares en la educación de los niños sordos a nivel preescolar en el Centro de Atención Múltiple. Esto es, sobre el análisis de las dificultades generadas en la aplicación y desarrollo del programa de Grupos Integrados Específicos para Hipoacusicos (GIEH) del CAM audición y lenguaje en el Estado de Chiapas. El escritor indaga ¿cómo aprende el niño sordo?, ¿qué se le debe enseñar si la comunicación se encuentra fragmentada entre el docente y el alumno? utiliza el método estudios de casos, en alumnos entre 7 a 8 años con pérdida auditiva severas o profundas. En el grupo de observación se emplearon estrategias como Lectura Labio Facial, Adiestramiento

Auditivo y Articulación. Alfaro (2004) recurre a los autores Stenhouse (1984), Brenman (1988) para el análisis del curriculum; López Melero (1992), Pérez de Lara (1998) para inclusión; Mackerman (1999) para comprensión de un hecho educativo; Galindo (1999) para entrevista; Berger y Luckman (1995) institucionalización; Garrido (1993), González (1995), García Cedillo (2000) para adaptaciones curriculares.

De igual forma, en la clasificación de tesis referidas a la participación de agentes sociales *alumnos* en primaria; Zúñiga (2004) investiga sobre las interacciones de los docentes-alumnos en el proceso de integración educativa, la conceptualización de los sujetos como anormales, diferentes, marginados y estigmatizados; estudia las interacciones de los docentes de USAER en una primaria en el Estado de Chiapas. Sus cuestionamientos básicos: ¿cómo se manifiesta la interacción del docente de educación especial en el trabajo con niños y niñas con nee en la escuela regular?, ¿cómo enfrenta este docente el implementar la propuesta integradora en la escuela primaria regular? Zúñiga menciona la visión histórica de la educación especial en Chiapas, el aspecto normativo de atención a las nee y discapacidad. Se apoya de Gimeno Sacristán (1999), Puigdemívol (1996), Delamot (1984).

González (2005) y Sáenz (2005) participan en un proyecto sobre la prevalencia de alumnos con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en primaria en el estado de Chihuahua. González (2005) estudia la delimitación por nivel socioeconómico y Sáenz (2005) la delimitación por género. En esta investigación describen los antecedentes y evolución del TDAH, el origen, definiciones, tipos, diagnósticos y tratamiento. El estudio tiene como objetivo determinar la prevalencia del TDAH en las escuelas primarias de la región de Chihuahua. En el aspecto teórico sobre el TDAH se apoyan con los siguientes autores: Richers, Jensen, Arnold, Abikoff, Conners, Grenhill, Hetcham, Hinshaw, Pelham, Swanson para los antecedentes del trastorno; Strauss, Lehtinen para el diagnóstico DSM-III-R (1987), DSM-IV (1995).

En forma similar, Espinoza (2007) presenta un estudio a nivel doctorado en relación con la forma identitaria de los sujetos con discapacidad motriz y visual, utiliza el término de Sujeto con Discapacidad Visible y Evidente (SCDVE) con aportaciones de la sociología clínica (De Gualéjac, 1994) que le permite valorar los relatos, historias de vida de los discapacitados. Para construir la dimensión identitaria da énfasis a la noción de *resiliencia* estudiada por (Boris Cyrulnik, 2004), hace un análisis de los conceptos de diversidad, discapacidad, reconocimiento de la diferencia con la democracia y la política. Realizó un análisis de términos y expresiones de tres lenguas, culturas y países para verificar la forma en que se nombra a los Sujetos con Discapacidad Visible y Evidente. De sus cuestionamientos iniciales, menciona:

Habría que estudiar cómo los portadores de discapacidad [visual y motriz] se sienten y conducen en los diferentes ámbitos de la sociedad. Asumiendo o escapándose de los estigmas de “sujeto especial” con “habilidades diferentes”, “extraordinarias” o de “minus-válido” y “discapacitado”; o bien si simplemente la imagen que construyen de sí mismos es semejante a la de cualquier otro “sujeto común”. (Espinoza, 2007, p. 30)

Espinoza (2007) utiliza el relato de los sujetos discapacitados para percibir la dimensión identitaria, recopila datos con fundamento en las técnicas de la sociología clínica, entrevistas, relatos de historias de vida. Los referentes teóricos que utiliza son: Turaine, De Gualéjac, Elliot para la noción de sujeto, actor social; Ricoeur, Baz, Dolto, Schilder para la noción de Sujeto con Discapacidad Visible y Evidente (SCDVE) dimensión identitaria; Loher, Ruiz la noción de autonomía, proyecto de vida; Ardonio, Bernard para la noción de trayectoria, trayectancia, caminamiento formativo; otros autores a que se adhiere, Foucault (2000), Turaine, Saad (1999).

Las principales conclusiones que los autores presentan en la participación de los agentes sociales *alumnos* en preescolar son variopintas. Campillo (2003) señala que las educadoras reflexionan en relación con el contrato pedagógico que

dan a sus alumnos, en la búsqueda de estrategias para atender las necesidades educativas. Las interacciones de las docentes hacia los niños reflejan su cultura, el estilo, la identidad. No hay que ver al alumno por su déficit sino por sus habilidades y capacidades, el lenguaje que se utiliza en el aula y la forma de ser docente determinan el control de grupo, en ocasiones se contradice la forma de ser docente con las necesidades de los niños.

Por su parte, Torres (2003) concluye que el aspecto afectivo, las relaciones interpersonales en el trato alumno-maestro es básico, se requiere de profesionalización de las docentes para atender las nee de los alumnos. Alfaro (2004) en su estudio de adecuación curricular para el niño sordo finaliza que en la actualidad el concepto de sordo ha cambiado ya no es el que no puede, es una persona que tiene todo el derecho de convivir en la sociedad, las adecuaciones curriculares le permiten participar y hacer las mismas actividades que los demás, menciona que existe discusión entre el personal de CAM en la aplicación de metodologías, oralista, manualista o bimodal.

También, en primaria Zúñiga (2004) deduce que la integración educativa es impuesta por la normatividad educativa y los docentes de USAER mantienen un discurso oficial sin reflexión ni convicción amplia hacia el apoyo de los alumnos. El autor propone trascender el sentido de la integración educativa a una integración institucional-social, el maestro de educación especial no es consciente de las construcciones sociales no se profundiza en las relaciones interpersonales. En las conclusiones afirma que el aspecto afectivo toma un lugar especial en la interacción, crear un ambiente agradable y de confianza con el alumno da resultados positivos se requiere mantener las relaciones sociales de los alumnos con nee con los demás.

Además, González y Sáenz (2005) en el estudio de la prevalencia de alumnos con TDAH en el Estado de Chihuahua confirman que la prevalencia del trastorno es mayor del 5% al 10% en la comunidad estudiada. Dentro del nivel

socioeconómico los resultados corroboran lo anunciado, donde se hace mención que a menor nivel económico la prevalencia del TDAH es mayor, prevalece en el género masculino de 4-1 y en el género femenino 9-1. Los resultados señalan que existe presencia del TDAH en la ciudad de Chihuahua.

Espinoza (2007) presenta diez y seis conclusiones amplias en relación con la construcción de la dimensión identitaria en los Sujetos con Discapacidad Visible y Evidente (SCDVE). Una de ellas, en sus palabras:

Esta investigación muestra la importancia primordial del vínculo afectivo de los SCDVE [Sujetos con Discapacidad Visible y Evidente], hacia la construcción de su dimensión identitaria. Es a partir de la fuerza del deseo (explicado ya en psicoanálisis), que uno o varios de los personajes en el ambiente del individuo, se convierte en un actor importante que impulsa la construcción de una imagen positiva de sí. Este actor logra dar un reconocimiento en el SCD [sujeto con discapacidad] de tal manera que lo conduce a creer en sí mismo y a saberse capaz de salir adelante, lo que conduce hacia un estado de autonominación (es decir la autonomía relativa que un sujeto social puede alcanzar). (Espinoza, 2007, p. 394)

Espinoza (2007) hace mención de la noción de la resiliencia –del diccionario de la real academia española, capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límites y sobre ponerse a ellas- de los discapacitados, señala la transcendencia que tiene una persona, familiar o amigo, al escucharlos, acompañarlos, tomar parte de los apoyos requeridos.

En la perspectiva de agentes sociales maestros del nivel básico. González Romero (2007), Porrez (2004), Torres Moroyoqui (2006), Vargas (2005) analizan la integración de alumnos con nee en primaria. Gutiérrez (2005) presenta experiencias de docentes de USAER en el proceso de integración; Mora (2009) muestra su experiencia en secundaria.

En efecto, la participación de los docentes de nivel básico en el proceso de integración educativa es activa: González (2007) en la investigación titulada De

la invisibilidad a la visibilidad de la integración educativa, señala procesos de formación de la ética docente, estudia la relación de los sujetos con el otro, con la subjetividad e intersubjetividad describe las interacciones en el aula, centra el análisis en tres ejes: el trabajo docente, integración educativa y la ética docente. Los referentes teóricos sustantivos de la investigación son; Levinas (2000), Álvarez (2003) en la noción de la relación ética, Pérez Gómez (1992) para la noción de la escuela como socialización.

Por su cuenta, Porrez (2004) describe las interacciones que vive el profesor de primaria con los niños en atención de USAER en la cotidianidad de las prácticas docentes, estudia una escuela primaria en el Estado de Chiapas enfoca la investigación en las relaciones sociales entre los actores e identifica el aspecto subjetivo y el significado de los comportamientos de los docentes-alumnos en la escuela. En el aspecto teórico recurre a Puigdemívol (1996), Flandes (1997), Postic (1982), Vygotski, Coll (1997) y Piaget.

En el Estado de Sonora, Torres Moroyoqui (2006) presenta las concepciones del docente de primaria en relación con las necesidades educativas de los alumnos, organiza la información con las categorías del enfoque de la integración educativa en el ámbito filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico. Explora los significados de los docentes ante los procesos de atención hacia la diversidad. En el aspecto teórico, se apoya con Ponte (1994), Thompson (1992), Linares (1991), en la noción de diversidad; Cesar Coll, Bruner (1990) con la postura constructivista.

En forma similar, Vargas (2005) estudia las competencias docentes referentes a la integración educativa, las capacidades de los maestros ante la atención de los niños con discapacidad en primaria. El estudio se basa en que los profesores no han consolidado suficientes competencias en relación a la integración de alumnos con discapacidad, saberes pedagógicos: organización de la enseñanza, comunicación, interacción social, desarrollo profesional e

investigación pedagógica. Fundamenta su trabajo con las aportaciones de Ausbel (1993), Coll (2002), Díaz (1999), Gómez (1997), Gimeno (2000).

En efecto, en las experiencias de docentes de USAER con la integración, Gutiérrez (2005) expresa el por qué los maestros de primaria tienen actitudes negativas hacia el trabajo de la USAER, faltan estrategias de capacitación, se necesita considerar en los contenidos de orientación y asesoría temas como; el significado de la integración educativa, el conocimiento del programa, las diferentes discapacidades y adecuaciones curriculares. Gutiérrez revisa el funcionamiento de tres USAER en el Estado de Chiapas para conocer las actitudes de los docentes de grupo hacia la integración. El enfoque teórico que revisa se relaciona con los cambios de la política educativa en las funciones de USAER, recurre a Michel G. Fullan y Suzanne Steigelbau (1987).

Por su parte, Mora (2009) presenta un estudio titulado: Reforma de educación secundaria: el docente y la atención a la diversidad, referido a la reforma de educación secundaria (2006) y en concordancia con la atención de los alumnos con nee para dar cuenta de las concepciones docentes acerca del trato de la diversidad desde la postura el docente y la institución. Señala cómo la práctica de los docentes transforma los saberes construidos con la experiencia adquirida, estudia la relación de los docentes con los otros y sus actividades. Mora (2009) elabora supuestos teóricos a partir del material empírico de las entrevistas, se apoya de autores como Ainscow, William, Susana Stainbak, Ignasi Puigdemívil en relación con la diversidad, desarrolla las nociones de sujeto y práctica docente como elementos centrales de la investigación.

Las principales conclusiones de la participación de los maestros como agentes sociales en la integración educativa, vista desde las producciones del saber (tesis), se inclinan hacia los procesos de interacción de los docentes con el contexto educativo, por ejemplo; en las prácticas educativas con discapacitados, la necesidad de capacitación, profesionalización, reconocimiento de la diversidad,

atención de los alumnos con nee y las competencias docentes para apoyar las necesidades educativas de los alumnos.

González (2007) en sus conclusiones menciona que a partir del análisis de la práctica educativa de las interacciones en el aula y de relacionar la ética con la diversidad, propone la actualización de los maestros en la comprensión de las competencias éticas, con los siguientes módulos del taller; modulo uno, fundamentos, diferencia, alteridad; modulo dos, ambiente en la clase; modulo tres, desarrollo de habilidades cognitivas; modulo cuatro, aprendizajes en grupos cooperativos. Del mismo modo, Vargas (2005) concluye en el señalamiento de la importancia de la capacitación y actualización a los docentes, menciona que desde el 2005 existe el Programa Nacional de Actualización Permanente, sin embargo, no existen cursos sobre la integración educativa para maestros de primaria. La operatividad y logros de estos cursos (PNAP) no trascienden a la práctica educativa, además, de que los conductores no son especialistas la integración de alumnos con discapacidad requiere de profesores capacitados que desarrollen competencias profesionales.

En la experiencia de investigación de Porrez (2004) en lo referente a la implicación del maestro de primaria en el proceso de integrar a los alumnos con nee, menciona que los maestros revelan más las dificultades y necesidades de los niños que las habilidades o capacidades. Los maestros se sienten incapaces de apoyar a los niños en su aprendizaje consideran que las discapacidades deben ser atendidas en educación especial, esto implica la profesionalización de la práctica docente a través de la actualización permanente.

En otra concepción de la influencia de los maestros en relación con el tema de integración, Torres Moroyoqui (2006) organiza las conclusiones en las dimensiones de su estudio y en relación con los docentes, afirma lo siguiente: en la dimensión filosófica; los maestros se manifestaron a favor de los derechos de nacer de las personas con discapacidad, a la integración de todos sin distinción e

interactuar en la familia, escuela y comunidad; en la dimensión sociológica, los maestros afirman que los alumnos logran socializarse y desarrollan su autoestima en los grupos; en la dimensión pedagógica, los docentes se sienten inseguros para participar en la atención educativa reconocen que no poseen los conocimientos y habilidades necesarias para la atención en el aula; en la dimensión psicológica, los maestros desconocen estrategias metodológicas de adecuación curricular en relación con el desarrollo del niño.

Finalmente, Gutiérrez (2005) concluye que los maestros de primaria en el Estado de Chiapas experimentan un proceso difícil en la aceptación del cambio hacia la integración educativa, los maestros no conciben la integración de alumnos con discapacidad, presentan incertidumbre. Mora (2009) afirma en sus conclusiones que la reforma de la educación secundaria permite la integración de alumnos con nee, que el actuar de los docentes en relación con la atención de la diversidad tiene que ver más con las experiencias vividas que con los lineamientos o formas institucionales dictados. El maestro de primaria crea, a partir de su experiencia, estrategias de atención hacia los alumnos, el significado de atención a la diversidad es confuso en la concepción de los docentes ya que falta seguimiento en las asesorías algunos docentes ven el tema como señal de política.

En la tendencia de participación de los padres de familia como agentes sociales en el ámbito de atención a la integración educativa, localicé el estudio de López (2004) en el Estado de Chiapas con el título La integración familiar en el proceso de la integración educativa en los niños con discapacidad intelectual, describe la participación de la familia en la educación de las alumnas con discapacidad intelectual en el Centro de Atención Múltiple. En sus presupuestos teóricos señala que el interaccionismo simbólico representa experiencias internas de los miembros de la familia y su representación en el proceso social. López (2004), menciona:

Se parte del supuesto de conocer todas aquellas interacciones familiares y la representatividad de las mismas, debido a que existe una representación muy fuerte entre la institución familiar y la integración educativa. El reconocimiento de la función social de la familia ha puesto en juicio la ambivalencia en las relaciones familiares y de manera especial en las familias en las que la aceptación o no de un miembro etiquetado como “disminuido” se convierte en el núcleo fundamental de la dinámica interaccional. (López, 2004, p. 3)

López (2004) apoya su trabajo con el interaccionismo simbólico en la observación de las relaciones familiares con dos niñas que presenta discapacidad intelectual, estudia la interacción social, familiar, las relaciones maestro-alumno, el niño con deficiencia mental y la familia. El escritor fortalece la investigación con los autores; Mead (1934), Hargreaves (1978), Giddens (1993) el enfoque del interaccionismo simbólico; Vygotski (1985), Cesar Coll, Dosie, Mugmy, Pet-Clemont, Bruner y Gardner para el estudio del desarrollo del niño. En las conclusiones, López (2004) afirma para que exista una integración educativa debemos partir de una integración social, la dignidad de las personas con discapacidad debe reconocerse para lograr la integración en el aula, los principios de justicia, libertad y dignidad deben ser aplicados en la familia, en toda familia surge una división de roles y funciones, la noción de rol se refiere a la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definitiva en una organización social.

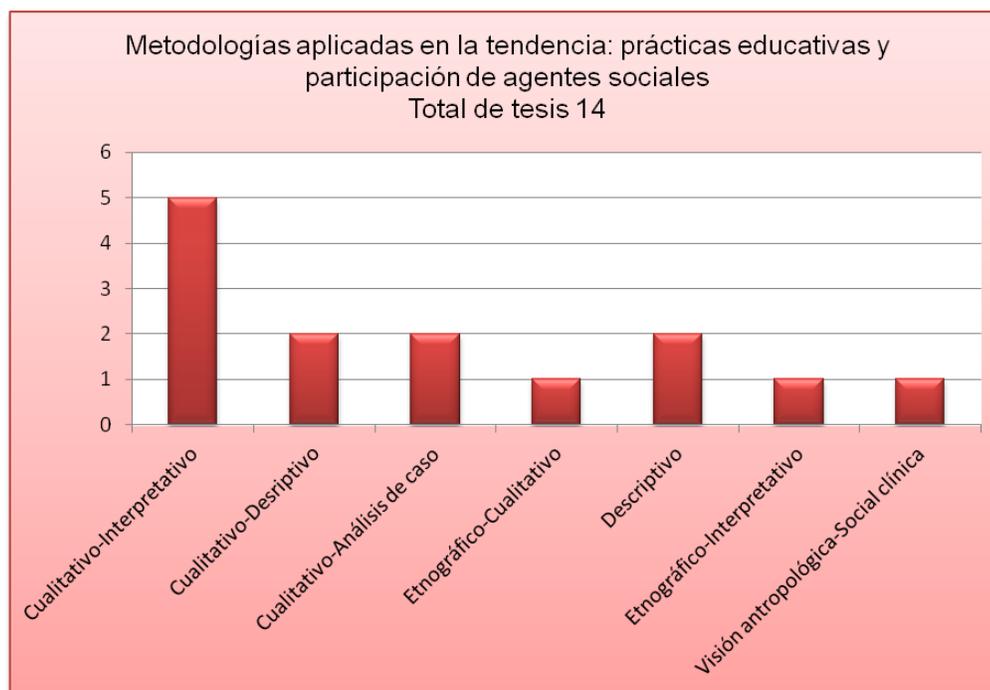
5.4.3 Preferencias metodológicas e instrumentos de investigación

La metodología y los instrumentos de aplicación para el desarrollo de una investigación educativa requiere de especificar al inicio del estudio las problemáticas que se observan en un contexto definido, además de considerar cuáles son los participantes que están en la mira para dar cuenta del significado que tienen de las prácticas educativas en la vida cotidiana, y marcar las interacciones, acciones de los sujetos.

Los autores de esta tendencia observaron las prácticas educativas de los agentes sociales, alumnos, maestros y padres de familia implicados en el proceso, utilizaron diversos instrumentos para obtener información empírica desde, entrevistas, diarios de campo, videograbaciones, revisión de documentos, aplicación de estadísticas, según las metodologías que aplicaron.

Entonces, en esta inclinación de temas los autores emplearon diferentes metodologías la más recurrente fue la metodología cualitativa, y sus variantes; cualitativa-descriptiva, cualitativa-análisis de caso, etnográfica-cualitativa, descriptiva y antropológica. En la gráfica 10 muestro las principales metodologías en la tendencia de participación de agentes sociales en el campo de la educación especial, en la tabla 5 los instrumentos que se ocuparon.

Gráfica 10.



En esta tendencia los investigadores aplicaron más la metodología cualitativa.

La siguiente tabla presenta instrumentos y técnicas que los expertos utilizan en la aplicación de las diferentes metodologías en el campo de la educación especial, en esta tendencia.

Tabla 5.

Instrumentos aplicados en las tesis en la tendencia: prácticas educativas y participación de agentes sociales.

Tesis 1	Tesis 2	Tesis 3	Tesis 4
Cualitativo interpretativo	Cualitativo Análisis de caso	Cualitativo Análisis de caso	Etnográfico-Cualitativo
Diario de campo Observaciones Videograbaciones Fotografías Entrevistas Cuestionarios	Observación participante Entrevista	Revisión de documentos Observación participativa Entrevistas videograbaciones	Observación participante Entrevistas

Tesis 5	Tesis 6	Tesis 7	Tesis 8
Descriptivo	Descriptivo	Etnográfico interpretativo	Cualitativo interpretativo
Observaciones Entrevistas Análisis factorial	Observaciones Entrevistas Análisis factorial	Observaciones Entrevistas	Entrevistas Observación participante

Tesis 9	Tesis 10	Tesis 11	Tesis 12
Cualitativo Descriptivo	Cualitativo Descriptivo	Cualitativa interpretativo	Cualitativo Interpretativo
Cuestionarios entrevistas	Estadística, tendencia central y desviación estándar	Cuestionarios Grafica de barras	Entrevistas observaciones

Tesis 13	Tesis 14 doctorado
Cualitativo-interpretativo	Antropológica Sociología clínica
Observación Entrevistas Videograbaciones Revisión de documentos	Entrevistas Relatos de historias de vida

Se observa que en la metodología cualitativa los autores aplican los instrumentos de observación, entrevista, videograbaciones, para describir las interacciones entre los sujetos de las prácticas educativas.

5.4.4 Referentes teóricos sustantivos

A causa de exponer las tesis sobre la participación de los agentes sociales en las prácticas educativas recupero los principales referentes teóricos que apoyan las investigaciones en esta perspectiva. Por ejemplo, los autores de las tesis recurrieron a los siguientes teóricos para analizar las prácticas educativas de los alumnos en el proceso de integración: Stubbs (1987), García (1993), Inclán (1992), Woods (1987), Tyler (1998), Jackson (1990), Delémont (1985), Ezpeleta (1986), Puiggros (1990), Fishy (1995), López (2000), Stake (1998), Ainscow (1995), Stenhouse (1984), Brenman (1988), López (1992), Pérez de Lara (1998), Mackerman (1999), Galindo (1999), Berger y Luckman (1995), Garrido (1993), González (1995), García (2000).

En el aspecto teórico sobre el TDAH se apoyan con los siguientes autores: Richers, Jensen, Arnold, Abikoff, Connors, Grenhill, Hetcham, Hinshaw, Pelham, Swanson. Strauss, Lehtinen en antecedentes evolutivos del trastorno para el diagnóstico DSM-III-R (1987), DSM-IV (1995). Turaine, De Gualéjac, Elliott para la noción de sujeto, actor social. Ricoeur, Baz, Dolto Schilder para la noción de Sujeto con Discapacidad Visible y Evidente (SCDVE) dimensión identitaria. Loher, Ruiz para autonomía y proyecto de vida. Ardonio, Bernard para el estudio de la trayectoria, trayectancia, caminamiento formativo; Otros autores, Foucault (2000), Turaine (1997) y Saad (1999).

En relación con agentes sociales maestros los autores recuperan ideas de: Levinas (2000), Álvarez (2003), Pérez (1992), Puigdemívol (1996), Flandes (1997), Postic (1982), Vygotski, Coll (1997), Piaget. En relación con la participación de los padres de familia recurren a: Mead (1934), Hargreaves (1978),

Giddens (1993), Vygotski (1985), Cesar Coll, Dosie, Mugmy, Pet-Clemont, Bruner y Gardner.

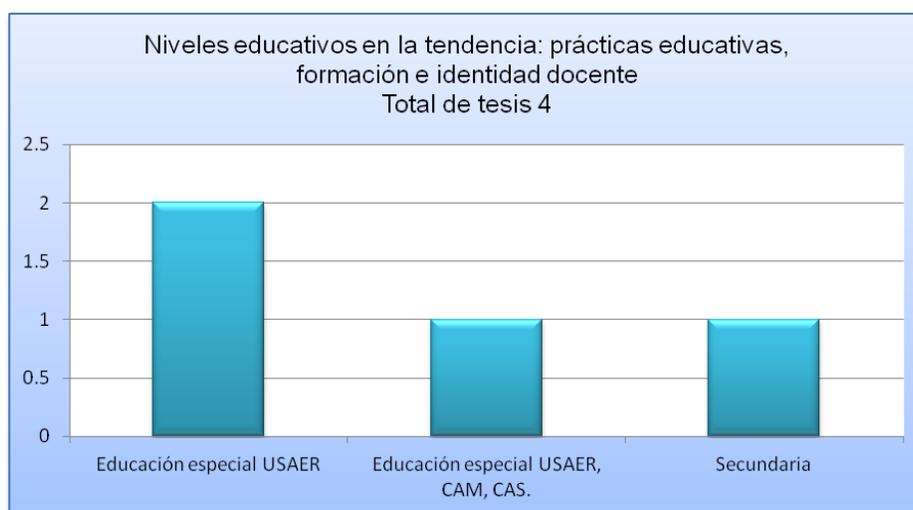
5.5 Prácticas educativas, formación e identidad docente

En esta perspectiva la producción del saber (tesis) se relacionó con temas relativos a las trayectorias e identidad de los maestros que participan en el proceso de prácticas de la integración educativa. Las trayectorias académicas son caminos, experiencias de trabajo e identidad.

5.5.1 Niveles educativos en atención

En esta tendencia señalo las tesis clasificadas en relación con la formación e identidad docente. Chacón (2004), Auces (2009) en educación especial, USAER; Pieck (2002) tiene su investigación en relación con los servicios de CAM, USAER, CAS; Acosta (2003) en secundaria. La gráfica 11 representa los niveles en atención de esta tendencia. Presento tres tesis de maestría y un de doctorado en el campo de la educación especial.

Gráfica 11.



La grafica representa los niveles educativos en esta tendencia, hay una tesis (Pieck, 2002) que analiza las prácticas del USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular), CAM (Centro de Atención Múltiple) y CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes).

5.5.2 Descripción de los subtemas

En esta tendencia muestro las tesis relacionadas con características en la formación e identidad docente relacionadas con las ideas de integración educativa. Estudios vinculados con los tipos de funciones, creatividad, actitudes y formación de docentes. Por ejemplo, la tesis de Chacón (2004) exhibe las funciones del director de la USAER No 15 en las prácticas educativas en el Estado de Chiapas, estudia las funciones del director como líder y responsable de la administración educativa desde las dimensiones: pedagógica curricular, comunitaria, administrativa-financiera y organizacional-operativa. En el aspecto teórico se apoya con Pozner (1997), Ramírez (1999), Mackerman (1999), Bertely (2000). Con el estudio de caso, Chacón (2004) concluye que las actividades que realiza la directora de USAER depende de las condiciones sociales de las primarias, que es esencial considerar la política educativa para organizar el trabajo de manera colaborativa primaria-USAER, los directores de las escuelas primaria no permiten el trabajo conjunto, falta sensibilización y acuerdos para la integración educativa.

En el Estado de Yucatán, Pieck (2002) presenta el estudio titulado; *El pensamiento creativo del docente de educación especial*, con el propósito de identificar los niveles diferenciales de creatividad en los docentes con especialidad en problemas de aprendizaje, para incidir en el desarrollo de la capacidad artística como una alternativa educativa terapéutica en los docentes y sistematizar la estimulación de la creatividad en los programas escolares. La investigación es parte de un proyecto más amplio, titulado: *Estimulación del pensamiento creativo en niños con capacidades extraordinarias y en niños con problemas de aprendizaje* con la dirección de Efraín Duarte Briseño. La investigación de Pieck participa en la tercer parte titulada: *Evaluación del nivel de creatividad y tipo de pensamiento (creativo y no creativo) de los docentes que atienden a niños de la muestra escolar*. En el trabajo de investigación se obtuvieron muestras del CAM, de USAER y de un grupo que atiende alumnos con Capacidades y Aptitudes

Sobresalientes (CAS). En el aspecto teórico se apoya en la noción de creatividad, con Duarte (1994), Garaigordobil (1995), Barrón (1965), Gorvillla (1980). De sus principales conclusiones señaló lo siguiente: los docentes especialistas en problemas de aprendizaje con respecto a la variable fluidez y flexibilidad se ubica en el nivel bajo y de la variable de originalidad en el nivel alto, tendencia poco creativa de los docentes. Se encontraron barreras para la creatividad, por ejemplo; el tiempo de trabajo institucional para el ejercicio de la docencia, el cumplimiento de las demandas escolares, prácticas educativas tradicionales y autoritarias.

En el estudio de las actitudes docentes hacia los alumnos con nee, Acosta (2003) presenta su tesis con el título Las actitudes del docente de educación secundaria, egresado de la Escuela Normal Superior de México, hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, aplica a los docentes la escala de actitudes tipo Lickert relacionada con cuatro dimensiones: física, académica, conductual y social. Presenta los conceptos de nee y discapacidad, se apoya con los siguientes autores: Pinel, Harlan (1984), Vigosky, Wolfensberger (1972), Nirje (1969), Warnock (1978). En las conclusiones señala que los docentes mostraron mayores actitudes en aspectos pertenecientes a la dimensión social, la formación y el cambio de actitud no tiene una relación directa con la edad y sexo sino de las experiencias continuas con el trabajo de apoyo a las nee.

En el aspecto de la formación docente Auces (2009) muestra un estudio de doctorado con el título Formación docente e inclusión educativa en el medio rural. Estudio de casos desde la narrativa de los sujetos. Describe los procesos de formación docente e inclusión educativa desde el análisis de casos, la narrativa y experiencia de los sujetos, maestros, padres y alumnos en el medio rural. El propósito central de la investigación es dar cuenta de las significaciones sociales y los procesos de identidad para hacer una propuesta de la formación docente en la comunidad de San Luis Potosí.

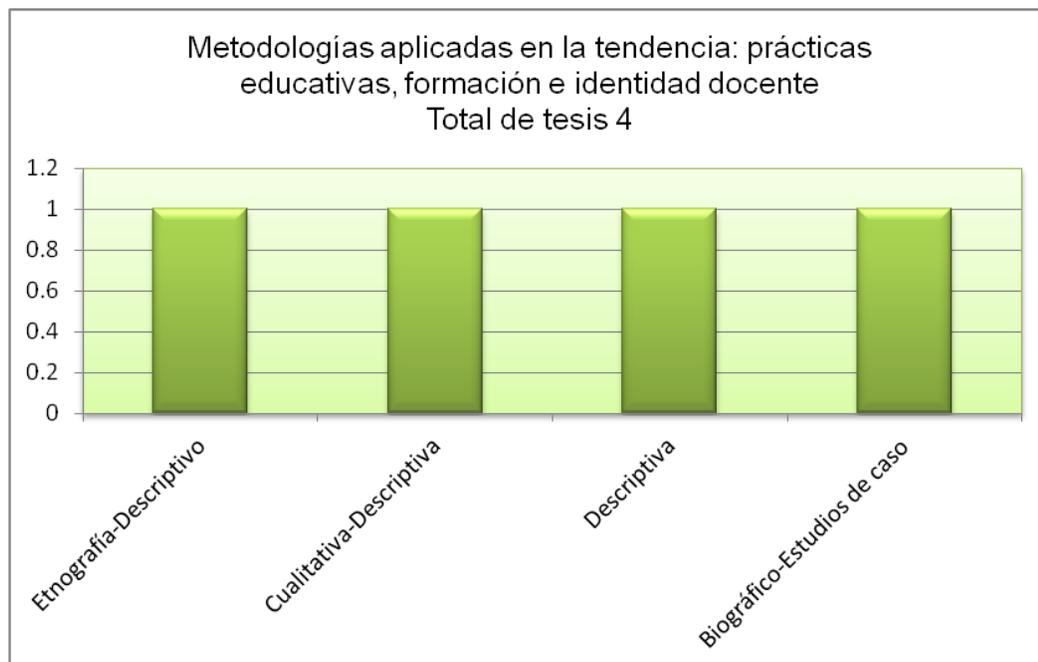
Auces (2009) plantea la siguiente pregunta para el desarrollo de la investigación: ¿Qué tipo de formación docente es pertinente considerar para brindar una educación inclusiva basada en los principios de igualdad y diversidad? (p.7). Desarrolla el estudio en cuatro comunidades rurales, presenta la conceptualización del campo de la formación docente y su relación con el proceso de inclusión educativa desde el ámbito internacional, nacional y estatal; describe la naturaleza y las características del medio rural y la narrativa como experiencia de vida de los habitantes, exhibe un análisis sobre los procesos de identidad que se construyen durante la formación docente e inclusión educativa. El autor se apoya con el método biográfico con Bolívar (2001) en las epifanías; Castoriadis (2002) para las significaciones sociales; Aguayo y Portal (1992) para los procesos de identidad.

Una de las conclusiones centrales de esta investigación es que los estudios acerca de la formación docente e inclusión educativa deben tomar en cuenta la perspectiva de la diversidad desde la antropología, psicología, sociología, e historia para resignificar las desventajas sociales y culturales. Otra conclusión que señala el autor (Auces, 2009) es que la integración educativa no determina de manera unidireccional los cambios suscitados en el campo de la formación docente y de lo educativo social, sino que es un influir constante de incidencias, repercusiones entre docentes y directivos.

5.5.3 Preferencias metodológicas e instrumentos de investigación

En esta perspectiva las metodologías aplicadas fueron de descripción relacionadas con el aspecto cualitativo, los autores aplicaron instrumentos como entrevistas, relatos de vida, observaciones que apoyan la recuperación de significados en las interacciones con los docentes al estudiar las trayectorias de vida. La gráfica 12 representa las metodologías empleadas en esta tendencia y la tabla 6 constituye los instrumentos de las metodologías aplicadas en esta tendencia.

Gráfica 12.



El método biográfico permite apoyarse de relatos de vida, diario de campo y narrativas biográficas.

Tabla 6.

La siguiente tabla muestra los instrumentos utilizados en esta tendencia

Tesis1	Tesis 2	Tesis 3	Tesis 4
Etnografía descriptivo	Cualitativo Descriptiva	Descriptivo	Biográfico Estudios de caso
Entrevistas observaciones	Cuestionarios estadística	Cuestionarios entrevistas	Relatos de vida Entrevistas Diario de campo Narrativas biográficas

De igual forma, la investigación biográfica fue utilizada en la tesis de doctorado por Auces (2009) con el título: *Formación docente e inclusión educativa en el medio rural. Estudio de casos desde la narrativa de los sujetos*; el autor explica cómo a través de las narraciones de vida observa las significaciones de las

prácticas educativas en contextos de la educación especial. Un punto importante para el seguimiento de las interacciones en las prácticas de educación especial es la idea que señala Auce; el estadio del espejo de Lacan (1949) para resaltar la importancia que tiene la mirada del otro en la constitución del yo, así como en la construcción de la identidad de los sujetos.

5.5.4 Referentes teóricos sustantivos

En esta tendencia en relación con las trayectorias e identidades docentes los autores se adhieren a referentes teóricos sustantivos en el desarrollo de las investigaciones: Pozner (1997), Ramírez (1999), Mackerman (1999), Bertely (2000) para el estudio de las funciones directivas; Duarte (1994), Garaigordobil (1995), Barrón (1965), Gorvilla (1980) para la creatividad. Pinel, Harlan (1984), Vigosky, Wolfensberger (1972), Nirje (1969), Warnock (1978) para conceptos de necesidades educativas especiales y discapacidad. Bolívar (2001) para las epifanías. Castoriadis (2002) para las significaciones sociales. Aguayo y Portal (1992) para procesos de identidad.

En este capítulo reconozco la producción generada por los autores. Los temas, los referentes teóricos sustantivos, las metodologías e instrumentos de indagación, en las diversas tendencias de las prácticas educativas que favorecen la comprensión y análisis de la formación del campo de la educación especial. Cada investigación tiene su relevancia en el estudio de la educación especial, todas mantienen estabilidad en los propósitos, en los referentes teóricos utilizados, y en la aplicación de metodologías cualitativas.

Consideraciones finales

En el siguiente apartado intento formular lo que me dejó mi recorrido por las prácticas educativas en el campo de la educación especial. En primer lugar las experiencias con los entrevistados me ayudaron conocer nuevas formas de ver la discapacidad y las funciones de los servicios de educación especial. Con las narraciones de las trayectorias reconozco la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente, de investigación e innovación de las prácticas de educación especial. En segundo lugar, la indagación me abrió puertas para conocer las tendencias en la producción académica y me brindó un acercamiento a las metodologías e instrumentos de investigación, a los autores sustantivos, a los enfoques y a las perspectivas en este campo.

En este sentido, con esta indagación se cumplen los objetivos que al inicio de la presente acordé. Indagué las experiencias de las prácticas educativas desde las trayectorias académicas, analicé las tendencias de la producción de las tesis de maestría y doctorado, reconocí los referentes teóricos sustantivos, los aspectos metodológicos y los recursos normativos de la inclusión educativa que los productores mantienen en las investigaciones en este campo. Además me deja la inquietud por conocer tanto la docencia reflexiva desde las prácticas educativas en el campo de la educación especial como seguir el proceso de investigación para llegar a la posible innovación de las prácticas educativas en educación especial.

Por la forma de organización de la tesis, presento las reflexiones finales en dos apartados: voz y sentidos de los actores, experiencias de las prácticas

educativas de los académicos expertos en el campo de la educación especial; y las tendencias de la producción del saber, estado de conocimiento de las prácticas educativas en relación con la educación especial, en el periodo del 2002 al 2010, en la UPN.

Voz y sentidos de los actores

A partir del acercamiento al discurso de los sujetos, mediante de la investigación cualitativa, este trabajo me ha permitido dar cuenta de la forma en que los académicos dan vida a las prácticas cotidianas en el campo de la educación especial. En los encuentros con los actores vía entrevistas a profundidad reconozco la mediación que tienen las formas de acercamiento, de intereses en cada uno, con sus experiencias invitan a transformar mi ser y hacer profesional. Por lo tanto, desde el bosquejo de la historia de la educación especial, presento las siguientes reflexiones:

- ✓ Para conocer las estrategias de atención de las necesidades educativas especiales y discapacidad es trascendental ver el pasado, conocer la historia de los modelos de atención, la historia de las deficiencias, las formas de constitución de los servicios de apoyo, conocer los paradigmas anteriores sobre la discapacidad nos servirá para entender el presente.
- ✓ Los aspectos relevantes que definen la integración e inclusión educativa en México, derivado de las políticas educativas de organizaciones internacionales a favor de la diversidad y de la atención a la discapacidad son; Uno, la noción de necesidades educativas especiales que en el informe Warnock se estableció en 1978 para referirse a los alumnos con discapacidad. Dos, la noción de Necesidades Básicas de Aprendizaje se conceptualiza en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, en Jomtién, Tailandia en 1990. Tres, con la Declaración de Salamanca, principios, políticas y prácticas para las nee en 1994, se inicia el proyecto de Integración Educativa. Cuatro, en el Foro Mundial sobre Educación en Dakar Senegal en el 2000, México informa sobre las políticas de impulsar la inclusión y diseñar modalidades y currículos diversificados, velar porque antes del 2015 todos los niños que se encuentren en situaciones difíciles y

los que permanezcan a minorías étnicas tengan acceso a una enseñanza gratuita. Cinco, en el 2007 con el Programa de Acción Mundial para los impedidos y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en la ONU, se generan cambios en las acciones de la educación para todos y atención a la diversidad. Hasta llegar al Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2006-2012) derivado del Programa Sectorial de Educación.

- ✓ De las organizaciones internacionales, destacan el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM); además de la participación de organizaciones civiles, CONFE, integración Down y CRECIDEVI.
- ✓ Un año crucial para la integración educativa fue en 1993, se consolida la Ley General de Educación, para educación especial el artículo 39 y 41 son la base del reconocimiento de las personas con discapacidad, la no discriminación e integración educación regular. Y en 1995 da inicio el proyecto de investigación e Innovación de la Integración Educativa, el cual tiene dos periodos básicos: de 1995-1996, un año de diagnóstico de la integración a nivel nacional, el otro periodo va de 1996-2002 donde la educación especial enfrente un cambio radical en el modelo de atención, del clínico-asistencial a que los alumnos con discapacidad y nee accedieran al curriculum básico. En el ciclo escolar 1993-1994, se reorientan los servicios de educación especial donde surge la USAER, el CAM y CAPEP.
- ✓ Una visión general en los cambios de los modelos de atención educativa en educación especial fue: el modelo asistencial de 1870 a 1970, para la atención de las personas atípicas, deficientes mentales, sordomudos y ciegos, como se conceptualizaba en aquella época; el modelo rehabilitatorio o médico-terapéutico de 1970 a 1979, para la atención de los sujetos con discapacidad, lenguaje y aprendizaje. El modelo psicogenético-pedagógico de 1980 a 1989, para atender a las personas con requerimientos de educación especial. El modelo de Integración Educativa de 1990 a 1999, para atender a las personas con nee con y sin discapacidad. El modelo de la educación inclusiva del 2000 al 2010, para atender a las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social.
- ✓ La USAER se crea con la intención de organizar los servicios educativos de educación especial, cubre a los Grupos Integrados, a los Centros de

Orientación para la Integración Educativa, a los Centros Psicopedagógicos, a las Unidades de Atención a Capacidades Sobresalientes. La intención de USAER en particular del área de pedagogía es proporcionar recursos metodológicos alternativos a los docentes de la escuela regular que brinde al apoyo adecuado a los niños con nee asociados a discapacidad y aptitudes sobresalientes, en procesos de enseñanza aprendizaje y asesoría a padres de familia.

- ✓ El CAM absorbe los servicios, Centro de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial, los Centros de Capacitación de Educación Especial (CEDADEE), con el objetivo de dar atención educativa a los alumnos que presentan nee y discapacidad múltiple, con la idea de cubrir educación inicial, preescolar, primaria y capacitación laboral.
- ✓ En la inclusión educativa se pretende que no solo los niños con discapacidad, sino todos los niños de la calle, con diferentes etnias, indígenas, migrantes, niños con diferentes dificultades sociales, participen en todas las actividades de la escuela; artísticas, pedagógicas, recreativas, de evaluación, de convivencia, de relación con los otros, romper las barreras para la participación social. Además, la inclusión educativa es atender las nee con las condiciones de organización y planeación de la escuela, es ofrecer recursos adicionales a los alumnos con discapacidad, evaluar de manera diferente, sensibilizar a la comunidad, dar respuesta a las discapacidades, también a los alumnos con características de índole cultural, racial, lingüístico o de salud.

En el vínculo de contacto con los entrevistados –en la entrevista cara a cara- se generan redes de significaciones sociales, ya que la relación con el saber, incluye la representación de los objetos y la relación con otros sistemas o campos, así los académicos entrevistados dan cuenta de sus prácticas aun cuando incluyan experiencias que ligan a saberes con otros campos de conocimiento, –el saber es la relación, no solo el sentido-. En las entrevistas, el sujeto tiene la función de narrador y el entrevistador está atento al sentido. Así, los académicos tienen la libertad en comentar situaciones significativas de las prácticas pedagógicas de la vida cotidiana, deseos, anhelos o dificultades. Describo mis reflexiones en relación con las subcategorías; trayectorias en la incorporación al campo, formación docente, estrategias de intervención docente.

- ✓ Los sujetos investigados tienen preparación académica en el área de psicología, pedagogía y psicopedagogía con matices de especialidad en el campo, se incorporan desde diferentes contextos, por ejemplo, dos académicos se incorporan desde el proyecto de investigación e innovación de la integración educativa, son pioneros de las experiencias de integración educativa en México. Una entrevistada se incorpora desde su trabajo en la academia de la formación de psicólogos en la UNAM. Otra más se incorpora en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con asesorías e intervención desde su preparación como psicopedagoga. En los trayectos de los académicos se observa que toman posición de acuerdo al contexto e interés de los sujetos o de los grupos, se someten a constantes transformaciones de su ser y hacer.
- ✓ En la formación docente en el campo de la educación especial, los entrevistados señalan varios sentidos; se ha descuidado el aspecto de actualización y formación docente, no hay especializaciones en relación con las discapacidades, no hay profundidad en la intervención psicopedagógica. El enfoque de la integración e inclusión afecta las prácticas educativas de los docentes de la escuela regular y de especial, se afectan emocionalmente. Los docentes toman posición en el campo y deciden participar con la estrategia del aislamiento adaptativo, los maestros de primaria y de educación especial esperan indicaciones de las autoridades sin tener iniciativa para mejorar las prácticas educativas.
- ✓ En relación con los alumnos que cursan las licenciaturas en pedagogía, psicología en la UPN, siguen sin cambiar su enfoque de poner consultorios para la atención de las discapacidades, tienen presente el enfoque clínico-terapéutico, que deberían aplicar el enfoque sociocultural y ecológico. Además, los alumnos de la Escuela Normal de Especialización no tienen vinculación con las formas de trabajo de la educación especial, particularmente con USAER, existe distanciamiento y falta de correspondencia con las estrategias de intervención educativa.
- ✓ Del mismo modo, en las sugerencias que los entrevistados proponen para mejorar la formación docente, manifiestan que el docente de educación especial debe combinar la pedagogía con la psicología, el sujeto especialista debe ser en psicopedagogía con singularidad en educación especial, tener especialización en alguna discapacidad, motriz, auditiva, intelectual, visual o en trastornos generalizados del desarrollo.

- ✓ En las prácticas educativas de mejora en USAER, están conjuntar el currículum con las características de los niños, con la discapacidad que presentan, identificar las etapas del desarrollo de niño, el nivel de competencia curricular, nivel de desarrollo del pensamiento para conocer como aprende el menor, considerar la edad. Diversificación curricular, que implica perfil grupal, caracterización de aula, adecuaciones curriculares de acceso y en los elementos, metodologías, evaluación, contenidos, propósitos. Establecer las prioridades del alumno con los apoyos en criterios que propone Puigdemívol (1996), mejorar el rol del docente con estrategias para comunicar lo que sabe. Tener presente que si se puede llevar a cabo las prácticas de inclusión exitosas, prácticas logradas que depende de la motivación del docente para transformar el contexto áulico. Se sugiere asesorar al docente con acompañamientos de las actividades con alumnos discapacitados, lograr las experiencias para transformar la práctica docente.
- ✓ Las sugerencias de la experta en inclusión educativa de España, señala que el docente de educación especial no debe colocarse por encima de los demás compañeros, que la escuela lo vea como parte de ellos y así sensibilizar a los directivos –a los líderes también se orientan-, cuidar las relaciones con los docentes, alumnos y padres de familia. No perder de vista el objetivo que son los alumnos con discapacidad, en las asesorías ser discretos, orientar a la familia con la estrategia de libertad, sin cuestionarlos, que ellos solos pregunten cómo apoyar a sus hijos, utilizar la narratividad oral y escrita.

En relación con la significación de la discapacidad, los sujetos se refieren al reconocimiento de la diferencia, el significado de la discapacidad y la experiencia con la discapacidad.

- ✓ Para reconocer a un alumno con discapacidad se deben aplicar evaluaciones psicopedagógicas, canalizar al discapacitado al sector salud para conocer sus necesidades, aplicar pruebas psicológicas, considerar el contexto dónde están los alumnos, sus carencias, el niño no por tener discapacidad tiene dificultades de aprendizaje.
- ✓ Al definir la discapacidad de un alumno influyen las interacciones sociales y el momento histórico. Los aspectos actitudinales, cognitivos, afectivos de los demás intervén en el significado social positivo o negativo de los

alumnos con discapacidad. Ver la discapacidad desde un enfoque histórico-social y no biológico.

- ✓ Los efectos de la educación especial por su propia episteme manifiestan discriminación, separación del discapacitado. En los alumnos con capacidades sobresalientes no genera el mismo efecto, el problema es para los alumnos que socialmente están por debajo de la norma, los que presentan nee y discapacidad por su propia constitución social e interacción con los otros presentan un valor agregado negativo. La significación de la discapacidad se produce culturalmente, la diferencia no es sinónimo de discapacidad se genera un plus valor negativo por la idea del modelo de hombre estandarizado –modelo de producción- que le da significación a lo normal.
- ✓ En los planteamientos de la integración e inclusión, la discapacidad se reabsorbe, en cambio con la idea de la diferencia la discapacidad se custodia en la comunidad. Es fundamental ir al pasado para conocer el presente, conocer la historia de las deficiencias nos apoyará para observar a los discapacitados. Mientras exista interacción e intercambio de significación y de sentido con el otro, regular-discapacitado, la discapacidad se disminuye.

En relación con los recursos normativos:

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa se originó como eje articulador de la educación especial de 2002 al 2006 con base en la corriente normalizadora. Al inicio de la aplicación del programa los docentes avanzan en la integración educativa, después, pierden interés debido a la espera de nuevas acciones por parte de las autoridades. Existen dos programas, el PNFEIE del 2000 al 2006 con el presidente Vicente Fox, y el PFEIE del 2006 al 2012 con el presidente Felipe Calderón, que vinculan las principales acciones para la integración e inclusión educativa. Los principales lineamientos normativos donde la SEP se adhiere a las políticas educativas internacionales son:

- ✓ Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”/Jomtién, Tailandia, 1990.
- ✓ Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales/UNESCO, 1994.
- ✓ Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad/OEA, 1999.
- ✓ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad/ONU, 2008.
- ✓ Ley Federal para Eliminar y Prevenir la Discriminación, 2003.
- ✓ Ley General de Educación
- ✓ Ley General para las Personas con Discapacidad, 2005.
- ✓ Artículo tercero constitucional
- ✓ Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.
- ✓ Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad. 2009-2012/CONADIS, 2009.
- ✓ Programa Sectorial de Educación 2007-2012.
- ✓ Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2007-2012/SEP, 2007” Guía 2010.
- ✓ Programa Nacional de Derechos Humanos 2008-2012
- ✓ Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PRONADDIS) 2009-2012
- ✓ Informe Warnock, 1978.
- ✓ Historia de la educación especial
- ✓ Programas de evaluación externa del PNFEIE, 2003, 2004, UPN

Tendencias en la producción del saber en el campo de la educación especial

En esta parte trataré de hacer un balance en el posicionamiento de las tendencias de los temas referidos por los productores con el apoyo del estado de

conocimiento; análisis sistemático de la producción generada, en las metodologías, enfoques teóricos, tipo de producción, ausencias e impacto de la producción, en el campo de la educación especial, durante el 2002 al 2010, en la UPN.

Para iniciar aclaro que las tesis de maestría y doctorado son producción del saber en el campo, los productores expresan sus intereses, deseos, anhelos, propósitos desde las prácticas institucionales. Ellos presentan variedad de temas, enfoques, metodologías, instrumentos de investigación, muestran lo valioso de la investigación cualitativa con la triangulación de datos y análisis de la información. La tarea principal en esta indagación fue la clasificación de tesis, analicé, agrupé, soldé, uní ramificaciones de contenidos, de temas y subtemas para decidir la clasificación del material producido, informo que la clasificación no se considera como única en una tendencia sino puede estar en otras, para el propósito de esta indagación se considero que sólo se clasificara en una perspectiva.

Las tesis clasificadas en el campo son 43, de diferentes unidades UPN a nivel nacional. En la unidad UPN Ajusco encontré 15 tesis que equivalen al 43% de las tesis seleccionadas, en la UPN unidad 099 poniente del D.F. 7 tesis el 16%; en Tuxtla Gutiérrez Chiapas 6 tesis que equivale al 13.9%, son las unidades con mas producción en relación en el campo en el periodo estudiado, le siguen Chihuahua con 5 tesis, Unidad 096 norte del D.F. con 4 tesis, las demás unidades con una sola tesis.

Balance de las tendencias

En la tendencia de *Prácticas educativas, organización, planeación y gestión en educación especial*, los principales temas se vinculan con la administración educativa en las formas de organización, planeación, trabajo colaborativo y gestión de los procesos de integración educativa. Los autores hacen referencia a

los modos de planeación escolar en la interacción USAER-primaria, y de gestión en educación superior. En las conclusiones los autores señalan reflexiones significativas, por ejemplo: prevalece la planeación paralela entre USAER y primaria por lo que las funciones se duplican, no hay trabajo colaborativo. En la planeación se debe considerar las actitudes y aptitudes de los docentes, poner más énfasis en los recursos humanos. En el tema de organización señalan el valor de contar con un manual de integración que guíen los procedimientos y apoyos en los alumnos. Los niveles educativos estudiados por los productores en esta tendencia son primaria y una tesis sobre educación superior.

En la misma tendencia, en el *aspecto metodológico*, los autores utilizan la metodología cualitativa, cualitativa-interpretativa, cualitativa-descriptiva, descriptiva, experimental, análisis comparativo. Predomina la cualitativa-descriptiva al analizar los procedimientos, las acciones de trabajo, la planeación, la organización en relación con la integración educativa. Por lo tanto, los instrumentos y técnicas de investigación que prevalecen son las entrevistas, las observaciones, los diarios de campo y cuestionarios.

De *los referentes teóricos*, líderes en esta perspectiva de organización, planeación y gestión, en relación con la integración educativa son; Ainscow (1995), Bertely (2002), Inclán (1992), Escalante (2004), López (1996), Lus (1997), Torres (1998), Acle (1989), Ansoff (1991), Casillas (1997), Hegarty (1994), Ackoff (1994), Díaz (1994), Kaufman (1996), Puigdellivol (1992), García (2000) y Giné (2001).

En la tendencia de *Prácticas educativas y propuestas de intervención en educación especial*, las propuestas contienen elementos básicos para su aplicación en el campo: la problemática de estudio, las interrogantes que dieron origen a la indagación, los presupuestos básicos, los objetivos, los referentes teóricos-conceptuales, la metodología y al final ofrecen los cursos, talleres, asesorías, dirigidos a los agentes sociales. Con los *temas*, mejorar el aspecto

teórico-metodológico de las prácticas de integración, flexibilidad curricular, planeación. También, proponen alternativas en la intervención psicopedagógica con alumnos discapacitados, con *temas* como el juego, apoyo en la lengua escrita, lenguaje y educación artística. Las propuestas se aplican en preescolar, primaria, USAER, CAM y CAPEP, con los aspectos pertinentes de contextualización, coherencia y pertinencia.

Las *metodologías* que se aplican en esta tendencia son, la cualitativa, etnográfica, descriptiva, cualitativa-cuantitativa, cualitativa-etnográfico. Las metodologías en ésta tendencia describen los procesos de la integración educativa, cómo la educación especial se vincula con las formas de ser docentes en preescolar, primaria, en CAM y USAER. Propuestas con el objetivo de mejorar las prácticas de la educación especial en el aula. Los *instrumentos de investigación* que ocupan los productores del saber en la mayoría de las propuestas de intervención son las observaciones y las entrevistas para rescatar significados que se vinculan con la metodología cualitativa descriptiva y narrativa.

Los principales *referentes teóricos* que sustentan las propuestas de intervención en este campo son: Ainscow (1991), Coll (1990), Rockwell (1985), Vygotski (ZDP), Joy Paul Guilford y Gardner (inteligencias múltiples), Piaget (formación del conocimiento), Gardner (1991), Aguilar (2000) para mejorar el aspecto teórico-metodológico a través de asesorías y actualización docente. También, Neville (1995), Hodgson (1994) para el estudio de la diversidad. Y, Tyler Ralph (1973), Taba (1974), Ponce (2001), Booth T (2000) y López (1993) para el estudio del curriculum.

Del mismo modo, los siguientes teóricos apoyan las propuestas de intervención en los temas del juego, el desarrollo del lenguaje, la escritura, y educación artística son; Dolto (1986), Schilder (1994) para la noción de expresión corporal; Eisner (2004), Jauss (2002), Acha (2004), Greene (2005), Piaget, Ausbel, Gardner, Coll (1992), Díaz (2001), Torres (2000) sobre educación artística;

Wing (1998), Attwood (2002), Arnheim (1998) para el estudio del autismo. Y, Piaget (1985), Vygotski, Kellog, Hans Asperger, para el desarrollo del niño.

En la siguiente tendencia, *Prácticas educativas y estudios de caso en educación especial*, los temas preferidos por los autores son: casos que estudian los procesos de integración educativa, integración de alumnos con Síndrome de Asperger, Síndrome Down, alumnos con bajo rendimiento académico, o procesos en relación con la experiencia estética, en los *niveles educativos* de preescolar, primaria y CAPEP.

Las *metodologías* que se aplican en los estudios de casos analizados son: etnografía-descriptiva, etnografía-estudio de caso, cualitativa-estudio de caso y experimental. Los instrumentos utilizados en esta perspectiva son las entrevistas, las observaciones y descripciones, por el aspecto cualitativo de las tesis.

En educación especial el estudio de caso puede interpretarse como un método en la formación profesional al estudiar las relaciones humanas, se profundiza en las prácticas de integración de los alumnos con fines de diagnóstico y de asesoramiento. Las metodologías que aplican los escritores estudian los procesos en el campo de la educación especial, se aplican con la intención de observar las interacciones entre los agentes sociales.

Los referentes teóricos sustantivos en los estudios de casos en relación con la integración educativa son: García (2000), Vygotski, Coll (1995), López (1993), Foucault (1986), Jacobo (1998), Puigdellivol (1999), Blanco (1992), Escalante (1999) y Gimeno (1992). También, autores como: Klin, Volkamar, Sparrow, Cicchetti, Rourke, para la noción de autismo; Berger Luckman (1999), Gómez (2002) para el estudio del Síndrome Down; Albert Bandura, Miechenbaum, Dicaprio (1990) para el análisis de alumnos con bajo rendimiento académico. Gardner (2001), Stake (1999), Ainscow, Eisner, Fuegoel, Gimeno, Jackson, Jauss y Dewey en relación con la estrategia de educación artística.

En forma similar en la tendencia, *Prácticas educativas y participación de agentes sociales*, los temas principales en estudio de los *alumnos* con discapacidad, se refieren a las prácticas de integración en preescolar, con CAPEP. En el CAM estudian a los alumnos con discapacidad auditiva. En USAER el proceso de integración a primaria, tesis que estudian a los alumnos con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad –TDAH-, hay un estudio que hace referencia a la identidad de los sujetos que presentan discapacidad visible y evidente, esta investigación se ubica en un entorno laboral corresponde a historias individuales de discapacitados para la inserción social de los sujetos con discapacidad y sus trayectorias formativas con el apoyo de relatos de vida. En el estudio de los *docentes*, los temas narran las experiencias de alumnos y de docentes en la integración en primaria, sólo una tesis toca la integración de alumnos en secundaria. En relación con la participación de los *padres de familia*, sólo localice un estudio que describe la participación de los padres en la atención de alumnas con discapacidad, integradas en el CAM. Las tesis clasificadas en esta tendencia estudian los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria, USAER y CAM.

En esta tendencia el aspecto metodológico que los docentes utilizan en sus producciones son: cualitativa-interpretativa, cualitativa-descriptiva, cualitativo-análisis de caso, etnográfico-cualitativo, descriptivo, etnográfico-interpretativo, visión antropológica-social. De los instrumentos de investigación aplicados son las entrevistas, videograbaciones, la observación, relatos de vida, que forman parte de la tradición cualitativa en la interacción de los sujetos.

Los referentes teóricos que los autores utilizan para sus investigaciones están: para el análisis de las prácticas de integración, Stubbs (1987), García (1993), Inclán (1992), Woods (1987), Tyler (1998), Jackson (1990), Delémont (1985), Ezpeleta (1986), Puiggros (1990), Fishy (1995), López (2000), Stake Robert (1998), Ainscow (1995), Stenhouse (1984), Brenman (1988), Pérez de Lara

(1998), Mackerman (1999), Galindo (1999), Berger y Luckman (1995), Garrido (1993), González (1995), García (2000). También, en relación con los alumnos con TDAH recurren a los siguientes autores: Richers, Jensen, Arnold, Abikoff, Conners, Grenhill, Hetcham, Hinshaw, Pelham, Swanson. Strauss, Lehtinen en antecedentes evolutivos del trastorno para el diagnóstico del DSM-III (1987), DSM-IV (1995), entre otros.

En la última tendencia, *Prácticas educativas e identidad docente en educación especial*, los temas principales son; la función del director de la USAER en el proceso de las prácticas de integración en primaria. Otro estudia los niveles de creatividad de los docentes de educación especial para incidir en el desarrollo de la habilidad artística. Uno más estudia las actitudes de los docentes hacia los alumnos con nee. Y un estudio de doctorado analiza la formación docente, describe los procesos desde el análisis de casos, la narrativa y experiencia de los sujetos en el medio rural en los niveles educativos de educación especial USAER, CAM y secundaria.

En el aspecto metodológico los productores utilizan las metodologías, etnografía-descriptiva, cualitativa-descriptiva, descriptiva, estudios de caso-bibliográfico. En el aspecto teórico: Pozner (1997), Ramírez (1999), Mackerman (1999), Bertely (2000) para el estudio de las funciones directivas. Duarte (1994), Garaigordobil (1995), Barrón (1965), Gorvillla (1980) para la creatividad. Pinel, Harlan (1984), Vigotsky, Wolfensberger (1978), Nirje (1969), Warnock (1978) para el estudio de las nee. Bolívar (2001) para las epifanías. Castoriadis (2002) para las significaciones sociales. Aguayo, Portal (1992) para procesos de identidad.

En resumen, las tesis analizadas expresan solidez entre los propósitos, desarrollo y conclusiones, así como en la relación con las fuentes utilizadas, los argumentos y estilos de redacción. Resalta la utilización del aspecto cualitativo. En las indagaciones los productores le dan voz a los sujetos investigados en situaciones concretas, consideran el sentir de los sujetos en las observaciones de

la cotidianidad en el contexto de trabajo diario, en la producción de saberes y rescate de significados en la interacción con docentes, alumnos y padres de familia. Dan cuenta de la singularidad de los otros, implicados en el proceso de integración.

En este sentido, los analistas de las prácticas educativas en el campo de la educación especial usan combinaciones de instrumentos de indagación, depende de las metodologías aplicadas. Por ejemplo: cualitativo-interpretativo, cualitativo-descriptivo, o solamente cualitativo, experimental, comparativo, usan instrumentos como entrevistas, observaciones, encuestas, cuestionarios, aplicación de test, revisión de documentos oficiales, entre otros. Las metodologías consideran las estrategias, los procedimientos para cumplir los objetivos de la investigación. Los instrumentos y técnicas de exploración se refieren a la obtención de datos empíricos, al análisis de la información, son recursos que se utilizan para recabar elementos sobre el objeto de estudio.

Las metodologías que ocupan los autores se relacionan con las formas de investigar, los objetivos, los cuestionamientos de las problemáticas de cada tema y el diagnóstico que plantean al inicio de los estudios en el campo. Es primordial visualizar que las preguntas iniciales en la investigación determinan las formas metodológicas y los instrumentos que se han de aplicar, las preguntas base son primordial para la coherencia, concordancia, y contextualización de apoyos metodológicos. Sin perder de vista que todo análisis de las prácticas educativas suceden en un tiempo determinado y en un contexto especial.

De igual manera, los referentes teóricos representan un apoyo en las investigaciones, los enfoques, las teorías proponen conocimientos e intereses sobre el objeto de estudio, los investigadores se adhieren, se afilian a los presupuestos básicos y determinan su posicionamiento en el desarrollo de la investigación. En este sentido, el aspecto teórico es un apoyo al estudio de la

información empírica en el tratamiento y triangulación de la información, entre, observación de la práctica, significados de las acciones, teoría y comprensión.

Además, en las tesis analizadas percibo que lo básico son las metodologías y las formas de abordar las problemáticas. El posicionamiento que tiene el productor en las diferentes formas de aproximarse a la indagación, la construcción de los significados en las prácticas educativas, los procedimientos en la obtención de datos empíricos, las interacciones entre los sujetos investigadores e investigados dan sentido a la producción del saber.

El análisis de las prácticas educativas en contextos escolares permite visualizar que la educación especial mantiene relación con los diferentes niveles educativos de educación básica; preescolar, primaria, secundaria, educación especial, CAPEP, USAER, CAM. La mayoría de tesis clasificadas en este periodo 2002-2010 se refieren más a preescolar y primaria, carecen estudios de secundaria, educación media y superior en relación con el campo de la educación especial en las tesis de maestría y doctorado de la UPN.

Los resultados de esta investigación cualitativa no son los únicos, se perciben como avances que explican las prácticas educativas en el contexto de la educación especial en coordenadas temporales del 2002 al 2010 en la UPN, en espera de nuevos resultados que permitan interpretaciones posteriores o más completas.

Finalmente, el análisis de las prácticas educativas en el campo de la educación especial en los dos aspectos, de las experiencias de los actores y en las tendencias de los productores, favorecen la observación de las acciones sociales del sujeto como actor y productor de los saberes en educación especial. Recupero la idea de reflexionar sobre la relación que existe entre la formación profesional del sujeto en las prácticas educativas cotidianas –acciones en el campo- y las tendencias de los investigadores, los intereses que los productores

tienen en relación con las problemáticas institucionales, por mejorar las prácticas de investigación e innovación pedagógica.

Entonces, las proposiciones significativas que se producen con éste estudio de acciones de los actores y productores en educación especial se traducen en tres factores. El primero de ellos, *los sujetos en el campo de la educación especial movilizan las acciones educativas*. Los agentes se afilian a las tradiciones en las formas de intervención y asesoría pedagógica con las normatividades adjudicadas de las organizaciones internacionales a favor de la integración e inclusión educativa, que consideran a la discapacidad vista desde el sujeto y no de la dificultad que tiene a nivel socio-cultural. Por ello, la discapacidad no se debe quedar con sólo los estudios a nivel biológico sino que lo social-cultural forma parte del análisis. La discapacidad por su propia episteme es de discriminación, por la idea de la normalidad, vista desde el aspecto de producción económica-social todo lo que sale de la norma es anormal. El segundo factor, *indagar los modos de ser y hacer de los sujetos favorecen las ideas de tradiciones reflexivas*, ver la tradición no como la rutina de acciones sino como el rescate de significados o sentidos que los sujetos dan a su práctica social, esto posibilita las ideas de innovación de las prácticas pedagógicas. Finalmente, el tercer factor, *la indagación de la producción académica permite valorar el conocimiento en el campo de la educación especial*, con el estado de conocimiento se revelan las tendencias en las temáticas, los referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas y las ausencias o problemas de investigación que los autores proponen en este campo.

Mis próximos pasos

Para concluir diré que los seminarios de la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente me permitieron acceder a los conocimientos teóricos-metodológicos de la indagación de las prácticas educativas en el campo de la educación especial. Las

experiencias con mis asesores y compañeros maestrantes fueron muy valiosas, en particular en la interpretación y análisis de las diferentes concepciones teóricas que apoyaron la triangulación de la información –material empírico, teoría, metodología- para el desarrollo de esta indagación.

Cabe señalar que mi inmersión al estudio de la metodología cualitativa facilitó la interpretación del material empírico. Por un lado, las experiencias con los entrevistados me ofrecieron la oportunidad de profundizar en los saberes, experiencias, conceptos, acciones de la educación especial. En resumen, al acercarme a la historia de la educación especial interpreto las funciones de los servicios actuales de la USAER y de CAM, ello, me permite comprender el presente. Así analizo las principales organizaciones internacionales a favor de la Integración educativa, ONU, UNICEF, UNESCO, BM, OMS, entre otras. O las organizaciones del sector privado, CRESIDEVI, Integración DOWN, CONFE, APAC, TELETÓN. También, reconozco los conceptos que dieron origen a la integración educativa, en Jomtién Tailandia (1990) el de Necesidades Básicas de Aprendizaje (NBA), con el informe Warnock (1978) el de necesidades educativas especiales (nee) y el proyecto de integración educativa (1995-1996), (1996-2002).

Además, los entrevistados me dieron la oportunidad de visualizar el concepto de discapacidad desde el aspecto histórico-social, donde la diferencia no es sinónimo de discapacidad, que se requiere mejorar la formación docente y las especializaciones en este campo. Estos saberes los utilizaré para mejorar las estrategias de intervención psicopedagógica en la USAER.

En este sentido el encuentro cara a cara con los sujetos me dejó ver la necesidad de uno mismo y del otro. En la interacción con los demás creamos símbolos que se traducen en significados. En la entrevista narrativa, el saber es la relación no sólo el sentido. Sin embargo, Blumer (1982) indica que además de las entrevistas narrativas para acercarse a la investigación científica social, están las *trayectorias biográficas, las historias de vida y las autobiografías*. En este trayecto

de formación revisé algunos textos al respecto y el acercamiento al trabajo de indagación desde esta perspectiva es una tarea que me quedó pendiente.

Por otro lado, con la experiencia del análisis de las tesis de maestría y doctorado, conocí nuevos referentes teóricos sustantivos, metodologías e instrumentos de investigación, tendencias, temas abordados que sirven de apoyo para las prácticas educativas –intervención y asesoría-, la investigación e innovación en el campo de la educación especial. Principalmente el estado de conocimiento me permitirá adentrarme a los aspectos teóricos-metodológicos para las asesorías a docentes, directivos y padres de familia en la educación primaria, con la intención de apoyar los análisis de casos de alumnos integrados con discapacidad, con el apoyo de las cinco tendencias clasificadas.

En este sentido, considero que mis estudios de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN me permitieron andar por trayectos y rutas nuevas, aunque en algunos momentos escabrosos y difíciles, que me proporcionaron elementos metodológicos, nuevas visiones, perspectivas teóricas y conocimientos para profesionalizarme en el campo de las prácticas educativas de la educación especial. Estos aspectos me brindan la oportunidad no sólo de aplicar los conocimientos adquiridos en los nuevos caminos profesionales en mi centro de trabajo, sino buscar la actualización constante con la finalidad de no quedarme aislado del mundo social y académico, siempre con la intención de mejorar las prácticas educativas, propias y de los otros.

Referencias bibliográficas

- Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós.
- Bernard, C. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Zorzal.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- García, I. et al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Jacobo, Z. (2010). *La discapacidad como una Figura de Discriminación en la Modernidad. De la discapacidad a las prácticas Vigentes* (tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, México: UNAM.
- Juárez, N. (2000). Recuerdo y memoria del investigador. Consideraciones sobre el uso de entrevistas grabadas, pp.22-28. *En Caminos Abiertos*, Sep.-Dic.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista Centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres de aplicación y evaluación. *Educación*. Vol.49/50. Tubingen, Alemania: Instituto de Colaboración Científica.
- Pérez, G. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Real Academia Española, Diccionario de la lengua española, Vigésimo tercera edición. Recuperado el 18 de abril 2011 en: [http:// WWW.rae.es](http://WWW.rae.es)
- Rueda, M. (2003). Presentación de la colección. *La Investigación educativa en México (1992-2002)*. En Zorrilla, Fierro et al. (Coord.), vol. 9 Políticas educativas, Educación Básica, Educación Media Superior. México, D.F.: COMIE.

- SEIEM (2010). *Manual de Organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. Estado de México: SEIEM.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama
- SEP, (2000). *Antología de educación Especial. Evaluación del factor preparación profesional*. México, D.F.: SEP
- SEP, (2002). La integración educativa en el aula primaria. Banco Nacional de Cursos de Actualización 2002-2003. México: PRONAP.
- SEP, (2010). *Memorias y actualización en la Educación Especial de México. Una visión Histórica de sus Modelos de Atención*. México: DEE.
- Serrano, J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujeto, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Serrano, J. A. (2005) *Tendencias en la Formación de Docentes*. En P. Ducoing (Coord.), Vol. 8. Tomo II. *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. México, D.F.: COMIE.
- Serrano, J. A. (2005). Balance del Estado de conocimiento. En P. Ducoing (coord.), *Sujetos, Actores y Procesos de Formación* (pp.621- 637). México, D.F.: COMIE
- Serrano, J. A. (2011). *Notas del curso. Seminario de tesis I. La situación de la entrevista. Principios y organización técnica*. México: UPN, Agosto-Enero.
- Tarrés, M. (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- UNICEF, (1990). *Declaración Mundial sobre educación para Todos y Marco de Atención para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtién, Tailandia: PNUD-UNESCO-UNICEF-BM.
- Woods, P. (1996). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. México: Paidós.

Material de entrevistas grabadas

E1-23032011, material de entrevista.

E2-07062011, material de entrevista.

E3-10062011, material de entrevista.

E4-06072011, material de entrevista.

E5-16112011, material de entrevista.

E6-28032012, material de entrevista.

Simposio

Jacobo, Cúpich, Vargas, López, y Huerta, Cruz, (Noviembre, 2011). El estado de conocimiento de la inclusión educativa: análisis comparativo de dos sexenios del programa de FEEIE, (presencial). En XI Congreso Nacional de Integración educativa, COMIE. Simposio llevado a cabo en Ciudad Universitaria, UNAM, México

Referencias bibliográficas del estado de conocimiento de las prácticas educativas en Educación Especial, 2002-2010, UPN

Acosta, Monge (2003). *Las actitudes del docente de educación secundaria, egresado de la Escuela Normal Superior de México, hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 20078. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

Alfaro, Castellanos (2004). *La adecuación curricular para el niño sordo preescolar* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 21135. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

Arce, Barrios (2005). *La clínica de ortolalia en apoyo de la educación preescolar para alcanzar las competencias curriculares en la comunicación* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 21695. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

Auces, Flores (2009). *Formación docente e inclusión educativa en el medio rural. Estudio de casos desde la narrativa de los sujetos* (Tesis de Doctorado).

Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 26303.
<http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

Campillo, Navarrete (2003). *La práctica y la integración educativa, en el nivel preescolar con niñas y niños que presentan Necesidades Educativas Especiales* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 19695. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

Cárdenas, Flores (2010). *Aplicación de un sistema de gestión institucional de educación superior que promueva la inclusión educativa en atención a la diversidad* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 26894. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

Cayetano, González (2007). *La flexibilidad curricular en los programas de estudio, como elemento para favorecer la educación inclusiva de los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación primaria* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 24404. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

Chacón, Rojas (2004). *La directora de la USAER y la integración educativa* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 20185. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

Cruz González, Y Aguilera (2003). *Estrategias lúdicas en los procesos de aprendizaje del niño con síndrome de asperger* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 19416. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

De Hoyos, Villareal (2005). *Proceso de integración educativa, llevado a cabo en el jardín de niños "solidaridad" ubicado en calle 20 de Noviembre de la ciudad de Chihuahua, chihuahua* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 22309. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

Delgado, Díaz (2008). *Propuesta de actualización docente para atender a las Necesidades educativas Especiales de los alumnos que presentan capacidades sobresalientes en el nivel de educación primaria* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 25168. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

Díaz, Padilla (2003). *La atención a la diversidad en el aula escolar: un estudio de caso* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 20436. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

Espinoza, Téllez (2007). *Proceso formativo y construcción de la dimensión identitaria en los sujetos con discapacidad visible y evidente (SCDVE)* (Tesis de Doctorado). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 25524. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

- González, Guerrero (2005). *Prevalencia del TDAH en escuelas primarias de Chihuahua delimitada por nivel socioeconómico* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 22337. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- González Romero (2007). *De la invisibilidad a la visibilidad de la integración educativa* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 24570. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Granados, Álvarez (2007). *El plan de trabajo de la USAER como alternativa de calidad* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 24424. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Gutiérrez, Álvarez (2005). *La integración educativa en el aula regular* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 23213. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Jiménez, Ochoa (2006). *Atención psicopedagógica para niños de bajo rendimiento académico* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 23152. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Jiménez, Rodríguez (2007). *La organización y desarrollo de la intervención en el contexto de la integración educativa. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 24017. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- López, Cortes (2004). *La integración familiar en el proceso de la integración educativa en los niños con discapacidad intelectual* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 20149. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- López, Magallanes (2002). *Una aproximación de interpretación desde la vida en el aula al proceso de integración educativa en preescolar. Estudio de caso* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 19303. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- López, Nieves (2006). *La planeación pedagógica conjunta entre el maestro de USAER y el maestro de grupo regular* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 23793. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- López, Ortigoza (2002). *El juego y la educación especial, ¿un apoyo a la diversidad?* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 107. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Marín, Bourillon (2007). *La práctica y su importancia en el desarrollo de la imaginación. Una propuesta pedagógica para los niños con diagnóstico de*

- síndrome de asperger* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 24333. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Martínez, Legorreta (2007). *La práctica docente del maestro de educación especial como resultado de la política de modernización educativa en México* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 23820. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Mora, Villafuerte (2009). *Reforma de educación secundaria: el docente y la atención a la diversidad* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 26308. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Narcio, Limón (2005). *La integración educativa en la escuela primaria y su modelo educativo* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 23733. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Pérez, Chavarría (2005). *La asesoría a docentes como apoyo para la integración escolar en el nivel preescolar* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 21676. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Pieck, Díaz (2002). *El pensamiento creativo del docente de educación especial* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 18916. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Ponce, Romero (2003). *La integración educativa en el consejo técnico y en el contexto de la práctica docente compartida* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 21962. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Porrez, Díaz (2004). *El profesor de educación primaria y los niños con Necesidades Educativas Especiales* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 20162. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Ramírez, Escobar (2008). *Resonancias del movimiento creativo en la transformación de la imagen corporal de los niños y niñas preescolares con necesidades educativas especiales. Una propuesta de educación artística en el aula regular* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 25880. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Sáenz, Ramírez (2005). *Prevalencia del TDAH en escuelas primarias de Chihuahua delimitada por género* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 22424. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Solís, Loranca (2006). *La experiencia estética y las necesidades educativas especiales* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 23008. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

- Solís, Reyes (2004). *Integración educativa, análisis de su aplicación al interior de una escuela primaria regular en el D. F. (análisis de caso)* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 20077. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Sosa, Pineda (2004). *Condiciones de la práctica de la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales asociadas al síndrome Down en el nivel preescolar. Un estudio de caso* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 20910. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Reyna, Parra (2003). *Plan estratégico para incorporar una práctica docente integradora a la educación regular* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 19677. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Torres, Moroyoqui (2006). *Concepciones docentes en relación a la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la escuela primaria* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 25727. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Torres, Soto (2003). *La integración educativa y el grupo unitario rural* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 19966. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Vargas, Navarrete (2005). *Las competencias profesionales de los profesores de la escuela primaria en la integración educativa de los niños con discapacidad* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 21762. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Vidaña, Martínez (2007). *El desarrollo del trabajo conjunto entre USAER y primaria* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 21622. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Zaragoza, Almorejo (2004). *La planeación docente y la integración educativa* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 20627. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>
- Zúñiga, Espinoza (2004). *La Y el docente de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No 20 (USAER) ante la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales* (Tesis de Maestría). Recuperada en tesis digitales UPN. Clasificación 20090. <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>